



Министерство образования и науки РФ
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование в современных условиях

ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ
VI ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

30 НОЯБРЯ 2017 ГОДА



Куйбышев 2017



Министерство образования и науки РФ
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование в современных условиях

МАТЕРИАЛЫ
VI ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

30 НОЯБРЯ 2017 ГОДА

КУЙБЫШЕВ
2017

УДК 371
ББК 74я431
П 240

Рецензенты:

Быструшкин С. К., профессор кафедры анатомии, физиологии и БЖД, доктор биологических наук (ФГБОУ «НГПУ»)

Кобелев А. А., заместитель директора по науке, кандидат филологических наук, доцент (Куйбышевский филиал ФГБОУ «НГПУ»)

П 240 Педагогическое образование в новых условиях: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (30 ноября 2017 г.). [Электронный ресурс] / Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Электрон., текстовые дан. – Куйбышев, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Celeron, 433 МГц ; не менее 64 Мб ; 100 Мб ; Microsoft Windows XP, Vista, 7, 8 ; 800x600, 16 бит, High Color ; привод CD-ROM, клавиатура, мышь. – Загл. с экрана. – ISBN 978-5-00104-216-7

В сборнике представлен научный и практический опыт российских и зарубежных педагогических работников более тридцати образовательных учреждений разных типов из тринадцати регионов РФ, а также Мексики, Болгарии и Казахстана.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам и преподавателям.

Справочный аппарат, аутентичность и точность цитат, имён, названий и иных сведений, а также соблюдение закона об интеллектуальной собственности находятся в сфере ответственности авторов

УДК 371
ББК 74я431

ISBN 978-5-00104-216-7

© КФ ФГБОУ ВО «НГПУ»
© Авторы

СОДЕРЖАНИЕ

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

| | |
|---|--------------------|
| <i>Гербер Ю. Н.</i> Анализ реализации проекта «Внедрение модели системы управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях Новосибирской области» | 8 |
| <i>Гутова Н. В.</i> Взаимодействие и сотрудничество КФ ФГБОУ ВО «НГПУ» с учреждениями образования по повышению качества подготовки специалистов | 10 |
| <i>Кассихина М. В.</i> Проблемы реализации современных образовательных стандартов в 5 – 6 классах по географии | 13 |
| <i>Каюмов О. Р.</i> К вопросу о научном содержании «образовательных парадигм». | 15 |
| <i>Курденко А. Н.</i> Современная психология образования: проблемы и противоречия | 19 |
| <i>Мартинес Суарес Х. Л., Кравченко Е. В.</i> Мексиканский государственный университет: полёт в XXI век | 22 |
| <i>Панченко Т. В.</i> Исследование особенностей восприятия веб-портфолио студентами | 25 |
| <i>Перлова Ю. В., Красавина О. Г.</i> К вопросу использования профессионально ориентированных интернет-ресурсов в деятельности социального педагога | 28 |
| <i>Пономарёв С. А.</i> Из истории становления советской системы образования | 31 |
| <i>Приходько О. Н.</i> Из опыта работы по организации взаимодействия гимназии № 1 им. А. Л. Кузнецовой с родительской общественностью | 41 |
| <i>Пронина Е. В.</i> Традиционные и современные методы контроля в условиях реализации ФГОС основного общего образования | 43 |
| <i>Саворовская Т. Ю.</i> Особенности формативного оценивания на уроках биологии в условиях обновления содержания образования в Республике Казахстан | 46 |
| <i>Томилова Н. И.</i> Оценивание предметных и метапредметных достижений обучающихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС | 48 |

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

| | |
|---|--------------------|
| <i>Абдулова Г. С.</i> Проектно-исследовательская деятельность как способ формирования УУД школьника | 54 |
| <i>Аригольд Т. В.</i> Развитие интеллектуальных способностей обучающихся на уроках обществознания через использование элементов технологии критического мышления | 57 |
| <i>Бурматова В. А.</i> Реализация системно-деятельностного и компетентностного подходов в контексте новых образовательных стандартов | 59 |
| <i>Дорофеев Е. М.</i> Проектная деятельность в экономическом образовании | 62 |
| <i>Кудрявцева Л. Ю.</i> Системно-деятельностный подход как средство развития мыслительной деятельности, анализа полученных знаний и как средство минимизации типичных ошибок при обучении английскому языку в контексте новых образовательных стандартов: из опыта работы | 65 |
| <i>Петрова Н. В.</i> Реализация системно-деятельностного подхода в обучении истории и обществознания | 67 |
| <i>Рязанцева Т. В.</i> Реализация системно-деятельностного подхода во внеурочной работе в рамках введения ФГОС ООО | 69 |

| | |
|--|--------------------|
| <i>Солодовников М. Ю.</i> Развитие исследовательских навыков учащихся через реализацию курса «Основы физического эксперимента» | 72 |
| <i>Сотскова Л. Ю.</i> Опыт подготовки к проектной деятельности в начальной школе. Теория и реальность | 74 |
| <i>Фахриева Ф. Н.</i> Применение образовательных технологий при реализации системно-деятельностного подхода | 77 |
| <i>Хабибуллина К. А.</i> Компетентностный подход в контексте новых образовательных стандартов | 80 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

| | |
|--|---------------------|
| <i>Гавенко Н. В.</i> Стратегическое управление в рамках малого вуза | 84 |
| <i>Галай И. А., Шишкин В. А.</i> Влияние образовательной среды на динамику личностного потенциала студентов в педагогическом вузе | 86 |
| <i>Кузнецова Е. В.</i> Проблемы формирования профессионального здоровья будущих педагогов-психологов в условиях современного образования | 91 |
| <i>Машиарова О. Г.</i> Проблема сопряжения профессиональных компетенций выпускников педагогического колледжа и трудовых функций педагога | 94 |
| <i>Петрова О. А., Максимов А. А.</i> Анализ теоретических подходов к изучению профессионального самоопределения | 97 |
| <i>Степанова Л. Н.</i> Интеллектуальная готовность студентов-первокурсников к обучению в вузе | 100 |
| <i>Трофимчук А. Г.</i> Торжественное обещание выпускника вуза в структуре профессионально-педагогической подготовки | 104 |

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

| | |
|---|---------------------|
| <i>Александрова З. А.</i> Основные этапы подготовки выпускников для успешной сдачи ЕГЭ по математике | 109 |
| <i>Бобровская М. А.</i> Развитие познавательных УУД на уроках информатики посредством метода case-study | 112 |
| <i>Власов Д. А.</i> О модернизации учебного курса «Уравнения математической физики» для системы педагогического образования | 114 |
| <i>Габдрешев А. Д.</i> Влияние информационных технологий на образование и деятельность современного общества | 116 |
| <i>Дудковская И. А.</i> Некоторые подходы к понятию интерактивных методов обучения, их классификаций и применению при обучении информатике | 118 |
| <i>Ижденёва И. В.</i> Интерактивные средства обучения информатике | 122 |
| <i>Избицкая О. В.</i> Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами интерактивных технологий | 125 |
| <i>Леварская К. В.</i> Применение технологии веб-квестов в образовании | 128 |
| <i>Синчуков А. В.</i> Особенности прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики | 131 |
| <i>Тарасова О. А.</i> Применение формата workshop (воркшоп) как нового вида учебных занятий при подготовке бакалавров педагогического образования | 133 |

ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

| | |
|--|---------------------|
| <i>Афанасьева И. М.</i> «BLENDED LEARNING» как современная образовательная технология в обучении ИЯ | 137 |
| <i>Гарсия Авила С., Кравченко Е. В.</i> Развитие креативности студентов на занятиях по литературе | 140 |
| <i>Гизатулина Р. Ф.</i> Возможности технологии открытого пространства при изучении иностранного языка на филологическом факультете в педагогическом вузе | 142 |
| <i>Давила Саррага А. Л., Кравченко Е. В.</i> Развитие речевой компетенции будущих учителей посредством овладения иноязычным словом | 146 |
| <i>Жидкова Н. Д.</i> Образ города в повести «Высокая вода венецианцев» Дины Рубиной | 148 |
| <i>Завершинская Е. А.</i> Опорные схемы и инфографика как приемы визуальной коммуникации при изучении зарубежной литературы | 150 |
| <i>Замяткина И. Л., Ганзен М. О.</i> Тип восприятия информации как один из способов успешной успеваемости учащихся | 153 |
| <i>Замяткина И. Л., Нагибина О. С.</i> Виды русского глагола – иностранным студентам | 155 |
| <i>Зензерея И. В.</i> Языковое образование в современном обществе | 157 |
| <i>Клейменова М. С.</i> Коммуникативный системно-деятельностный подход в обучении английскому языку в системе ФГОС | 159 |
| <i>Кожневникова И. Н.</i> Современные проблемы и принципы преподавания русского языка как иностранного | 162 |
| <i>Леонова О. М.</i> Технология проблемно-диалогического обучения на уроках русского языка | 164 |
| <i>Лукьянова Н. А.</i> Трудности обучения аудированию как виду речевой деятельности | 166 |
| <i>Машарова О. В.</i> Проектная методика как средство развития творческих способностей учащихся на уроках английского языка | 169 |
| <i>Москаленко М. А.</i> Обучение русскому языку и литературе в условиях двуязычия | 172 |
| <i>Ольховская Ю. И.</i> Формирование информационной компетенции в рамках изучения дисциплины «Русская литература XVIII века» | 174 |
| <i>Пудник О. А.</i> Речевые коммуникативные упражнения на уроке английского языка как активное средство формирования лексической компетенции | 176 |
| <i>Ракымгалиева А. О.</i> Обоснование социокультурной компетенции учащихся с опорой на фоновую лексику | 178 |
| <i>Савельева И. П.</i> Технология создания подкастов на занятиях по иностранному языку: от идеи до воплощения | 180 |
| <i>Серикжанов А. С.</i> Произведения А. Грина и К. Паустовского в чтении младших и старших подростков | 182 |
| <i>Солдатова Н. Г.</i> Функциональный и прагматический аспекты изучения текста | 185 |
| <i>Титаренко-Качура И. Л., Бонев В. П.</i> Язык и литература в XX – XXI веках: теория, практика, методика | 187 |

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

| | |
|--|---------------------|
| <i>Арпентьева М. Р.</i> Направления и технология психологического анализа учебного занятия | 193 |
| <i>Барчан Е. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение выпускных классов | 198 |

| | |
|--|---------------------|
| <i>Волкова С. В.</i> Специфика Я-концепции у подростков с нарушением соматического здоровья | 201 |
| <i>Гурьянова К. А., Петрова О. А.</i> Особенности самосознания подростков из неполных семей | 204 |
| <i>Петрова О. А., Мизёва А. С.</i> Личностные особенности младших школьников с высоким уровнем тревожности | 207 |
| <i>Петрова О. А., Пальчун И. А.</i> Теоретический обзор особенностей личности с демонстративной акцентуацией характера | 209 |
| <i>Петрова О. А., Пилипенко А. А.</i> Социально-психологический тренинг как средство коррекции школьной тревожности младших школьников | 212 |
| <i>Петровская В. Г.</i> К вопросу о склонности к отклоняющемуся поведению | 214 |
| <i>Пермякова С. С.</i> Проблемы семейного воспитания как фактор отклоняющегося поведения несовершеннолетних | 218 |

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

| | |
|---|---------------------|
| <i>Бах О. И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ | 222 |
| <i>Вазетдинова З. А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение школьников с нарушением интеллекта | 224 |
| <i>Глазунова Е. В.</i> Словарная работа с неслышащими и слабослышащими обучающимися на уроках литературы | 228 |
| <i>Долотова Л. В.</i> Практическая направленность обучения математике школьников с нарушениями слуха | 231 |
| <i>Кудрявцева Е. Г.</i> Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в школе | 234 |
| <i>Мануйлова О. В.</i> Проблемы формирования жизненных компетенций в урочной и внеурочной деятельности у детей-сирот с умеренной умственной отсталостью | 237 |
| <i>Рябцева А. С.</i> Организация сопровождения детей с ОВЗ в технике работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума | 242 |
| <i>Сердюченко Д. А.</i> Из опыта обучения школьников с комплексными нарушениями развития | 246 |
| <i>Ускова И. А.</i> Формирование ключевых компетенций детей с недостатками слуха на уроках русского языка и литературы и во внеурочное время | 248 |

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

| | |
|---|---------------------|
| <i>Зонова О. Е.</i> Досуг как современный социально-профессиональный феномен | 252 |
| <i>Максимцова Н. А.</i> Сотрудничество библиотеки и учителя в воспитании читательской культуры обучающихся | 254 |
| <i>Мезенцева О. И.</i> Инновационные подходы к организации экологического воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО | 256 |
| <i>Монахова С. В.</i> Особенности духовно-нравственного воспитания детей школьного возраста | 258 |
| <i>Мосиявич Е. С.</i> Проблемы в воспитании современных детей | 261 |
| <i>Паленко И. В.</i> Духовное воспитание на благо человеческой души | 263 |
| <i>Перлова Ю. В., Овчинникова Д. А.</i> К вопросу об использовании детско-взрослых проектов как средства экологического воспитания детей дошкольного возраста | 267 |
| <i>Распутин П. В.</i> Опыт гражданского патриотического воспитания на примере кадетского класса МКОУ СОШ № 4 на основе традиционной культуры и духовно нравственных | 269 |

| | |
|---|---------------------|
| ценностей | |
| <i>Савенкова Н. С.</i> Художественно-эстетическое образование детей старшего дошкольного возраста средствами древнерусского прикладного творчества (на примере поливных изразцов) | 271 |
| <i>Стасенко О. А.</i> Проблемы воспитания в современном обществе | 273 |
| <i>Томилина С. Н.</i> О государственном патриотизме: национальный аспект | 275 |
| <i>Цыганкова И. В., Николаева М. А.</i> Проблемы и трудности современного процесса воспитания | 281 |
| <i>Шаталова Н. П.</i> О критериях сформированности уровня экономической культуры личности | 283 |
| <i>Шумова А. С.</i> Теория поколений или почему дети нас не слышат | 286 |
| РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РАБОТЫ | |
| <i>Гаращук Н. А.</i> Творческое объединение в школе как форма становления личности и развития обучающихся | 290 |
| <i>Гончарова Г. И.</i> Развитие творческих способностей на уроках истории и во внеурочной деятельности у студентов Куйбышевского политехнического колледжа (из опыта работы) | 292 |
| <i>Долотова Т. Н.</i> Развитие творческого потенциала обучающихся на уроках информатики | 294 |
| <i>Казакова И. А.</i> Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей | 297 |
| <i>Коплярова О. С.</i> Волонтерство как способ развития творческих способностей детей | 299 |
| <i>Тимганова О. Ю.</i> Развитие творческого потенциала обучающихся: проблемы и опыт работы | 301 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 304 |

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

СОДЕРЖАНИЕ

Гербер Ю. Н.

МКОУ СОШ № 92 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ»

Аннотация. В статье автор обобщает опыт работы в Казенном образовательном учреждении – «СОШ № 92 Барабинского района Новосибирской области», делится своими впечатлениями о массовом внедрении системы менеджмента качества (далее СМК), которая на современном этапе связана с главной задачей образования – совершенствованием образовательных программ и улучшением качества предоставления образовательных услуг с целью удовлетворения потребностей общества и подготовки выпускников, отвечающих требованиям современного этапа развития страны.

Ключевые слова: система менеджмента качества образования, образовательное учреждение, конструктивный подход.

Система менеджмента – это система управления ресурсами (человеческими, финансовыми, техническими и пр.) для достижения целей. Обучение имеет такой показатель как его качество. Значит, каждый учитель занимается ничем иным, как системой менеджмента качества.

Вопросами оценки качества образования занимались многие ученые, например, В. П. Беспалько, Я. Д. Вишняков, В. А. Кальней, Е. И. Перовский, Н. Ф. Талызина и др. Которые в своих работах единогласно признали, что СМК предполагает создание условий для организации качественной работы учительского коллектива и всего обслуживающего персонала школы, что тоже немаловажно для эффективной работы [Беспалько, 2010, с. 54; Вишняков, 2015, с. 66; Кальней, 2004, с. 78; Перовский, 1999, с. 56; Шаталова, Гербер, 2014, с. 189; Талызина, 1975, с. 44].

Анализ опыта работы в казенном образовательном учреждении – «СОШ № 92 Барабинского района Новосибирской области» показал, что внедрение СМК в образовательном учреждении позволяет:

- сплотить сотрудников в команду единомышленников, способных эффективно решать поставленные задачи в интересах всего коллектива;
- способствовать созданию условий для подготовки выпускников;
- постоянно повышать квалификацию преподавательского состава;
- обслуживающему персоналу качественно выполнять свои обязанности.

К любой системе всегда есть определенные требования, которые выполняются на каждом этапе реализации проекта в школе. Наша школа не исключение, в нашем образовательном учреждении Советом по качеству были определены и пройдены следующие этапы построения СМК:

- 2014 – 2015 учебный год – внедрение региональной Модели системы управления качеством образования, начало разработки СМК.
- 2015 – 2016 учебный год – разработка планов и мероприятий по внедрению СМК, систематизация материалов по СМК, проведение внутреннего аудита СМК.
- 2016 – 2017 учебный год – подведение итогов, анализ и обобщение опыта по внедрению СМК, разработка плана корректирующих действий и улучшение.

Коллективом школы № 92 под руководством директора была определена Модель системы менеджмента качества. Структура документации, функционирующей в рамках СМК такова, что каждый документ содержит свои разделы, например:

- область применения;
- нормативные ссылки;
- термины и определения;
- систему менеджмента качества;
- ответственность руководства;
- менеджмент ресурсов;
- процессы жизненного цикла;
- планирование;
- средства обеспечения;
- проектирование и разработка продукции и услуг;
- измерение, анализ и улучшение и т. д.

За три этапа СМК в школе разработано 18 документированных процедур, которые размещены на сайте школы. Проведена оценка результативности СМК. Проведены внутренние аудиты.

Результат работы коллектива школы – 9 января 2017 года прошли процедуру сертификации.

Дополнительным результатом участия в проекте СМК стало повышение конкурентоспособности нашего ОУ. А именно, участие в СМК обеспечило способность нашего образовательного учреждения предоставлять услуги, соблюдая требования потребителей, других заинтересованных сторон, собственные требования образовательного учреждения, а также государственные и другие обязательные требования. Перечислим и более конкретные результаты:

- привлечены дополнительные средства за участие в проекте (547,6 тыс. руб. в год);
- повысился контингент учащихся (на 42 чел.);
- средний балл результативности работы процессов СМК с 7,2 (май 2016 г.) поднялся до 8 (октябрь 2016 г.) – СМК функционирует результативно, но требует со стороны руководства и владельцев процессов незначительных корректирующих действий;
- в ходе проведения самооценки эффективности системы управления качеством образования в ОУ были определены документы, которые необходимо было доработать, привести в соответствие с требованием стандарта или разработать;
- проведены внутренние аудиты.

Так, например, внутренние аудиты, проведенные в 2016 году, выявили следующие несоответствия: не оформлены цели на уровне ШМО, не доведены до персонала для последующего планирования и реализации, не проводится оценка результативности корректирующих действий с отражением в отдельной графе плана, для устранения которых, были спланированы и проведены корректирующие действия: в подразделениях (на уровне ШМО) скорректированы цели методической работы и доведены до всех членов педагогического коллектива (протокол № 2 от 01.02.2017), доработана форма плана корректирующих действий, в которую включена графа «Оценка результативности».

По результатам аудита и оценки результативности СМК школы выделены следующие направления работы, которые, по мнению руководства, могут положительно повлиять на результативность СМК:

- последовательное проведение в соответствии с планом внутренних аудитов с привлечение компетентного персонала;
- обучение внутренних аудиторов;
- повышение компетентности и расширения опыта персонала и ответственных за процессы по вопросам планирования, реализации и оценки результативности процессов жизненного цикла;

- использование статистических методов для анализа результативности процессов;
- организация согласованных действий и взаимодействие между руководителями подразделений и владельцами процесса;
- регулярное выполнение текущих планов и процедур, осуществление корректирующих и предупреждающих действий.

22 августа 2017 года приняли участие в работе стратегической сессии для директоров, заместителей директоров ОО, представителей руководства по качеству, представителей органов управления образованием «Проектный менеджмент как ресурс управления качеством образования в современной образовательной организации» (В. А. Рожкова, С. В. Миллер).

В этом году наша школа вошла в число 38 победителей регионального конкурса проектов программ учебно-методических центров «Внедрение модели системы управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях Новосибирской области» в 2017 – 2018 годах. МКОУ СОШ № 92 участвует в нём в качестве пилотной площадки.

Анализ выполненной коллективом школы работы по СМК позволил определить перспективы в развитии школы в целом. Перечислим некоторые из них:

- осуществление конструктивного подхода к процессам СМК, используя цикл PDCA (планирование, осуществление, проверка, действие);
- предоставление возможности работникам школы принимать участие в деятельности по совершенствованию СМК путем наделения их соответствующими полномочиями;
- создание системы стимулирования и материального поощрения работников школы при выявлении фактов улучшения;
- определить уровень зрелости организации на пути к достижению устойчивого успеха по методике самооценки, представленной в ГОСТ Р ИСО 9004–2010.

Кроме перечисленного выше в 2017 году в школе планируется изучение стандарта ISO21500 «Управление проектами» и ISO 31000 «Менеджмент риска. Принципы и руководство» и работа по их введению.

Школа достигла немалых успехов в процессе внедрения системы менеджмента качества, но нам есть к чему стремиться, чтобы на рынке сферы образовательных услуг занять достойное место.

Литература

- Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2010. – 210 с.
Вишняков Я. Д. Системность качество знаний. – М.: Знание, 2015. – 166 с.
Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Наука, 2004. – 244 с.
Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: Наука, 1999. – 178 с.
Шаталова Н. П., Гербер Ю. Н. Познание родного края: как организовать детское экскурсионное бюро // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 187 – 198.

СОДЕРЖАНИЕ

Гутова Н. В.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО КФ ФГБОУ ВО «НГПУ» С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые направления взаимодействия и сотрудничества Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ» с учреждениями образования по повышению качества подготовки специалистов и их закреплению в системе образования.

***Ключевые слова:** качество образования, совершенствование учебного процесса, мониторинг работодателей, качество подготовки выпускников.*

В условиях повышения требований общества к качеству профессионального образования и обостряющейся конкуренции на рынке образовательных услуг успешная работа любого высшего учебного заведения невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образования и подготовки образованных специалистов, которые умеют и хотят приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда.

Выпускники Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» востребованы на рынке труда, они способны самореализовать себя в условиях рыночных отношений. Это обеспечивается не только квалификацией профессорско-преподавательского состава, но и большой работой по совершенствованию учебного процесса в вузе.

Ежегодное внедрение новых образовательных технологий, переработка содержания учебных дисциплин применительно к меняющимся условиям развития общества, разработка и внедрение эффективных методик обучения позволяют модернизировать учебный процесс в КФ ФГБОУ ВО «НГПУ» и подготовить специалистов, востребованных и конкурентоспособных на рынках труда.

Одной из приоритетных задач в подготовке конкурентоспособного специалиста является совершенствование системы постоянного контроля уровня усвоения знаний студентами. Неотъемлемой составляющей контроля качества учебного процесса является контроль знаний студентов, который реализуется в виде промежуточных тестирований, текущих аттестаций, контроля остаточных знаний, государственной итоговой аттестации. В этом направлении необходимо отметить положительный опыт работы всех факультетов филиала.

Главным критерием качества образования является итоговая аттестация выпускников, проводимая государственными экзаменационными комиссиями. Необходимо отметить, что с 2014 года к реализации образовательных программ, в том числе для усиления практикоориентированности выпускных квалификационных работ, привлекаются представители организаций работодателей в качестве членов ГЭК.

На протяжении последних трех лет членами ГЭК в КФ ФГБОУ ВО «НГПУ» являлись представители МБОУ СОШ № 3, МКОУ СОШ № 47, МБОУ СОШ № 93 Барабинского района и МБОУ СОШ № 3, МБОУ СОШ № 10 и МБОУ «Гимназии № 1 имени А. Л. Кузнецовой» Куйбышевского района. А с 2016 года представители организаций работодателей на факультетах филологии, математики и информатики возглавляют Государственные экзаменационные комиссии. Уже в ходе проведения государственной итоговой аттестации работодатели предлагают трудоустройство нашим выпускникам, именно так с 2014 года по 2017 год в указанные школы трудоустроились более 10 наших выпускников.

Эти результаты свидетельствуют о том, что на протяжении последних нескольких лет ведется целенаправленная коррекционная работа по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации в филиале (разработка и ежегодная актуализация программ ГИА, фонда оценочных средств итоговой аттестации, совершенствование с каждым годом самой процедуры проведения ГИА, устранение замечаний председателей ГЭК и т. д.). Все это способствует повышению уровня подготовки специалистов, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Качество образования – категория не постоянная, а меняющаяся во времени, зависящая от требований социальных заказчиков, от изменений самой жизни. Поэтому эффективной технологией, позволяющей отслеживать качество образования в вузе, является и мониторинг.

В Куйбышевском филиале ФГБОУ ВО «НГПУ» Центром мониторинга качества образования ежегодно проводится мониторинг уровня удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников, направленный на выявление оценки работодателями уровня профессиональной подготовки выпускников филиала и мониторинговое исследование в целях процесса трудоустройства студентов выпускных курсов, направленное на выявление оценочных суждений студентов о качестве учебного процесса за весь период обучения и уровне полученной ими профессиональной подготовки.

Мониторинг работодателей в последнее время проводится по десяти показателям, характеризующим уровень профессиональной подготовки выпускников:

1. Уровень профессиональной подготовки по специальности.
2. Способность к внеучебной и внеурочной работе со школьниками.
3. Организаторские навыки.
4. Практические навыки работы в информационных технологиях.
5. Готовность к работе в коллективе педагогов, найти свое место и амплуа.
6. Готовность работать в условиях непрерывного образования.
7. Способность к инновационной деятельности.
8. Способность анализировать результаты своего труда.
9. Способность выслушать критические замечания в свой адрес, корректировать свои действия.
10. Навыки разработки целевых программ, составления планов работы, отчетов.

Результатами данного мониторинга являются хорошие или высокие оценки. По всем десяти показателям в сравнении 2014, 2015, 2016 годов прослеживается положительная динамика.

Использование технологий мониторинга позволяет повысить эффективность контроля, рассмотреть показатели обучения в динамике, сравнить между собой рейтинговые показатели для разных групп анкетированных, в разные моменты времени, что позволяет своевременно проводить коррекцию образовательного процесса. Так, в 2015/2016 учебном году, исходя из результатов мониторинга работодателей, были откорректированы задания по педагогической практике студентов, рабочие программы дисциплин, связанные с методикой преподавания тех или иных предметов. А в январе 2017 года деканатом факультета математики и информатики, кафедрой русского языка, литературы и методики обучения, кафедрой педагогики были проведены корректирующие мероприятия по итогам мониторингового исследования «Оценка уровня удовлетворенности студентов качеством преподавания учебных дисциплин», проходившего в ноябре/декабре 2016 года.

Продолжают работу по трудоустройству выпускников Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «НГПУ» и их закреплению в образовательных организациях Центр организации набора и содействия трудоустройству и факультеты.

Способствует закреплению наших выпускников в тех или иных образовательных организациях, на наш взгляд, и сотрудничество Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ» и Совета молодых педагогов Куйбышевского района, который входит в региональную общественную организацию «Ассоциация молодых педагогов Новосибирской области». Это общественное объединение молодых педагогов, созданное для выражения их интересов, содействия в повышении профессионального уровня и творческого потенциала молодых работников системы образования.

Наше сотрудничество с Советом молодых педагогов Куйбышевского района происходит в рамках педагогической практики, в оказании консультационной и методической помощи со стороны администрации, воспитательного отдела и ППС филиала, в совместном проведении мероприятий, как в вузе, так и на факультетах.

Таким образом, названы только некоторые направления взаимодействия и сотрудничества Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ» с учреждениями образования по повышению качества подготовки специалистов и их закреплению в системе образования.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В 5 – 6 КЛАССАХ ПО ГЕОГРАФИИ

***Аннотация.** Географическое образование претерпевает серьезную модернизацию в соответствии с ФГОС ООО. В статье рассматриваются сложности перехода на современные образовательные стандарты по географии в пятых и sixth классах. В частности, нарушение межпредметных связей между географией и математикой, невозможность использования полного УМК по географии.*

***Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, проблема, межпредметные связи.*

Географическое образование претерпевает серьезную модернизацию в соответствии с ФГОС ООО. Введение предмета географии с 5 заключается в отражении идеи интеграции географических знаний, пространственно-временных взаимосвязей и взаимодействия в целостной системе «человек – природа – общество» от локального до глобального уровней познания. Введение ФГОС ООО второго поколения предполагает смену парадигмы получения образования – от ЗУН к системно-деятельностному подходу в обучении, в основе которого лежит принцип – «ученик, учись сам» [Гуркина, 2017].

Меняется роль учителя географии: учитель даёт школьникам не только знания, сколько в первую очередь учит детей учиться, делает процесс познания интересным и привлекательным. Преподавание школьной географии с 5 класса строится на выделении фундаментального ядра содержания предметной области знаний, устранения устаревшего учебного материала, определения качественных характеристик результатов обучения в сторону усиления метапредметных способов деятельности. Школьники должны овладеть анализом, синтезом, аргументированными доказательствами выдвинутых положений, проблемностью мышления, творческими навыками выхода из ситуации в условиях выбора. В стандарте второго поколения отсутствуют требования к результатам обучения по традиционному курсу «Природоведение», поставлена задача на основе географического образования продолжить формировать представления об устройстве мира как единого целого, современные взгляды на процессы и явления, происходящие в природе и обществе, понимание своего места в мире. Следует отметить наиболее важные особенности построения курса «География» в 5 классе как составной части единой линии учебных программ и УМК по географии общего образования с учетом принципа новизны:

1. Содержание построено в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода в обучении. По принципу преемственности новый курс географии объединяет материал 5-го и 6-го классов, расширяя перечень понятий и представлений учащихся, основы географических знаний и умений в целях развития познавательных интересов, склонностей и способностей школьников, развития ключевых компетентностей и предметных компетенций. Новый стандарт и действующие вариативные программы курса «География» (5 класс) требуют формировать не столько память обучающихся, сколько способы деятельности учащихся в работе с различными источниками географической информации.

2. С учётом требований ФГОС ООО ведущей идеей усиления практической направленности обучения является формирование универсальных учебных действий (способов деятельности) учащихся: вести наблюдения за объектами и явлениями, процессами географической среды, составлять географические описания и характеристики географических объектов, определять расстояния, направления, применять приборы и инструменты в проведении географических практик, определять качественные характеристики объектов земной поверхности по особенностям их изображения, исследовать проблемы сложных и противоречивых взаимоотношений человека и природы, природы и общества непосредственно в природе и социуме, использовать приобретённые знания в повседневной жизни, профессиональном самоопределении.

3. Инновационность методического аппарата новых линий УМК курса «География» основной школы требует с 5 класса строить обучение по географии в режиме самостоятельной познавательной деятельности, активных форм организации учебного процесса, использования вариативных технологий на основе ИКТ, использования мультимедиа средств обучения географии, направленных на формирование опыта творческой деятельности школьников, индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) обучения. [Гуркина, 2017]

Но в последние годы обозначилась проблема: из учебно-методического комплекта мы можем использовать только учебник и атлас, так как школа зачастую не имеет возможности приобрести контурные карты и рабочие тетради за неимением достаточного финансирования.

Изучая географию, мы широко используем знания по предмету математика. Такие темы как «Масштаб», «Ориентирование на местности по азимуту», «Географические координаты», «Температура воздуха» требуют математических расчетов. В теме «Масштаб» помимо изучения понятий масштаб и виды масштаба, учащиеся должны уметь определять какой масштаб мельче, а какой крупнее, переводить один вид масштаба в другой, например, численный в именованный и наоборот.

И тут тоже возникает проблема: тема «Масштаб» по математике изучается в 6 классе в сентябре и на нее примерно отводится пять академических часов времени, а по географии в 5 классе эта тема изучается в ноябре и на нее отводится один академический час времени. Тема по математике «Координатная плоскость» изучается в 6 классе в апреле, а по географии тема «Географические координаты» в 5 классе в январе. В курсе 6 класса по географии изучается тема «Температура воздуха», где школьники должны научиться высчитывать среднесуточную температуру воздуха, среднемесячную температуру воздуха и среднюю температуру воздуха за год. Для выполнения расчетов берутся данные не только предложенные в УМК, но в первую очередь данные собственных наблюдений в дневнике погоды, где присутствуют отрицательные и положительные значения температуры воздуха. Следовательно, чтобы высчитать среднюю температуру воздуха, нужно уметь работать с отрицательными цифрами. Тема по математике «Отрицательные числа» изучается также в курсе 6 класса, но значительно позже, чем тема «Температура воздуха» по географии.

Чем же вызвано такое нарушение межпредметных связей? Дело в том, что раньше курс пятого и курс шестого классов по географии изучались в течение одного года, в 6 классе (два часа в неделю) и темы по математике и географии совпадали и дополняли друг друга, соблюдалась преемственность между науками, а при переходе на ФГОС ООО курс географии 6 класса поделили на два года, но при этом не учли связь географии с математикой. Поэтому у учителей географии возникла проблема, на ранее обозначенных темах, прежде, чем заняться изучением географического материала с учащимися, мы должны освоить математику. Но эта проблема усугубляется еще и тем, что на каждую тему по географии в основном отводится только один урок.

Как же быть в данном случае с основным принципом системно-деятельностного подхода – «ученик, учись сам»? Как ученик сможет учиться сам, если для решения географической задачи не хватает математических знаний? Как учителю географии спланировать урок так, чтобы за один час изучить математическую и географическую темы? Это создает определенные сложности в организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

К. Д. Ушинский обращался непосредственно к учителям, считая, что преодолеть хаос в голове ученика можно при согласованной работе учителей, когда каждый из них заботится не только о своем предмете, а об умственном развитии детей. Он отмечал, что обособленность знаний приводит к омертвлению идей, понятий, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга. В теории К. Д. Ушинского процесс усвоения знаний рассматривается как установление связи между ранее приобретенными и новыми знаниями. При этом он подчеркивал, что системность в обучении обеспечивается

развитием ведущих идей и понятий и общих понятий с помощью внутриведомственных и межведомственных связей [Старцева, 2000].

Решение данной проблемы можно найти только в согласованной работе учителей географии и математики при создании программ по учебным предметам.

Литература

Гуркина М. Э. Особенности, проблемы и перспективы обучения географии в 5 классе. – [Режим доступа]: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2017/04/28/osobennosti-problemy-i-perspektivy-obucheniya-geografii-v-5>.

Старцева Е. А. Реализация межпредметных связей физики и математики в средней школе: дисс. ... канд. пед. наук / Е. А. Старцева. – М., 2000. – 170 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Каюмов О. Р.

Филиал Омского государственного педагогического университета, г. Тара

К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ СОДЕРЖАНИИ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ»

Аннотация. С позиций эпистемологии обсуждается специфика научного содержания педагогических теорий. Утверждается, что понятие «образовательная парадигма» с этой точки зрения является двусмысленным и могло бы быть заменено более точными терминами. В этой связи рассматривается происхождение так называемой «компетентностной парадигмы» в образовании.

Ключевые слова: критерии научности, образовательные парадигмы, компетентностный подход в образовании.

В эпистемологии (то есть философском учении о научном знании) сформулированы эффективные критерии, отличающие научное знание от других, тоже социально значимых, способов миропознания – религии, искусства и т. д. Как правило, научное знание системно, объективно (независимо от субъекта познания), общезначимо (интерсубъективно), преемственно (в рамках принципа соответствия) и т. д. Однако многие из этих признаков являются весьма условными, поэтому большую важность приобретают конструктивные «критерии научности». Долгое время таким критерием считался принцип «верифицируемости» (то есть экспериментальной проверяемости фактов). Однако в XX веке он уступил место более эффективному «принципу фальсифицируемости» К. Поппера (критерию потенциальной опровергаемости научного знания). Этот принцип выявляет, например, отличие науки от религии: в научной теории заранее не отрицается гипотетическое существование опыта (эксперимента), после которого исследователь согласился бы отказаться от своей теории. Таким образом, «наука – это целенаправленная познавательная деятельность, вырабатывающая системное знание на основании осознанных познавательных методов. Научное знание потенциально фальсифицируемо и, как правило, преемственно» [Курашов, 2007, с. 28]. В современных учебниках по философии уже нет искусственного антагонизма между наукой и религией, поскольку их области интересов различны. Наука отвечает на вопрос «Как?», а религия – на вопрос «Зачем?». В науке нет понятий «добра» и «зла», так как их онтологическое обоснование возможно лишь на религиозном фундаменте.

В 1962 году Томас Кун ввел в эпистемологию термины «научная революция» и «научная парадигма». Научная революция предваряется великими открытиями, но происходит «не раньше, чем сообщество ученых-профессионалов сделает переоценку значения традиционных экспериментальных процедур, изменит свое понятие о сущностях, с которым оно давно сроднилось» [Кун, 1977, с. 25]. Первой научной революцией считают переход к коперниканской астрономии и ньютоновой динамике. Так в XVII веке установилась новая научная парадигма, перечеркнувшая прежнюю систему Аристотеля и Птолемея. Отличительной чертой каждой научной революции было наличие

персонифицированных открытий, без которых смена научной парадигмы не мыслима. Томас Кун утверждал: «Под парадигмами я подразумеваю *признанные всеми научные достижения*, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [Кун, 1977, с. 11].

В педагогической теории критерии научности по умолчанию тоже взяты из сферы естественных наук, как и их общенаучные принципы, эволюционировавшие из «классического» периода в «постнеклассический». Однако педагогика отличается от физики не только отсутствием повторяемости опытов, но и заимствованным извне целеполаганием. В естественных науках обычно имеются исходные положения (в удачных случаях – система аксиом), логически строгое изложение, но не имеется цели и предположительного конца. Напротив, гуманитарные науки (а с ними и педагогика) всегда имеют априорную морально-нравственную основу, а также цели и идеалы, продиктованные обществом. В этих науках понятия «добро» и «зло» всегда неявно присутствуют. Поэтому в педагогике можно условно выделять «вполне научную» часть теории (отвечающую на вопрос «Какими способами учить и воспитывать?») и «метафизическую часть» («С какой целью это делать?»). Первая часть (условно – «дидактическая»), экспериментально верифицируемая и вполне фальсифицируемая, развивается медленно и составляет содержательное ядро, игнорируя которое система образования может деградировать. Вторая часть (условно – «аксиологическая»), имеющая корни в культурно-исторической традиции, не подпадает под критерий фальсифицируемости. То есть изначально не существует условий, при которых исследователь-педагог согласился бы в своей теории отказаться от собственных нравственных императивов. В конце концов, сам институт «школы» (наряду с институтом «семьи») и есть механизм наследования цивилизационных кодов в новых поколениях.

Строго говоря, понятие «научной революции» как смены «научной парадигмы» в педагогике должно было относиться лишь к ее «дидактической» части. Такая смена парадигм произошла во времена «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского, после чего (в терминологии Т. Куна) продолжалась фаза «нормальной» эволюции. Совершенствовались классно-урочная система, методики преподавания и воспитания, оставаясь в рамках трехсотлетней парадигмы.

Что касается «аксиологической» части педагогики, то в России за последние сто лет она претерпевала кардинальные изменения, следуя, как флюгер, за сменой социальных ориентиров. И каждый раз в педагогике размывались критерии научности.

Например, вспоминая историю педагогических экспериментов с «трудовой школой» в РСФСР, изложенную в содержательной книге [Колягин, 2001, с. 165-167], перечитывая длинные цитаты из педагогических работ П. П. Блонского и других деятелей Наркомпроса, мы сегодня вряд ли отнесем их воззрения к научным. В начале 1920-х годов, не смотря на массовый выпуск брошюр и всевозможные «курсы переподготовки», «школьные учителя плохо представляли себе, как организовать учебную работу при отсутствии классно-урочной системы, предметного преподавания, при запрете как-либо оценивать труд учащихся, задавать им домашние задания, не принимать никаких мер к нарушителям дисциплины» [Колягин, 2001, с. 164]. «Учителя, имевшие традиционное педагогическое образование, этих идей не понимали (и не принимали)...» [Колягин, 2001, с. 167]. Реформы по «врастанию школы в производство» продолжались до тех пор, пока советскому обществу не понадобились грамотные инженеры и врачи. Тогда обнаружившие свою несостоятельность педагогические инновации были пресечены известным постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», которое потребовало ввести с 1 января 1932 года новые программы, причем отразить в них «точно очерченный круг систематизированных знаний» [Колягин, 2001, с. 185].

Приведенный пример наглядно показывает, чем оборачивается дидактический нигилизм, то есть игнорирование содержательного ядра педагогической теории. В современной терминологии этот процесс мог быть поспешно охарактеризован как возвращение от «деятельностной» парадигмы к «знаниевой». Однако более детальное

рассмотрение послереволюционных инноваций привело бы к выводу, что, строго говоря, никакой смены парадигмы (в эпистемологическом ее смысле) там не было. Менялись социальные ориентиры, объявлялись новые цели и идеалы образования, но они касались только той части педагогики, которую мы условно назвали «аксиологической». Что касается «дидактического» ядра педагогики, то в нем не было педагогических (научных) открытий, которые позволили бы реализовать какую-либо «новую парадигму». Поэтому «...на практике учительство (главным образом старшее поколение и особенно в провинции) не только не признавало эти новшества, но с разумным консерватизмом сочетало эти формы работы с урочной системой предметного преподавания... Жизнь доказала их правоту» [Колягин, 2001, с. 177]. Этот эпизод поучителен и в наше время.

В последние годы в отечественной системе образования господствует «компетентностный подход», иногда представляемый в качестве новой «компетентностной парадигмы», сменившей прежнюю, «знаниевую», упрощенно представляемую в виде триады «знания-умения-навыки» (ЗУН). Сторонники этой точки зрения посчитали правомерным «говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и о парадигмах, его составляющих, таких как цели, содержание, результат» [Зимняя, 2003, с. 34]. В цитированной статье автор говорит лишь о «парадигмах результата образования», то есть фактически ограничиваясь рассмотрением того, что мы условно назвали «аксиологической» частью педагогики. Ссылаясь на «происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире», И. А. Зимняя констатирует «формирование новой парадигмы результата образования», в качестве которого «выступило понятие “компетенция/компетентность”» [Зимняя, 2003, с. 34].

Эти фразы слишком лаконичны, чтобы отразить всю суть происходящего. А суть такова. В 2003 году министр образования РФ подписал Болонскую хартию, после чего Россия взяла на себя обязательства перейти на европейские дескрипторы результатов образования, выраженные в терминах «компетенций». Заметим, что эти способы оценивания выпускников вузов впервые появились не в педагогике, а в бизнес-среде, где психологами были выявлены поведенческие характеристики исполнителей, влияющие на успех в производственной и коммерческой деятельности. Были созданы удобные для работодателей перечни компетенций, упрощающие отбор выпускников на рынке трудовых ресурсов. Строго говоря, «компетентность понимается не как образованность, а как некий продукт, изготовленный по заказу клиента» [Четверикова, 2015, с. 24]. Автор подчеркивает, что инициатором «болонского процесса» стал Европейский круглый стол (ЕКС), который объединил 47 крупнейших корпораций... С начала 80-х годов ЕКС планировал изменение «образовательной системы и научных исследований в Европе», при этом «крайне важную роль сыграл его доклад 1989 г., названный «Образование и компетенции в Европе». С этого момента перестали говорить о “знаниях” и “знании”, на смену которым пришли “компетенции”» [Четверикова, 2015, с. 23]. Компетентностный подход в образовании означает, что в той части педагогики, которая была названа нами условно «аксиологической», произошли кардинальные изменения. Отныне цели и идеалы образования формулируют не только государство и общество, но, в первую очередь, «работодатели», то есть фактически транснациональные корпорации. В условиях глобализации именно они диктуют правила игры, всячески расширяя сферу того, что подлежит купле-продаже. В статье о «гуманистической педагогике» [Каюмов, 2016] показана связь процессов, нацеленных на разрушение традиционных институтов «семьи» и «школы». В каком-то смысле повторяется история столетней давности, но теперь вместо революционных экспериментов российскую педагогику терзают рыночные соблазны.

Заметим еще раз, что «компетентностный подход» не связан с какими-либо открытиями в педагогике, он продиктован лишь изменениями социальных ориентиров. Однако объявление «новой парадигмы результатов образования» впоследствии обросло оптимистической риторикой, так что появилось ложное мнение о смене научной парадигмы

в педагогике. Прежняя была объявлена изжившей себя и характеризовалась негативно с разных сторон: «ЗУН-овская», она же – «манипулятивная», она же – «авторитарная», она же – «государственно-образовательная» и т. д. На фоне этих вердиктов куда привлекательней смотрелись новоиспеченные «парадигма педагогики поддержки», «гуманитарная парадигма», «креативная парадигма», «диалоговая парадигма» и т. д. Появилась даже «типология групп парадигм на основании различных признаков» [Суртаев, 2006], в общем перечне которой – около сорока названий. Очевидно, что сам термин «парадигма» здесь потерял изначальный эпистемологический смысл.

Оптимистическая риторика закрепилась и в новых стандартах высшего образования, где по умолчанию уже считалось само собой разумеющимся, что всю традиционную систему образования можно описать в терминах компетенций. Их стали толковать более широко, чем на Западе. Например, считается, что «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [Зимняя, 2006, с. 25]. С самого начала было ясно, что «такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения» [Зимняя, 2003, с. 39]. С тех пор мало что изменилось, методов диагностики компетенций, понимаемых в таком широком смысле, практически нет.

Известно, что на Западе компетентностный подход был хорошо адаптирован к оценке уровня социализации подростков, проверке их простейших умений, при этом не делая «формирование компетенций самостоятельной целью» [Донских, 2013, с. 37]. В других случаях компетентностный подход оказался уместным лишь в той среде обучения, «которая нацелена на формирование конкретных профессиональных умений. То есть к тому, где обучение тождественно тренингу» [там же, с. 37]. Поскольку не удалось обеспечить условий, чтобы компетенции были «специфичны, измеряемы и написаны в поведенческих терминах» [там же, с. 38], то в результате появились «крайне некачественные стандарты и матрицы соответствий, не ведущие ни к какому результату, кроме методического пенообразования» [там же, с. 36].

В статье [Каюмов, 2016] объясняются причины, по которым компетентностный подход в российской системе образования реализовать нельзя, не разрушив саму систему. Впрочем, чтобы выяснить, реализуется ли он на самом деле, достаточно спросить обычного преподавателя, идущего на лекцию, какие конкретно компетенции он сейчас сформирует у студентов. Не каждый лектор вспомнит о том, что написано в его отчетной документации. А за пределами этой отчетности (как и во времена марксистско-ленинской доктрины), к счастью, инновации не мешают учебному процессу. Хорошо, что кафедры «Математики» или «Географии» не заменены на кафедры «ОК-3» или «ОК-2».

Выводы. В своем первоначальном (эпистемологическом) смысле парадигмы были, во-первых, научными, во-вторых, связанными с персонифицированными великими открытиями, в-третьих, имели реальное воплощение в содержательных практиках. Этим трем признакам новые «образовательные парадигмы», строго говоря, не соответствуют. Можно было бы вместо понятия «образовательная парадигма» использовать термин «образовательная концепция» с коннотацией наличия замысла и гипотетических путей решения педагогических задач. Однако, что касается «компетентностной парадигмы» в образовании, то связанные с ней теоретические ожидания за прошедшие полтора десятка лет фактически не оправдались. Поэтому более уместным (по отношению к ней) был бы термин «образовательная доктрина», подчеркивающий директивное (внесистемное) происхождение и догматичность (в позитивном смысле), впрочем, свойственную всем «аксиологическим» компонентам педагогических теорий.

Литература

- Донских О. А.* Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36 – 45.
- Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
- Зимняя И. А.* Компетентностный подход: Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: теоретико-методологический подход // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21 – 26.
- Каюмов О. Р.* Гуманна ли «гуманистическая педагогика»? // В кн.: V Сильвестровские педагогические чтения: Духовность и нравственность в образовательном пространстве: традиционные ценности как стратегические национальные приоритеты: материалы педагогических чтений. 24 марта 2016 г. / отв. ред. О. Р. Каюмов. – Омск: Амфора, 2016. – С. 44 – 50.
- Каюмов О. Р.* О границах применимости компетентностного подхода в образовании // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 150 – 155.
- Колягин Ю. М.* Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль. – М.: Просвещение, 2001. – 318 с.
- Кун Т.* Структура научных революций: с вводной статьей и дополнениями 1969 г. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
- Курашов В. И.* Начала философии науки: учебное пособие для студентов вузов / В. И. Курашов. – М.: КДУ, 2007. – 447 с.
- Суртаев П. Б.* Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2006.
- Четверикова О. Н.* Разрушение будущего: Кто и как уничтожает суверенное образование в России. – М., 2015. – 128 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Курденко А. Н.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор основных теоретических подходов к психологии образования и организации деятельности психологической службы в школе. Рассмотрены основные проблемы, с которыми психолог образования сталкивается при реализации деятельности психологической службы в условиях реализации ФГОС

Ключевые слова: психология образования, психолог в школе, ФГОС, психологическая служба.

Для России первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей относятся к началу XX в. и связаны с именами таких ученых как П. П. Блонского, Г. И. Челпанова, Л. С. Выготского, И. В. Тарханова, Г. И. Россоломо, В. П. Кащенко и др.

На сегодняшний день правомерно говорить о том, что в России сложились некие основы психологии образования, о чем свидетельствуют наличие законодательной базы деятельности службы; наличие теоретических разработок и конкретного психологического инструментария, необходимого для осуществления педагогом-психологом практической деятельности; сформированный кадровый потенциал, наличие практических центров психологической помощи.

Несмотря на это по-прежнему отсутствует единая концепция психологической службы. На сегодняшний день можно выделить несколько основных моделей [Белобрыкина, 2008].

1. Согласно концепции И. В. Дубровиной, целью деятельности психологической службы является психологическое здоровье детей школьного и дошкольного возрастов.

2. По мнению Л. М. Фридмана целью психолога в школе выступает научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.
3. Для М. Р. Битяновой отправной точкой в организации работы психолога является принцип психологического сопровождения.
4. По мнению А. А. Реана, центральной фигурой, с которой должен работать школьный психолог, является не учащийся, а учитель.

Перечисленные теоретические концепции – лишь немногие из общего списка существующих. И пока ученые ищут ответы на вопрос о том, как должна выглядеть психологическая служба, школьный психолог делает выбор – не всегда достаточно осознанно – в пользу той или иной модели. Подобная самодостаточность нередко мирно уживается с самоограниченностью: психолог оказывается замкнутым сам на себе.

Таким образом, приходим к осознанию достаточно фундаментального противоречия в современной психологии образования – **противоречия между теорией и практикой**. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности. Это давняя проблема, разные аспекты которой неоднократно становились предметом обсуждения. Еще в 1927 г. Л. С. Выготский, оценивая состояние психологии своего времени как кризисное, глубинную причину кризиса видел в оторванности психологической науки от практики.

Подобная оторванность зачастую приводит к несоответствию содержания учебных планов и программ подготовки психологов образованию содержанию и требованиям их реальной профессиональной деятельности. Во многих вузах образование отличается академической направленностью, и столкновение студентов с иными по своему содержанию задачами в профессиональной жизни часто отпугивает их от практической работы.

Психологическая служба является частью системы образования, поэтому ее основные задачи и функции должны исходить из миссии этой системы. Основной существенной тенденцией в сфере образования сегодня является стандартизация путем введения новых федеральных государственных стандартов (ФГОС). Соответственно приоритетом работы школьного психолога становится создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации ФГОС НОО.

В условиях внедрения ФГОС психолог:

- принимает участие в разработке основной образовательной программы (ООП), планировании и реализации ее составляющих, в формировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- осуществляет психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в условиях введения ФГОС нового поколения;
- реализует функцию мониторинга возможностей и способностей обучающихся, оказывать поддержку одаренным детям, а также детям с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить также, что новая стандартизированная школа — это школа для всех, в том числе и для детей с особенностями развития, поэтому функционал психолога в значительной степени меняется и в этом направлении. Психолог отвечает за учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения в условиях инклюзивного образования.

Деятельность психолога в рамках инклюзии предполагает осуществление профилактической, диагностической работы с целью углубленной оценки состояния ребенка и его адаптационных возможностей в образовательном учреждении; коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Помимо этого психолог должен осуществлять психологическое консультирование и просвещение воспитанников, педагогов и родителей с целью создания условий для активного усвоения и использования ими социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития детей.

Новые задачи педагога-психолога можно объединить в две основные: с одной стороны, он должен оценивать результаты введения новых образовательных стандартов, а с

другой стороны – влиять на них через взаимодействие с администрацией, педагогами, родителями, чтобы совершенствовать образовательные траектории каждого ребенка.

Таким образом, содержание деятельности психологической службы в условиях реализации ФГОС НОО можно разделить на 4 группы.

1. *Взаимодействие с администрацией.* Повышение психологической компетентности управленческого звена по вопросам введения ФГОС, участие в экспертных группах по разработке основной образовательной программы (ООП), разработка методических рекомендаций по реализации ФГОС и по организации предметно – развивающей среды в ОУ.

2. *Взаимодействие с педагогическим коллективом.* Формирование психологической культуры педагогов в условиях реализации ФГОС, разработка тренингов, семинаров по развитию творческого потенциала педагогов и т.д.

3. *Взаимодействие с учащимися.* Развитие и формирование универсальных учебных действий (УУД); предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становление личности ребенка в процессе введения ФГОС; составление индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционных программ; обеспечение преемственности ООП.

4. *Взаимодействие с родителями.* Психологическое просвещение родителей по теме ФГОС, проведение индивидуальных и групповых консультаций с родителями по проблемам развития детей, особенностям их обучения в условиях реализации ООП.

Проанализировав основные направления работы практического психолога образования, мы приходим к выводу, что ФГОС предполагает работу психолога в рамках сразу нескольких моделей, выделенных М. Р. Битяновой [Битянова, 1998]:

Научный руководитель, который разрабатывает или внедряет определенный методологический подход к построению всей образовательной системы школы, всех видов образовательной практики.

Психолог-методист – специалист, помогающий педагогам психологически грамотно осуществлять педагогическую деятельность, решать свои профессиональные задачи.

Преподаватель психологии, который разрабатывает (или адаптирует) образовательные психологические программы, позволяющие передавать учащимся необходимые для их культурного развития психологические знания, формировать компетенции и способности.

Психолог-консультант, работающий по запросу и с проблемными ситуациями.

Здесь возникает второе фундаментальное **противоречие** – **между предписаниями государства и реальным положением практического психолога в образовательном учреждении**. Репертуар выполняемых психологом образования функций в современных условиях становится достаточно широким. На практике, психолог, столкнувшись с массой новых требований, рискует не справиться с ними должным образом. Вследствие чего акцент его деятельности будет смещен на отдельную категорию лиц (например, детей с ОВЗ) или на ограниченное число задач (например, лишь функция мониторинга). При ином раскладе, одновременное осуществление как тактических, так и стратегических задач, взаимодействие в равной степени со всеми субъектами образовательного пространства в конечном итоге сведет деятельность психолога образования к нулю [Зиновьева, 2012].

Проанализировав современное состояние психологии образования, мы можем выделить следующие перспективы ее развития. Стандарт при всей его неоднозначности вносит конкретику в деятельность психолога и признает его полноценным участником образовательного процесса. В целом весь процесс внедрения ФГОС, на наш взгляд, явление положительное, предполагающее эффективную комплексную работу всех субъектов образовательного пространства.

Психологическая служба – это организационная структура, и все ее подразделения должны работать четко и слаженно. Это возможно при соблюдении ряда условий:

- Осознание и однозначное понимания психологом целей и задач собственной деятельности, осознание зависимости содержания своей работы от выбранного теоретического пути.
- Налаженный практико-теоретический обмен.
- Выбор психологом оптимальной модели собственной деятельности, которая позволит эффективно решать задачи, связанные с введением ФГОС. Выбор этот должен осуществляться исходя из специфики ОУ, запроса администрации и собственных профессиональных возможностей педагога-психолога.
- Координация действий психолога с действиями других специалистов (педагогами, медиками, соц. работниками).
- Более дифференцированная подготовка практических психологов разного профиля для решения многочисленных задач как в сфере управления образованием, так и в сфере образовательных учреждений. Для проектирования, проведения психологического мониторинга, экспертизы учебников, программ, образовательной среды, других видов работ в рамках основных направлений деятельности необходима специальная подготовка, нужны психологи различной специализации.

Литература

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

Зиновьева М. В., Никифорова Г. В. Специфика деятельности педагога-психолога в условиях введения ФГОС // Справочник педагога-психолога: Школа. – 2012 – № 4.

Теория и практика психологической службы в образовании: учебное пособие для ОСПС вузов по специальности 031000 (050706.65) «Педагогика и психология». – 2-е изд., доп. / авт.-сост. О. А. Белобрыкина. – Омск: Изд. ОмГПУ; Наука, 2008. – 572 с.

Федеральные государственные образовательные стандарты. – [Режим доступа]: <http://минобрнауки.рф/документы/336>

Мартинес Суарес Х. Л.
Государственный университет Веракруса (Мексика),
Кравченко Е. В.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

СОДЕРЖАНИЕ

МЕКСИКАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ПОЛЕТ В XXI ВЕК

Аннотация. Статья посвящена проблеме разрозненности научной и гуманитарной сфер в системе вузовского образования в Мексике, отрицательно влияющей на процесс формирования целостной личности.

Ключевые слова: высшее образование в Мексике, гуманитарная сфера, научная сфера, социальный запрос.

За последние годы государственный университет Мексики расширил свой потенциал, отвечая запросам общества в достижении целостности и единства высшего образования в научной и гуманитарной сферах.

Культурная традиция XX века в Мексике отделила научные знания от гуманитарных, получив тем самым прямые и косвенные отрицательные последствия. В связи с этим, на данный момент представляется важным сочетать гуманитарные и научные достижения для получения и передачи знаний на различных уровнях системы образования. Следуя этому принципу, университет сможет воспитать гражданина как целостную личность, каким нам и представляется выпускник университетских аудиторий.

В топологии существует математический эксперимент, известный как «бутылка Клейна». Данный стеклянный резервуар не имеет «края», где бы поверхность резко заканчивалась: можно пройти путь изнутри наружу, не пересекая поверхность. Это поверхность, в которой внутренняя и внешняя стороны не различимы. Подобное происходит и с присуждением научной степени, потому что, если университету не удастся установить диалог между осмыслением мира с точки зрения числового вычисления и его концептуализацией с точки зрения гуманизма и искусства, тогда мы будем формировать предметы, которые не имеют внутреннего пространства, а только видимы снаружи. В связи с этим необходимо знать и оценивать, формирует ли университет целостную, гармоничную и всесторонне развитую личность, строит ли культуру оценивания и аккредитования. С каждым годом в Мексике появляется все больше качественных образовательных программ, имеющих положительный опыт комплексного обучения студентов, где основной задачей академических организаций и профессорско-преподавательского состава является поддержание и улучшение достигнутых уровней обучения.

В настоящее время мы являемся свидетелями проектирования образовательных планов, требующих обоснованной программы, зависимой от социальных обязательств, чтобы предоставить обществу специалистов действительно ответственных за себя и свое окружение. Известно, что многие мексиканские образовательные программы не отвечают запросам общества, возможно потому, что они далеки от прогнозирования потребностей общества, но университеты должны развиваться, предвосхищать и планировать социальные запросы.

В определенном смысле, можно утверждать, что у высшего образования не одна, а много общественных функций, их разнообразие и реализация социально зависимы. А именно, одна из самых важных общественных функций образования состоит в предъявлении новых требований к образованию и их обсуждению.

Неуверенность, неопределенность, незащищенность, нестабильность, хрупкость, ненадежность и беспомощность – эпитеты, характеризующие нынешнюю эпоху, в которой нам «посчастливилось» жить. Ощущение отсутствия поддержки, установленных и стабильных ориентиров и предсказуемости, по мнению Зигмунта Баумана, противостоит уверенности, стабильности, достаточному времени, которые организовывали человеческую жизнь десятилетия назад. «Похоже, что сегодня человечество должно «забыть» те ценности, которые имели такое большое значение на протяжении нескольких последних тысячелетий: стабильность, наличие избытка времени, неспешность и неторопливость, привязка к конкретной точке физического пространства и т. п.» [Бауман, 2008, с. 139]. История – это процесс забывания в той же мере, что и процесс научения. Неуверенность, неопределенность и незащищенность на работе, в семье, в государстве и в учреждениях сформировали Современность. Мы, современные люди, кажемся сейчас более покинутыми и заброшенными, чем свободными. Как устанавливаются жизненные цели в этом архипелаге одиночества? Как формируется человек в настоящем цивилизованном мире социальных сетей? С верой в образовательные процессы, развиваемые качественными программами; с дальнейшим трудоустройством, влияющим на целостное формирование личности, согласно целям *Высшего Образования* в Мексике.

Образование, научная и гуманитарная сферы в единстве показывают нам, что самый величайший из подвигов состоит в том, чтобы продолжать быть Человеком в бесчеловечных условиях: там, где нет доверия государственному образованию.

Пауло Фрейре в предисловии к работе Генри Хиру допускает, что в концепции высшего образования субъективность должна выполнять важную роль в процессе преобразования, потому что так образование превращается в нечто значимое по мере того, как субъективность выживает как историко-политическая необходимость [Giroux, 1990]. Дело в том, что образование теряет значимость, поскольку не понятно, почему все университетские практики постоянно сокращаются. Образование зарождалось как возможность занять часть домашнего времени, что означает отказ принятия догм. Разум до

настоящего времени был опытом пылающего одиночества; подобную мысль в размышлениях XVIII века проиллюстрировал Гойя в своей графике сон Разума рождает чудовищ.

Университет XXI века должен работать в сотрудничестве, не сокращая дисциплины без обсуждения, и не нарушая понятия «академическое образование», что реальная академическая работа осуществляется исключительно в каноническом понятии «аудитория». Критическая педагогика стремится к такому образованию в аудитории, которое не соответствует университету, одержимому составлением планов и оценкой, смысл и необходимость которых заключаются в практике контроля, слежки и наказания, развенчанными Мишелем Фуко.

По мнению Бертрана Рассела не следует забывать, что один из недостатков современного высшего образования состоит в том, что оно превратилось в чрезмерное изучение частных и в недостаточное совершенствование мыслительных способностей. Мексика переживает момент исторического перехода, где предъявляемые вызовы технологических инноваций заставляют вуз проверить с полной ответственностью компетентность выпускника, выходящего в социальную реальность. Следовательно, изменение учебного плана обязано не упускать из вида необходимость дальнейшего трудоустройства выпускников вуза. Выходные профили проверяются как в степени бакалавра, так и в магистратуре. Мексиканский университет намерен предложить профили, удовлетворяющие запросам современного общества. Университет не может оставаться с выходными профилями пятидесятилетней давности.

Выпускники Мексиканского университета должны объединяться в сообщество, в котором гуманитарное, научное и технологическое направления не противостояли бы друг другу, не вызвали бы сомнений и разногласий, а сосуществовали в диалоге, способствуя тем самым формированию гражданина, способного перейти в XXI век, который мог бы реализовать гуманитарное направление в науке.

По мере того как гуманитарная мысль проникает в область науки и технологии, мы будем стремиться к воспитанию гражданина, договорившегося со своей личной жизнью и с общественной. Если нам не удастся ценить в себе личность, мы никогда не сможем объединиться даже в сообщество.

Несмотря на смутное время, которое переживает Мексика, несмотря на хаос в образовании, участниками и жертвами которого являются мексиканцы, надежда на реформы государственного образования не угасает. Мы прекрасно помним полет буревестника в поэме Максима Горького, который призывает поддерживать курс и равновесие, несмотря на драматичность надвигающейся грозы:

«В этом крике — жажда бури! Силу гнева, пламя страсти и уверенность в победе слышат тучи в этом крике...

Это смелый Буревестник гордо реет между молний над ревущим гневно морем; то кричит пророк победы: Пусть сильнее грянет буря!»

Здесь буревестник отождествляется с Мексиканским государственным университетом, который бороздя бурное море мексиканского высшего образования, требует ясных маршрутов, который своим полётом противостоит вызовам, стоящим перед университетским образованием в масштабах страны.

Авторы приглашают мировое сообщество к обсуждению сложившейся ситуации в высшем образовании и совместному поиску решения проблем.

Литература

Бауман З. Текучая современность. – СПб.: Питер, 2008. – [Режим доступа]: http://kapital-rus.ru/articles/article/zigmunt_bauman_koncepciya_tekucej_realnosti_i_ee_prilozheniya/

Giroux H. Los profesores como intelectuales / Henry Giroux. – Barcelona, 1990.

Gorki M. El canto del albatros (Traducción de Aldo Mier Aguirre) // Revista de la Universidad Autónoma de México. – Octubre de 2017. – México: UNAM. – P. 16 – 17.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ВЕБ-ПОРТФОЛИО СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей восприятия студентами вуза веб-портфолио, в условиях соблюдения требований ФГОС высшего образования к электронной информационно-образовательной среде вуза. Выявлено влияние ряда факторов внешней и внутренней среды (объективных, субъективных, информационных) на восприятие студентами преимуществ, слабых сторон, возможностей и рисков при внедрении веб-портфолио. Обозначен ряд организационно-методических условий, соблюдение которых призвано содействовать сохранению мотивации студентов к долгосрочной деятельности по созданию и ведению веб-портфолио, путем снижения вероятности выявленных угроз и усиления благоприятных возможностей внешней среды.

Ключевые слова: веб-портфолио, SWOT-анализ, восприятие портфолио.

В соответствии с требованиями ФГОС высшего образования, высшее учебное заведение должно предоставить студентам возможности и соответствующий инструментарий для ведения веб-портфолио в информационно-образовательной среде (далее – ИОС). В целях регламентации и создания возможностей управления данным процессом, вузы разрабатывают и принимают локальные нормативные документы, регламентирующие деятельность по созданию портфолио. Положение о портфолио, как правило, закрепляет обязанность обучающегося проводить работу по ведению веб-портфолио на протяжении всех лет обучения в образовательной организации, и устанавливает единую унифицированную структуру портфолио, обязательную для заполнения. С одной стороны, это приводит к выполнению требований стандарта и необходимых аккредитационных показателей, а с другой – к нарушению одного из главных принципов философии портфолио – принципа добровольности, что может привести к утрате мотивации и отказу студента от работы над портфолио.

Полагаем, что вопросы восприятия студентами веб-портфолио требуют специального исследования. Ведь систематическая, вдумчивая деятельность по созданию портфолио требует от студента временных и энергетических затрат, работы по самосовершенствованию, сбору большого количества информации и приведению ее в регламентированную форму, достаточного уровня компьютерной грамотности, наличия соответствующих технических ресурсов и т. п. Отсутствие у обучающихся заинтересованности в отражении своих достижений в портфолио или их нежелание предоставлять информацию о себе для публичной оценки приведет к формальности работы, особенно в условиях сложности оценивания портфолио как продукта, а в случае размещения в портфолио ряда данных без ведома / согласия студента может привести к конфликтным ситуациям.

В этом заключается *противоречие* между требованиями ФГОС высшего образования и ведущим принципом философии портфолио, обусловившее постановку проблемы, которая состоит в поиске ответа на вопрос: почему часть студентов с недоверием относится к возможностям отражения собственных достижений в портфолио? Какие организационно-методические условия следует создать для того, чтобы повысить престиж портфолио?

Объектом исследования явилось веб-портфолио.

Предметом исследования выступили особенности восприятия веб-портфолио студентами Мурманского арктического государственного университета.

Рабочая *гипотеза* исследования заключалась в предположении о том, что выявление особенностей восприятия обучающимися веб-портфолио как средства самопрезентации позволит выявить и уточнить организационно-методические условия, мотивирующие студентов к долгосрочной деятельности по созданию и ведению портфолио

В качестве диагностического *инструментария* выступили:

- SWOT-анализ актуальной ситуации, проведенный с позиций студента: преимущества и слабые стороны внутренней среды реализации технологии портфолио в образовательной организации, потенциальные возможности и угрозы / риски данной технологии, исходящие из внешней среды и неподвластные влиянию образовательной организации;
- контент-анализ свободных письменных ответов студентов, примененный для обработки и обобщения данных (в качестве единицы анализа выступили лексемы - темы ответов студентов).

SWOT-анализ был проведен по окончании освоения учебной дисциплины «Технология создания портфолио», в 1 семестре 2017/2018 учебного года. Выборку составили 156 студентов 1 и 2 курсов, обучающихся по различным направлениям подготовки на уровнях бакалавриата и магистратуры, на нескольких факультетах МАГУ (факультет математики, экономики и информационных технологий, факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности и психолого-педагогический институт).

Обобщенные данные были занесены в стандартную матрицу для базового SWOT-анализа, дополненную ранговым анализом данных, выполненным в программе для работы с электронными таблицами Microsoft Excel.

Анализ полученных данных позволил выявить ряд факторов внутренней и внешней среды (объективных, субъективных и информационных), которые определяют восприятие студентами технологии портфолио. Под объективными факторами внедрения веб-портфолио мы понимаем реальные условия деятельности образовательной организации или внешней среды, не зависящие от восприятия или волеизъявления студентов. Субъективные факторы, по нашему мнению, являются личностно-окрашенными и опосредованными личным опытом студентов; они определяют уровень мотивации к деятельности по созданию веб-портфолио. Информационные факторы имеют отношение исключительно к информации, содержащейся в веб-портфолио студентов.

Установлено, что, по мнению обучающихся:

- *преимущества* веб-портфолио, а также *угрозы* обусловлены, в первую очередь, информационными факторами (53 – 82% и 85% респондентов соответственно);
- *слабые стороны* определяются преимущественно субъективными факторами (34 – 38% респондентов);
- *возможности* вызваны исключительно объективными факторами (100%) и др.

Качественный анализ указанных студентами преимуществ и слабых сторон внутренней среды организации, в которой применяется веб-портфолио, позволил сделать ряд выводов.

Наиболее значимые для обучающихся преимущества веб-портфолио во внутренней среде организации обусловлены информационными факторами. Среди них: наглядное отображение систематизированных данных/ разносторонняя, полная характеристика студента средствами портфолио (82% респондентов); долговременное хранение данных о достижениях в одном месте и в удобной электронной форме (72% респондентов) и др.

Следующими по значимости для студентов являются преимущества внутренней среды, определяемые наличием субъективных факторов. Так, отмечено, что применение портфолио способствует: развитию способности к самоанализу, в том числе осознанию своей ограниченности в некоторых сферах и самосовершенствованию (46% респондентов); развитию навыков самоконтроля и самооценки, в том числе сравнения себя с другими (42% респондентов); повышению мотивации к различным видам деятельности, стимулированию личностного роста студента (34% респондентов) и др.

Для почти четверти респондентов (24%) значимым преимуществом является наличие помощи преподавателя и возможность взаимодействия с ним в процессе работы с веб-портфолио и др.

Слабые стороны внутренней среды студенты обосновывают преимущественно субъективными факторами, особенно выделяя: отсутствие мотивации к постоянной работе с

портфолио (38% респондентов); значительные затраты времени на ведение портфолио (34% респондентов) и др.

Для оптимизации обработки цифровой информации нами были введены коэффициенты, отражающие влияние различных факторов (объективных, субъективных и информационных) на отдельные параметры SWOT-анализа. Эти коэффициенты рассчитывались по формуле:

$$\frac{A * 100 / D}{E}$$

где А – сумма ответов по отдельному фактору, Е – количество указанных респондентами факторов, D - общая сумма ответов респондентов в категории.

Обработка данных, позволивших подсчитать коэффициенты влияния различных факторов на SWOT-параметры, дала возможность установить, что средний коэффициент влияния информационных факторов равен 11, объективных факторов – 9, субъективных факторов – 7.

Соотношение влияния коэффициентов разных групп факторов на параметры SWOT-анализа представлено на рисунке (Рисунок 1).

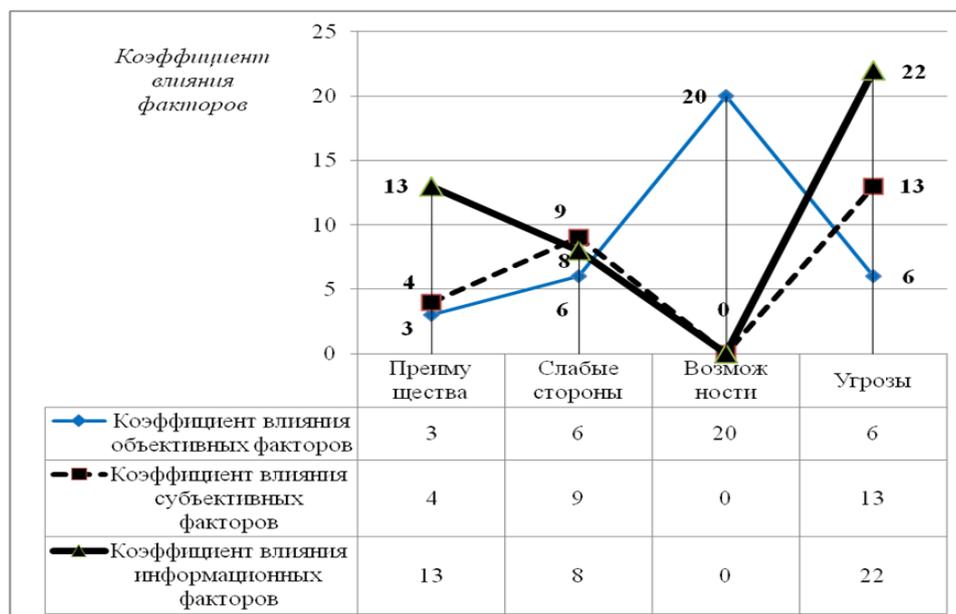


Рисунок 1. Коэффициенты влияния факторов по SWOT-параметрам

Далее мы проанализировали данные, полученные по 3 и 4 параметрам SWOT-анализа, с целью выявления вероятности, влияния и последствий выявленных возможностей и угроз, исходящих из внешней среды. Установлено, что самые значимые возможности портфолио, предоставляемые, по мнению студентов, внешней средой, обусловлены исключительно объективными факторами. При этом не выявлено возможностей, обладающих сильным влиянием и слабым влиянием, а также возможностей с низкой степенью вероятности. Влияние всех указанных обучающимися возможностей оценено ими как умеренное.

Студентами отмечено, что применение веб-портфолио обладает:

- высокой степенью вероятности возможности независимого объективного внешнего отслеживания и оценивания динамики, прогресса развития и достижений (56% респондентов);
- содержит среднюю степень возможности взаимодействия с работодателем/трудоустройства, а также самопрезентации в кругу единомышленников (по интересам) (по 49% респондентов) и др.

Самыми значительными угрозами, исходящими, по мнению студентов, из внешней среды, являются:

- риск потери данных веб-портфолио ввиду технических и вирусных угроз; студенты считают это событие весьма вероятным и приводящим к тяжелым последствиям; этот информационный фактор был указан 85% респондентов, которые под тяжелыми последствиями понимают сложность или невозможность восстановления всех данных портфолио, пополняемого на протяжении всего периода обучения;
- отражение в веб-портфолио ложной информации (35% респондентов считают это весьма вероятным, но отмечают легкие последствия реализации данной угрозы).

Обобщение данных SWOT-анализа позволило выявить особенности восприятия студентами веб-портфолио и обозначить ряд организационно-методических условий внедрения портфолио в вузе, соблюдение которых может способствовать:

- усилению благоприятных возможностей внешней среды (условие введение автоматизированной индексно-рейтинговой системы оценивания веб-портфолио, условие наличия взаимодействия в ИОС вуза средствами веб-портфолио);
- снижению риска угроз (условие введение фильтров достоверности данных и документов, размещаемых в веб-портфолио; наличие материально-технических условий; условие методического сопровождения и дидактического обеспечения внедрения веб-портфолио).

Конкретные управленческие действия должны быть закреплены в компонентах портфолио как объекта управления: нормативном, аналитико-проектировочном, ресурсном, образовательном, учебно-профессиональном и контрольно-оценочном.

СОДЕРЖАНИЕ

Перлова Ю. В., Красавина О. Г.

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные требования к организации социально-педагогической деятельности, продиктованные Федеральными государственными образовательными стандартами, профессиональными стандартами и требованиями современного общества. Рассмотрены наиболее распространенные и значимые для профессиональной деятельности интернет-ресурсы. Представлены возможности, которые предоставляет тот или иной профессионально ориентированный интернет-ресурс для деятельности социального педагога.*

***Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, профессионально ориентированные интернет-ресурсы, социальный педагог, современные технологии, Федеральный государственный образовательный стандарт.*

На современном этапе развития общества деятельность социального педагога претерпевает значительные изменения. Современные нормативно-правовые акты, такие как Профессиональный стандарт «Педагог» [Профессиональный стандарт педагога], Федеральные государственные образовательные стандарты различных уровней образования, предъявляют новые требования к организации социально-педагогической деятельности, использования новых, современных электронных средств, предоставляемых в деятельности социального педагога [Образовательные стандарты].

Исследованием социально-педагогической деятельности занимались Н. Ф. Басов, Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, Н. А. Никитина, Р. В. Овчарова, Л. Я. Олиференко, М. В. Шакурова и другие.

Анализируя Федеральные государственные стандарты различных уровней образования, в своих исследованиях Н. А. Миронова выделяет новые, современные требования, предъявляемые к деятельности социального педагога.

Социальный педагог должен владеть следующими коммуникационными навыками [Миронова, 2014]:

1. Социальный педагог должен использовать в своей деятельности инновационные технологии и средства для проведения диагностических мероприятий и выявления причин конфликтных ситуаций, профилактики и разрешения правовых вопросов.
2. Социальный педагог должен использовать арсенал правовых знаний для решения социальных вопросов, возникающих при взаимодействии обучающихся и их родителей (законных представителей).
3. Социальный педагог должен использовать в профессиональной деятельности современные образовательные технологии, а именно: дистанционные, информационные и коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы.

Анализируя данное положение, можно сделать вывод о том, что применение современных электронных средств, предоставляемых сетью Интернет является неотъемлемой частью социально-педагогической деятельности в условиях современного общества.

В условиях модернизации современного общества социально-педагогическая деятельность характеризуется распространением, использованием современных интернет-ресурсов, таких как: блоги, сайты, Web-странички, профессионально ориентированные группы в социальных сетях, платформы онлайн-семинаров, электронное портфолио и другие. При этом необходимо понимать, что интернет-ресурсы представляют собой, по мнению А. С. Горбулина, совокупность логически законченной, структурированной информации, предоставляемой посредством Сети Интернет [Горбулин, 2013, с. 388]. Использование интернет-ресурсов в профессиональной деятельности позволит расширить круг возможностей, дополнит традиционные формы и методы воспитания и обучения, способствует развитию профессиональных навыков специалиста [Вакуленко, 2014]. Проблемы использования интернет-ресурсов в профессиональной деятельности социального педагога, а также педагогов общего и дополнительного образования занимались Т. Ж. Базаржапова, О. В. Вакуленко, В. П. Зайцева. Особое внимание уделяли возможностям профессиональных интернет-ресурсов Д. С. Дорохов, Т. С. Дорохова, Т. Ж. Базаржапова, А. А. Безвесельная.

В исследованиях Т. Ж. Базаржаповой большое внимание уделяется таким интернет-ресурсам как: электронные журналы, библиотеки, практико-ориентированные сайты и странички [Базаржапова, 2008, с. 10 – 13].

Основными практико-ориентированными, профессионально значимыми интернет-ресурсами как для социального педагога, так и для педагогов в целом являются портал «Российское образование» (<http://www.edu.ru/>) и официальный сайт Министерства образования и науки РФ (минобрнауки.рф). На данных порталах, сайтах содержится большое количество профессионально значимой информации для работников образования. Многие нормативно-правовые акты располагаются на данных сайтах, с целью регулирования процесса образования. На данных сайтах выкладываются различные нормативные документы, такие как ФГОС различных уровней образования, профессиональные стандарты, законодательные акты, законные и подзаконные акты, регулирующие социальную и педагогическую деятельность специалистов образования [Базаржапова, 2008, с. 10].

Педагогическую, методическую, законодательную информацию, методические разработки мероприятий и занятий можно найти на профессиональных сайтах педагогов, психологов, социальных педагогов. К таковым можем отнести: Социальная сеть работников образования (<http://nsportal.ru/>); сообщество взаимопомощи учителей (<http://pedsovet.su/>); Консультант Плюс (<http://www.consultant.ru/>) [Базаржапова, 2008, с. 10 – 11].

Широко распространенными интернет-ресурсами являются интернет-журналы, сборники статей. Электронная периодика предоставляет широкий выбор информации по различной тематике, а также дает возможность поделиться опытом работы, перенять опыт зарубежных и отечественных исследователей [Базаржапова, 2008, с. 12].

Наиболее известны такие электронные издания как [Безвесельная, 2008, с. 20]:

- «Социальная педагогика в России» – <http://www.isprao.ru/index.html>;
- Интернет-журнал «Эйдос» – <http://www.eidos.ru/journal/>;
- «Профессиональная инициатива» – <http://profesiniciative.ru/>;
- «Молодой ученый» – <http://moluch.ru/>;
- «Педагог» – <https://zhurnalpedagog.ru/>.

Также среди социальных педагогов, работников сферы образования, студентов, практикующих специалистов наибольшую популярность приобретают электронные библиотечные системы (ЭБС) [Горбулин, 2013, с. 389]. Работа в электронных библиотеках способствует оптимизации профессиональной деятельности за счет экономии временных и трудовых ресурсов, дает возможность работать в удобное время и в любом месте, где есть выход в Сеть Интернет; дает возможность работать в библиотеках любого города и страны, независимо от местоположения человека [Зайцева, 2015]. Наиболее распространенными считаются такие ЭБС как: ЭБС «Рукопт» – <http://rucont.ru/>; Научная электронная библиотека «eLibrary» – <http://elibrary.ru/>; «Российская национальная библиотека» – <http://www.nlr.ru/>; ЭБС «IPRbooks» – <http://www.iprbookshop.ru/>.

Важное значение для работика сферы образования (педагоги, психологи, социальные педагоги) является создание профессионального портфолио, в котором специалист накапливает свои достижения профессиональной деятельности. Для удобного хранения и использования портфолио был разработан сайт, который позволяет создать свое электронное портфолио (portfolios.ru). Портфолио – это живое доказательство профессионализма социального педагога, его индивидуальных и профессиональных достижений [Бахтиярова].

Современные интернет-технологии позволяют посещать профессиональные семинары в режиме «Онлайн». На данных платформах специалисты делятся опытом использования новых методов, приемов и технологий в решении социально-педагогических проблем общества в режиме «здесь и сейчас».

Таким образом, рассмотрев данную проблему, можно сделать вывод о том, что профессионально ориентированные интернет-ресурсы необходимы в профессиональной деятельности специалиста, особенно в условиях модернизации современного общества, в котором с каждым годом внедряются новые технологии и средства. Современный социальный педагог должен уметь использовать данные технологии, интернет-ресурсы в профессиональной деятельности, с целью получения профессионально значимой информации, необходимой для оптимизации профессиональной деятельности специалиста.

Литература

Профессиональный стандарт педагога. [Режим доступа]: http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf (дата доступа: 28.10.2017).

Базаржапова Т. Ж. Использование Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности учителя / Т. Ж. Базаржапова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 10 – 13.

Бахтиярова О. О., Цысарь Т. В. Электронное портфолио педагога. – [Режим доступа]: <http://festival.1september.ru/articles/569224/> (дата доступа: 28.10.2017).

Безвесильная А. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности социального педагога / А. А. Безвесильная // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 11. – С. 19 – 22.

Вакуленко О. В. Возможности использования информационных технологий в социально-педагогической деятельности / О. В. Вакуленко // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 1(21). – [Режим доступа]: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/30.pdf> (дата доступа: 28.10.2017).

Горбулин А. С. Использование дополнительных (популярных) Интернет-ресурсов при создании электронных средств обучения / А. С. Горбулин // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 388 – 390.

Зайцева В. П., Горбунова Т. В. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности социального педагога в условиях сельского социума / В. П. Зайцева, Т. В. Горбунова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – [Режим доступа]: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20716> (дата доступа: 28.10.2017).

Миронова Н. А. Содержание работы социального педагога в условиях модернизации образования в реализации ФГОС / Н. А. Миронова // Электронный журнал «Профессиональная инициатива». – [Режим доступа]: <http://profesiniinitiative.ru/index.php/onv1/196-mironova-na110415> (дата доступа: 25.10.16).

Образовательные стандарты. – [Режим доступа]: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата доступа: 31.10.2017).

Пономарёв С. А.

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье автор показывает, что образование как фундамент социально-экономической деятельности является неким стратегическим ресурсом развития общества, развитием его культуры. Автор подчеркивает, что общественная культура определяется уровнем мышления и деятельности человека. Автор полагает, что проектируя этапы развития педагогического образования сегодня, необходимо постоянно анализировать этапы развития народного образования в советской истории. В статье акцентируется внимание на организацию сети учреждений педагогического образования в регионе в 30-е годы XX века.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, развитие системы образования, социально-экономическая культура, информационное пространство.*

Фундаментальной основой, одной из движущих сил развития общества является образование. Несомненно прямое влияние образования на устойчивое развитие общества, его культуру и науку. Образование сегодня – непрерывный процесс получения нового знания, необходимого для адаптации личности в постоянно меняющихся общественных отношениях. Проводником новых знаний на все времена считается система педагогического образования. Педагогическое образование играет роль такого социального института, который определяет соотношение в обществе культурных благ, их распределение.

В настоящее время образование является основой проектирования процесса достижения конкурентоспособности страны и обеспечение ее социально-экономического развития. Именно поэтому все страны стремятся постоянно реформировать свою систему образования, приводя ее в соответствие с политическими амбициями правящей элиты, с технологическими изобретениями, с расширяющимся информационным пространством и с «сокращением расстояний» для общения между людьми (сеть интернет).

Радикальные процессы реформирования происходят и в российской системе образования, в том числе в высшей и средней школе. Модернизируясь, она должна, по мнению инициаторов реформ, обеспечить подготовку специалистов нового качества, адекватных стремительно развивающейся цивилизации. Опасны ошибки тех, кто сегодня определяет будущее системы образования страны. Здесь недопустимы скоропалительные решения, не учитывающие конкретно-исторических условий, в которых развивается профессиональная школа, пагубен недоучёт её опыта и признанных достижений. Опасна настойчивая и не критичная ориентация на западные стереотипы, темпы коммерциализации, которые вряд ли сделают образование более доступным и послужат

сохранению лучших традиций нашей школы, повышению качества подготовки специалистов.

В связи с этим, изучение исторического опыта профессионального образования приобретает сегодня важное теоретическое и практическое значение. Ретроспективная оценка деятельности власти и образовательных учреждений в период тридцатых годов, в течение которых была сформирована, и в своей основе, сохранившаяся до конца XX века советская система профессионального образования, позволяет глубже понять существо современных проблем и, возможно, увидеть пути решения задач её обновления. Именно в 30-е гг. XX века были определены основные направления развития советской педагогики и системы образования, эффективность которого была доказана в послевоенные годы. Начиная с 2-й пятилетки, правящий режим взял курс на возвращение к образцам дореволюционной российской школы и отказ от «классового подхода» при комплектовании студенческого и преподавательского состава педучреждений, что позволяет говорить о гибкости сталинского руководства. В годы первых пятилеток сформировались характерные черты советского учителя и тот моральный образ, который поддерживался государственной властью в течение последующих десятилетий. В результате школа становится местом формирования «советского человека», прежде всего, трансляцией государственной доктрины, и лишь во вторую очередь – образовательным учреждением.

К началу Великой Отечественной войны была выстроена жесткая вертикаль системы педагогического образования, от начальной до высшей школы. Вновь созданные учебные заведения явились необходимой базой, на которой впоследствии реализовалась возможность наполнения школьных учреждений квалифицированными специалистами народного образования.

В итоге, несмотря на ряд недостатков, в 30-е гг. XX века был заложен фундамент одной из лучших систем образования в мире, эффективность которого была убедительно доказана в послевоенные годы. Советская система образования была великолепно адаптирована для воспроизводства кадров даже в таком «закрытом обществе», каким являлся Советский Союз.

Рассмотрение ряда общих закономерностей и региональных особенностей противоречивого процесса «социалистической реконструкции» системы подготовки учительства в связи с введением в стране всеобщего обязательного школьного обучения детей сегодня представляет не только познавательный, но практический смысл. Важнейшей проблемой при проведении всеобуча в Западной Сибири стала нехватка педагогических кадров. Несмотря на значительный приток в школу учителей «советской волны», даже до введения всеобуча в регионе дополнительно требовались 2 – 2,5 тыс. педагогов. В целях разрешения проблемы нехватки учителей пленум Сибирского крайкома еще 3 марта 1928 г. поставил задачу подготовить к 1931–32 учебному году 8550 учителей, при этом 1265 преподавателей должны были быть подготовлены учебными заведениями, дававшими среднее педагогическое образование и 3022 – школами 2-й ступени с педагогическими классами. Одновременно за счет сети средних педагогических учебных заведений к 1 сентября 1930 г. планировалось подготовить 10469 новых педагогов против 3084, выпущенных в 1927/28 учебном году.

Вскоре эти планы, в связи с введением всеобуча, были пересмотрены в пользу резкого увеличения количества вновь подготовленных учителей. Постановка ноябрьским пленумом ЦК (1929 г.) вопроса об ускоренной подготовке кадров специалистов, развитая затем в решениях XVI съезда ВКП(б) (1930 г.), потребовала от руководящих органов Сибири осуществления незамедлительных действий по организации широкой сети учреждений профессионального образования. Между тем возможности для развития новых учебных заведений профессиональной подготовки были очень ограничены.

Согласно государственному плану-заданию, в 1930 году сибирские техникумы должны были принять на обучение 37015 человек, школы ФЗУ – 10362, т. е. всего

47377 человек. Выпуск же из школ-семилеток края в 1930 г. составлял всего 18727 человек, т. е. техникумы и ФЗУ обеспечивались набором за счёт школ менее чем на 40%. Новым заданием на 1931 г. предусматривалось дополнительно увеличить прием в техникумы и ФЗУ на 43%. Создавалась тупиковая ситуация: неразвитость системы общего образования порождала неодолимые проблемы комплектования техникумов и ФЗУ.

Постановление президиума крайисполкома Западной Сибири от 7 июля 1930 г. «О досрочном введении всеобщего начального обучения в Сибирском крае» обязал всех выпускников педтехникумов и школ II ступени с педагогическим уклоном отработать два года в школах I ступени, причем в трудоустройстве не по специальности выпускникам было отказано. Для подготовки новых педагогов планировалось организовать до начала 1930/31 учебного года двухмесячные педагогические курсы, а при педтехникумах – одногодичные курсы по подготовке учителей для школ I ступени. Резолюция бюро крайкома ВКП(б) от 10 сентября 1930 г. «О введении всеобщего в крае» потребовала возвращения в школу лиц с педагогическим образованием, работавших ранее не по специальности, а также просила ЦК ВКП(б) об оказании помощи кадрами и присылке 1000 учителей из Европейской России. Таким образом, расхождение между имеющейся и необходимой численностью педагогических кадров в связи с проведением всеобщего стало очевидным. При более чем двукратном увеличении ученического контингента, резко возросла потребность в педагогических кадрах.

Так в январе 1930 г. в школах Западной Сибири недоставало 1075 учителей, а к октябрю того же года в школах края было уже 2975 вакантных учительских мест. К началу 1930/31 учебного года в школах Западно-Сибирского края недоставало 5752 учителя школ I ступени (начальной школы). Подобные же характеристики дефицита педагогических кадров подтверждают большинство исследователей: так, Ф. Ф. Шамахов полагает, что в 1930/31 учебном году в Западной Сибири дополнительно требовалось 5,2 тыс. педагогов, в 1931/32 учебном году – 6,2 тыс., а в 1932/33 учебном году – 9,4 тыс. учителей. По данным Т. А. Черемисиной, к началу 1930/31 учебного года начальные классы были укомплектованы всего на 45%. Однако можно предположить, что реальная величина дефицита педагогов была еще выше, поскольку, как уже отмечалось выше, в первые годы проведения всеобщего до тридцати процентов детского контингента оставалось вне занятий в начальной школе.

Партийными и государственными органами Западной Сибири принимались меры для восполнения «педагогического дефицита». Первоначально его покрытие предлагалось осуществить за счет лиц, имевших какое-либо педагогическое образование. К началу января 1931 г. часть вакантных мест была заполнена за счёт кампаний по «мобилизации», кроме этого, прибыло 170 «добровольцев» из европейской части России по путевкам народного комиссариата по просвещению. Также были направлены в школы лица из числа окончивших краткосрочные педагогические курсы – 1462, из числа окончивших педтехникумы – 576, и окончивших школы – семилетки с педуклоном – 702 человека. Недостающее количество учителей было «временно восполнено» учащимися педтехникумов в порядке непрерывной педпрактики, учителями в порядке совместительства, а также организацией двухсменных занятий.

С начала 1930-х годов ЦК ВКП(б) ввел ежегодные разрядки по направлению в Западную Сибирь специалистов-педагогов из центральных районов страны. Однако эта мера не оказывала существенного влияния на обеспеченность территории педкадрами. Так, в 1937/38 учебном году Новосибирская область получила лишь 99 выпускников, направленных по разрядке наркомпроса, вместо 1282 необходимых. Таким образом, уже в начале проведения всеобщего выяснилось, что резерв специалистов с педагогическим образованием был незначителен и мог быстро исчерпаться. В связи с этим, практически единственным выходом из ситуации был набор в число учителей неподготовленных кадров, как правило, комсомольцев с семиклассным образованием, с перспективой их дальнейшего обучения.

Только в начале 1931 г. по комсомольским путёвкам из других отраслей края прибыли 805 человек. В 1930–31 учебном году в школы было направлено 7450 человек, в том числе 1116 комсомольцев. В 1931–32 учебном году по линии ВЛКСМ было направлено 914 человек, а в районные учительские курсы и педтехникумы – 2400 человек, что составляло до 40% учащихся. Соответственно, по постановлению бюро Запсибкрайкома ВКП(б) от 19 декабря 1932 г. только в период с 25 декабря 1932 г. по 20 января 1933 г. была проведена специальная мобилизация на учительскую работу 100 коммунистов с уровнем образования 7–9 классов, а для повышения их квалификации при Омском и Томском педтехникумах были организованы месячные курсы. Аналогичным образом были мобилизованы местные комсомольцы, которые должны дополнительно обучаться при Сталинском, Бийском, Барнаульском, Мариинском и других педтехникумах.

Для организации массового переобучения начинающих учителей существовавшая ранее система педагогических учреждений в Западной Сибири оказалась недостаточна. Поэтому при подготовке молодых учителей существенную роль играли краткосрочные педагогические курсы, районные и межрайонные курсы-практикумы и курсы-конференции по подготовке учителей и пр. В 30-е гг. XX века практиковалось прикрепление к молодым учителям опытных педагогов, которые помогали в организации учебно-воспитательного процесса, оказывали помощь в подборе необходимой литературы, подготовке внешкольной деятельности. Наконец, тенденцией времени стала организация показательных уроков для массовых просвещенцев. Особая роль в подготовке учительских кадров отводилась образцовым школам. Педагоги этих учебных заведений участвовали в проведении курсовых мероприятий, организовывали консультации для начинающих учителей, проводили конференции и работу по организации дистанционного обучения.

Определенную роль в создавшемся недостатке преподавательских кадров, помимо резко возросшего контингента учащихся, стала всё более проявляющаяся непрестижность учительской профессии. Это происходило, несмотря на то, что партийные и государственные органы оказывали немалое внимание проблемам учительства. Еще в феврале 1927 г. в докладной записке наркомпроса РСФСР в СНК РСФСР «О состоянии педагогического образования» отмечалось, что основной причиной ухода учителей из школы являются тяжелые материальные условия труда. На тот момент уровень зарплата педагогов в Сибири колебалась в пределах от 50 до 57 руб. в месяц, тогда как в 1914 году, по курсовому пересчету на 1927 год она составляла от 50 до 100 руб., а преподаватели специальных дисциплин, получали не менее 150 руб. Получалось, что учитель, особенно с высшим образованием, в конце 20-х гг. XX века получал заработную плату не только гораздо меньшую прожиточного минимума, но и «гораздо ниже оплаты труда тех категорий работников, от которых ничего, кроме удовлетворительной грамотности, не требуется. Совершенно естественно, что в таких условиях возрастает тяга с педагогических мест на различные должности совслужащих, где зарплата выше и работа легче, а ответственности меньше». В связи с этим, в СНК РСФСР был разработан проект постановления, по которому учителям повышалась заработная плата, а по решению малого СНК РСФСР от 10 августа 1927 г. «О состоянии педагогического образования» также предполагалось увеличить стипендию для учащихся высших педагогических курсов, имевших высшее образование и стимулировать учителей к поступлению в педагогические учебные заведения. Реальные изменения в системе оплаты труда педагогов начались в 1931 году, в связи с выходом постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе».

Если в начальной школе заработная плата была увеличена с 51 руб. 20 коп., в 1928–29 учебном году, до 90 руб. в 1932 г., то в фабрично-заводских семилетках и школах колхозной молодежи – с 77 руб. 68 коп. до 120 руб. С 1932 г. была введена дифференцированная система оплаты труда учителя, причем заработок педагога начальной

школы колебался от 69 до 115 руб., а неполной средней – от 106 до 164 руб. [Разгон, 1965, с. 455].

Несмотря на кажущееся значительное увеличение заработной платы, большая часть учителей (около 60%) подпадала под низшие категории по оплате труда, поскольку имела невысокий образовательный уровень и педагогический стаж, оставалась тем самым низко оплачиваемой. Это обстоятельство вынуждало принимать дополнительные меры по закреплению учительства в школах.

Согласно постановлению пленума Запсибкрайкома ВКП (б), с 1932 г., при учебных заведениях началась организация пришкольных хозяйств, часть продуктов с которых должна была поступать учителям. По этой же причине малорезультативным для учителей западносибирских школ оказалось введение в действие постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 9 апреля 1936 г. «О повышении заработной платы учителям и другим школьным работникам». Оно предусматривало с 1 апреля 1936 г. увеличение содержания педагогов, в зависимости от стажа преподавания и уровня образования, для учителей начальной школы от 215 до 400 руб., для учителей 5 – 7 классов – от 220 до 400 руб., и для учителей 8 – 10 классов – от 230 до 425 руб.. Полагалась особая 10 % надбавка для учителей, чей стаж составлял более 25 лет, а также надбавки в 40 руб. за проверку письменных работ учащихся 5 – 10 классов и от 30 до 50 руб. – за классное руководство [Кайгородова, 1983, с. 45]. При этом предполагалось, что по наивысшей ставке оплачивался труд учителя, работавшего в городах и рабочих поселках, имевших среднее педагогическое или высшее образование и стаж работы не менее 10 лет. Реально эти меры оказались малозначимыми, одной из причин которой было то, что основную массу педагогов составляли сельские учителя со стажем работы не выше 5 – 10 лет и уровнем квалификации не выше неполного среднего образования, их труд оплачивался по наиболее низким ставкам. Эти ставки могли снижаться еще на 10 % в случае отсутствия у педагога полного среднего образования. Таким образом, значительная часть педагогов, работавших в начальной школе, оказывалась в наиболее затруднительном материальном положении. Вследствие этого только за 1932 г. 3,5 тыс. учителей школ края уволилось из школы.

Основными причинами «утечки кадров» являлись трудности материального положения учителя, бюрократический произвол властей разных уровней и недооценка роли школы местными органами власти, консервативная позиция крестьянства и его негативное отношение к популяризации школой идей коллективизации [Кузнецов, 1992, с. 15].

Нельзя утверждать, что проблеме «утечки педкадров» не уделялось внимание власти. Одним из способов пополнения педагогического персонала школ, стали меры по моральному стимулированию педагогов, повышению престижности учительской профессии. Так, по решению Западно-Сибирского крайкома ВКП (б) в мае 1936 г. в Новосибирске прошел краевой слет учителей-отличников. Часть из них участвовала во Всероссийских совещаниях учителей-отличников, проходивших в 1937 – 1938 гг. В областном совещании учителей, проходившем под эгидой Новосибирского обкома ВКП (б) летом 1939 г. участвовало 308 таких педагогов. В мае 1939 г. Президиумом Верховного Совета СССР были награждены 60 учителей Омской области, 57 учителей Алтайского края и 62 учителя Новосибирской области [Ким, 1955, с. 234].

Интенсификация работы по пополнению педагогических кадров Западной Сибири позволило несколько снизить недостаток учительских вакансий. Если в 1932/33 учебном году в Западной Сибири не хватало 9,4 тыс. педагогов, то в 1938/39 учебном году – лишь 5739 учителей. Пополнение происходило в основном за счет выпускников педагогических курсов, как правило, не имевших среднего образования. На 1 января 1935 г. в школах Западной Сибири работало 36,8% таких педагогов. В том числе в начальных школах работало 51,7% учителей с низшим образованием. Среди учителей средней школы (предметников) эта величина составляла 11,3%. Невысокий образовательный уровень педагогов сохранялся и в годы Второй пятилетки: в 1936/37 учебном году доля учителей без общего среднего образования составляла 52,9% (против 51,7% в 1934/35 году). Только за

1936 – 1937 гг. число учителей без среднего образования увеличилось с 21,1 тыс. до 31,5 тыс. человек [Кольцов, 1960, с. 164].

Показателем снижения образовательного уровня педагогов стало значительное несоответствие учителей занимаемым должностям, что ярко проявилось при аттестации 1936 – 1937 годов. На тот момент в Западной Сибири из 21426 учителей начальной и средней школы не имели педагогического образования 17247 чел., т.е. 80% от всего преподавательского корпуса. Из них 9255 учителей (53,6%) имели неполное среднее образование, а 1359 учителей – низшее образование. В общей сложности около половины учителей к 1936/37 учебному году не имели полного среднего образования. Главная причина – высокая «текучесть» педагогических работников вследствие высокой трудоемкости учительского труда и его низкой оплаты.

Таким образом, достигнутый к концу 20-х гг. XX века образовательный уровень педагогов заметно снизился. Фактически, к 1932/33 учебному году доля учителей с низшим образованием, особенно в начальной школе, сравнялась с дореволюционным уровнем. Из 32 тыс. учителей Западной Сибири 24,5% преподавателей в городах и свыше 40% – на селе имели низшее и неполное среднее образование.

Подобное положение дел отмечалось и в начале второй пятилетки, свидетельством чему стало письмо председателя ЦК Союза работников просвещения Колотилова, в СНК СССР от 10 сентября 1934 г. В нем указывалось, что в целом по стране 42% учителей начальных классов имели низшее образование, а 76,1% учителей средних школ не имели высшего образования. Ничтожно малой являлась доля педагогов, обучавшихся в педагогических учебных заведениях: 4,4% в техникумах и 12,9% в вузах. Однако предлагаемое в письме немедленное повышение заработной платы учителей до уровня заработной платы представителей других профессий, хотя и было поддержано Наркомпросом РСФСР, но впоследствии было отклонено Госпланом СССР [Кольцов, 1960, с. 164].

Со второй половины 30-х гг. отмечается медленный подъем образовательного уровня педагогов. Этому способствовали два обстоятельства: постепенное заполнение учительских вакансий в связи с завершением в основном процесса всеобщего образования и в результате активизации деятельности учреждений по повышению квалификации учительства. Так, в 1935 году в Западной Сибири насчитывалось 3990 учителей с низшим образованием и всего 624 человека – с высшим. Уже через год число учителей с низшим образованием сократилось более чем на 2 тыс. человек, и почти на такую же величину (2162 чел.) увеличилось число педагогов с высшим образованием. К 1937 году доля учителей с высшим образованием в старших классах сравнивается с уровнем конца 20-х гг. XX века, составив 22,1%. В 1940/41 учебном году в Новосибирской области доля лиц с высшим образованием, составляла лишь 9%, со средним образованием – 40%, и с незаконченным средним – 51%. В Омской области доля лиц с высшим образованием составляла лишь 4%, с незаконченным высшим – 7,5%, со средним образованием – 47%, и с незаконченным средним – 41,5%. При этом следует учесть, что на протяжении 30-х гг. XX века именно начальная школа включала в себя наиболее массовый отряд учительства. Так, на 1 сентября 1937 г. в Западной Сибири из 52992 учителей 24148 педагогов (45,5%) работало в начальной школе. Основная причина снижения образовательного уровня учителей заключалась в непрерывном пополнении их состава в связи с ростом школьных контингентов и большой сменяемостью, «текучестью кадров». В 30-е гг. XX века педагогический корпус Западной Сибири увеличился почти втрое, с 21,9 тыс. чел. в 1930/31 учебном году до 65,4 тыс. чел. в 1940/41 учебном году. Распределение учительства в Западной Сибири было неравномерным. Если в 1914/15 учебном году 82,34% учителей преподавало в начальной школе, и лишь 17,66% – в неполной средней и средней, то в 1937/38 учебном году – 42,29% и 57,71%, а в 1940/41 учебном году – 35,84% и 64,16% соответственно [Кайгородова, 1983, с. 47].

В течение всех 30-х гг. XX века сохранялась тенденция к постепенному смещению центра тяжести в сторону средней школы, что не всегда было оправдано, поскольку, как уже говорилось выше, к 1941 году проблемы всеобщего обучения в рамках начальной школы не были полностью решены.

Происходила поляризация средней и начальной школы, причиной чему было выдвижение наиболее подготовленных учителей начальной школы в старшие классы и замена их лицами, окончившими краткосрочные курсы. Расширение сначала сети начальных школ, а затем – неполных средних и средних школ, спровоцировало обострение кадрового дефицита. Свою роль сыграло и увольнение «неквалифицированных» педагогов, не прошедших аттестацию, а также репрессии и обвинения во вредительстве. В итоге в Западной Сибири 2/3 педагогов не имели педагогического образования, из них половина не закончила средней школы. Особенно острым оказался дефицит квалифицированных кадров для неполных средних и средних школ. Комплектование педагогического корпуса в Западной Сибири в 1930-е гг. встало перед трудностями, вполне предсказуемыми в решении задачи осуществления всеобщего обучения. Численность учителей Западной Сибири увеличилась в несколько раз, что не замедлило сказаться на их образовательном уровне.

Таким образом, постоянно растущее число преподавательских вакансий вынуждало принимать в педагогический коллектив слабо подготовленных людей, практически всех желающих. Такая тенденция была характерна для всего периода 1930-х годов. Своими результатами она в полной мере доказала свою абсолютную непригодность и вред, более того, подобная практика создавала иллюзию по разрешению проблемы, а на деле школа постоянно была вынуждена «латать дыры» учительских вакансий. Пополнение из высших учебных заведений направлялось, главным образом, на преподавание в старших классах, тогда как многочисленные вакансии учителей в начальной школе оставались незаполненными. Частично эта проблема начала решаться только с середины 30-х гг. XX века, однако до 1941 года преподавательский корпус, особенно в начальной школе, пополнялся за счет выпускников различных курсов. Повышение их образовательного уровня происходило довольно медленно.

В течение всех 30-х гг. XX века сохранялась высокая учебная нагрузка учителя, она обычно составляла около 25 – 30 часов в неделю, это обстоятельство влияло на качество подготовки к школьным урокам и проверку домашних заданий.

В соответствии с постановлением ВЦИК и СНК РСФСР от 10 августа 1930 г. «О введении всеобщего обязательного начального обучения» нагрузка в школе должна составлять не менее 40 детей на одного учителя, а малонаселенных территориях предписывалось организовывать передвижные краткосрочные школы, и принимать переростков. Накануне Великой Отечественной войны нагрузка несколько снизилась. Так, в 1940/41 учебном году на одного учителя в Алтайском крае приходилось 29,4 ученика, в Омской области – 29,2 ученика, в Тюменской области – 27,9 ученика.

С принятием государственного закона о введении всеобщего обучения радикально менялась установка по приоритетным направлениям деятельности в области педагогической науки, по расширению и размещению на территории страны сети средних и высших учебных заведений, определению концепции и содержания педагогического образования. Педагогическая мысль к началу 1930-х гг. была направлена на злободневное: ускоренную подготовку необходимого числа специалистов с четкими убеждениями и общественно-политической позицией, соответствующей генеральной линии партии.

Провозглашенная в начале 1925 г. И. В. Сталиным задача интенсивного переформирования педагогического корпуса с тем, чтобы «фаланга народных учителей составляла одну из самых необходимых частей великой армии трудящихся нашей страны, строящих новую жизнь на основе социализма».

Если в первой половине 20-х гг. государственная политика в сфере педагогического образования сводилась, главным образом, к материальной поддержке учительства, то с

момента принятия постановления ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построения школьной сети» внимание власти переключилось на подготовку новых педагогических кадров. В связи с этим предусматривалось создание широкой сети педагогических техникумов, чтобы к моменту полного введения всеобуча (1933/34 учебный год) обеспечить педагогическими кадрами все школы I ступени.

Учитывая возможный недостаток кадров, наркомату по просвещению РСФСР предписывалось развернуть сеть краткосрочных педагогических курсов. Также вводилась обязательная отработка в школах I ступени выпускниками педтехникумов в течение 5 лет, а для окончивших педагогические курсы – 3 года. Постановление ЦК ВКП (б) от 1927 г. «О подготовке преподавателей для педагогических учебных заведений» предполагало разрешить проблему недостатка учительских кадров путем «мобилизаций и усиления рабочего ядра педагогического корпуса», партийно-комсомольской работы в педучреждениях и привлечения квалифицированных специалистов через Наркомпрос. Постановление предписывало:

- обязательность прохождения педагогической практики для выпускников педагогических вузов и техникумов;
- комплекс мер по увеличению числа аспирантов в педагогических вузах из числа рабочих и крестьян с выделением им повышенных, по сравнению с другими вузами, стипендий;
- дополнительные ассигнования на ремонт и оснащение оборудованием педагогических учебных заведений и их общежитий;
- дополнительные меры по стимулированию педагогической деятельности.

Вводились дополнительные надбавки к заработной плате работникам народного образования и льготы в пенсионном обеспечении.

Одновременно с этим осуществлены шаги по устранению из учебных заведений неугодных лиц. Постановлением СНК РСФСР от 16 марта 1930 г. «О введении в действие положения об обеспечении пенсиями за выслугу лет работников высших учебных заведений и научных учреждений РСФСР, преподавателей рабочих факультетов и приравненных к ним школьных работников» для всех категорий служащих народного образования предусматривалась пенсия по достижению 65 лет, либо за 25 лет трудового педагогического стажа. Но при этом пенсий лишались целые категории педагогических работников, в частности т. е., кто ранее подвергался советскими органами арестам или ссылке, а также «лица, чья деятельность была направлена против интересов трудящихся», т. е. бывшие преподаватели Закона Божьего, сотрудники ведомств и учреждений царской России, члены политических партий, «защищавших царскую власть».

Это постановление было явно направлено против педагогических кадров «старой школы», прежде всего, вузовской профессуры. На деле любой вузовский преподаватель из прошлой эпохи мог оказаться изгнанником из учебного заведения и лишенным пенсионного обеспечения. Единственное средство избежать преследования – открытое выражение лояльности к режиму и «активное участие в социалистическом строительстве».

Несмотря на принятые меры, к началу 30-х гг. XX века обнаружился существенный разрыв между возможностями педучреждений в подготовке учительских кадров и практическими потребностями всеобуча. В частности, нарком просвещения А. С. Бубнов в докладе на II Всесоюзном партийном совещании по народному образованию в апреле 1930 г. заявил, что «проблема педкадров является сейчас тем звеном, которое мы должны обязательно максимально укрепить, дабы не поставить под угрозу всю нашу работу во всех отраслях народного хозяйства» [Пономарёв, 2014, с. 128].

Это же было выражено и в постановлении ЦК ВКП (б) от 25 июля 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении», где для обеспечения школ педагогическими кадрами государственная власть форсировала развертывание сети педагогических учреждений (педвузов, педтехникумов, специальных курсов) и многократное увеличение

контингента студентов. Первые результаты работы по подготовке педагогических кадров были зафиксированы в постановлении ЦК ВКП (б) от 21 февраля 1931 г. «О ходе всеобщего начального обучения», в котором, отмечая определенные положительные результаты, констатировался значительно возросший дефицит учительских кадров. В 1931 г. из необходимых 92 тыс. педагогов техникумы могли выпустить лишь 15% от потребности. В связи с этим, к началу 1931/32 учебного года постановление потребовало развернуть систему педагогических курсов и направить в школы не менее 50 тыс. комсомольцев, «с немедленной организацией работы по поднятию их квалификации» [Пономарев, 2006, с. 7].

Ближайший резерв пополнения рядов педагогических кадров также виделся в пионерских вожатых. В начале первой пятилетки государственная политика в сфере педагогического образования была в значительной мере обусловлена задачами по формированию новой, советской учительской армии, способной осуществить прорыв в реализации стратегической цели осуществления всеобщего и организацию коммунистического воспитания молодежи. Одновременно ставилась задача окончательного «разгрома» старых дореволюционных педагогических кадров, а уцелевших ее представителей заставить работать в соответствии с требованиями Советской власти.

Между тем государственная власть фактически оказалась не в состоянии обеспечить необходимые условия и средства для подготовки необходимого количественного и качественного состава педагогических кадров. Вследствие этого на педагогическую работу приходило немало случайных людей. Особенно это проявилось после проведения акций комсомольских организаций по вербовке молодежи на педагогическую работу. Эти люди, как правило, не имеющие склонности к педагогическому труду и считающие, что всеобщее – очередной «фронт», очередной натиск, задача которого – быстро и любой ценой овладеть очередным рубежом. Эти установки наносили большой вред делу реального пополнения кадров для школ, провоцировали их «текучесть».

Подобная установка имела место и в вузах, что крайне отрицательно влияло на учебный процесс. Это обстоятельство, а также царящий разницей в учебных программах высших и средних учебных заведений вызвал постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». Отныне главной задачей государственной кадровой политики становилась массовая подготовка специалистов в вузах и ссузах для различных отраслей, в том числе, и народного образования. Сроки обучения в техникумах увеличивались до 3 – 4 лет в зависимости от «специализации» техникума (в частности, педтехникумы перешли с 2-х летнего на 3-х летний срок обучения).

Постановлением предусматривался пересмотр учебных программ, причем на теоретические дисциплины отводилось не менее 80 – 85% времени в вузах и не менее 70% – в техникумах. Были отменены конвейерный метод, при котором отдельные дисциплины преподавались блоком и не чередовались с другими, а производственная практика должна составлять не более 30 – 40% учебного времени.

Комплектование студенческого корпуса вузов и техникумов предполагалось осуществлять на основе вступительных экзаменов, причем возможность перехода студентов из вуза в вуз была ограничена. Повсеместно вводился лекционный метод подачи учебного материала, при этом рекомендовалось не перегружать лиц, обучавшихся без отрыва от производства. Отменялся бригадно-лабораторный метод сдачи экзаменов и зачетов, а вся ответственность за успеваемость каждого конкретного студента возлагалась на преподавателей. Вводилась дифференцированная система отметок и единая система экзаменов и зачетов, проходивших в две сессии – весеннюю и осеннюю.

Декларировалась активная борьба с академической неуспеваемостью, вплоть до исключения студентов из вузов и техникумов. По итогам обучения студенты должны были представить дипломную работу, после защиты которой, получали аттестат, позволявший работать по избранной специальности.

Существенным новшеством в государственной политике в сфере профессионального образования стало утверждение единоначалия в учебных заведениях.

Директора и заведующие отделениями, кафедрами отныне несли персональную ответственность за результаты работы, в то же время возрастали их распорядительные полномочия. Были введены (возвращены) звания (ассистент, доцент и профессор), установлена неукоснительная последовательность их присвоения, также вводилась новая система оплаты труда профессорско-преподавательского состава. Одновременно прекращалась практика мобилизаций студентов и преподавателей на общественные работы и досрочных выпусков студентов [Пономарев, 2013, с. 65].

Таким образом, в период 1930-х годов была в основном сформирована система средней специальной и высшей педагогической школы, просуществовавшая вплоть до конца XX столетия. Это, в решающей степени определило успешность реализации идеи всеобщего обучения в стране, вовлекло в педагогические вузы и техникумы значительное число талантливой молодежи, а затем привело их к вершинам педагогического мастерства.

В конечном итоге, можно заключить, что сталинская форма педагогического образования в годы первых пятилеток не имела и не могла иметь адекватного содержания в силу объективных причин. Задачу «догнать и перегнать» за короткий срок решить не удалось. Чрезмерно сокращенные сроки проведения всеобуча привели к серьезным проблемам в формировании системы педагогического образования в Западной Сибири. Сразу же после введения всеобуча выяснилась неподготовленность системы педагогических учреждений региона к решению поставленных задач. Для ее развития требовался значительный промежуток времени, связанный с постепенным наращиванием необходимых ресурсов, прежде всего финансовых, что позволило бы насыщать школы Западной Сибири необходимым количеством подготовленных кадров. Имевшиеся в распоряжении региона финансовые ресурсы оказались явно недостаточными для решения задачи всеобуча в кратчайшие сроки. На заданные в годы первых пятилеток ориентиры советскому обществу удалось выйти только к 60 – 70 гг. XX века.

В результате к началу 90-х гг. XX века школа перестала носить воспитательные функции, и в значительной мере утратила свой образовательный потенциал. Реформы последних 20 лет способствовали значительному снижению общественного статуса учителя, и, как следствие, падению образовательного уровня учащихся. В этих условиях неизбежным стало разрушение советской школьной системы и формирование новых стандартов российского образования. Основным же уроком сталинской системы модернизации образования является организация доступа к знаниям широких масс населения и вдохновение идеалами, устремленными в будущее. Выработка таких альтруистических императивов, некоего «общества созидания» может стать противовесом навязанного России «общества потребления» и способна сформировать новый тип человека XXI века.

Литература

Кайгородова О. Л. К вопросу о реформе вузов в начале 30-х годов // Образование и наука в Сибири: тезисы докладов и сообщений конференции 19-20 января 1983 г. – Новосибирск, 1983. – С. 32 – 56.

Кольцов А. В. Культурное строительство в РСФСР в годы первой пятилетки (1928 – 1932). – М.; Л.: АН СССР, 1960. – 208 с.

Кузнецов И. Н. Массовые репрессии на территории Западной Сибири в 1930-е годы и реабилитация жертв террора: автореф. дисс. канд. ист. наук / Томский государственный университет. – Томск, 1992. – 19 с.

Пономарёв С. А. Из истории становления педагогического образования в Сибири // Педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: КФ НГПУ, Немо-Пресс, 2013. – С. 63 – 71.

Пономарев С. А. Возрождение духовности молодежи средствами воспитательной среды вуза // Проблемы нравственного, духовного и патриотического воспитания учащейся молодежи: сборник статей. – Новосибирск: КФ НГПУ, 2006. – С. 3 – 8.

Пономарёв С. А. Современные проблемы адаптации молодого учителя // Педагогическое образование в современных условиях: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Немо-Пресс, 2014. – С. 127 – 134.

Разгон И. М. История Сибири. Т.4. Сибирь эпоху социализма / под ред. И. М. Разгона. – Новосибирск: НГПУ, 1965. – 825 с.

Шамахов Ф. Ф., Трофимов П. Л. Из истории сибирской школы (1917 – 1931) – Новосибирск, 1976.

Приходько О. Н.

МБОУ «Гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой»

Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГИМНАЗИИ № 1 ИМ. А. Л. КУЗНЕЦОВОЙ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аннотация. Эффективность деятельности образовательной организации во многом определяется плодотворным сотрудничеством с родительской общественностью. В гимназии № 1 им. А. Л. Кузнецовой существуют многолетние традиции и большой опыт работы с семьёй. Проект «Родительская лига» позволяет реализовать новые подходы к организации такого взаимодействия, используя накопленный опыт.

Ключевые слова: родительская общественность, взаимодействие, родительские компетенции.

Старейшая школа Сибири и Дальнего востока – школа № 1 (ныне гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой) в феврале 2018 года отметит свой 200-летний юбилей. В гимназии существуют многолетние традиции и большой опыт взаимодействия с родительской общественностью.

В начале учебного года проходят **выборы** в родительские комитеты классов, создаётся Комиссия по контролю за организацией и качеством питания в гимназии, Совет по профилактике правонарушений, в состав которого входят представители родительских комитетов.

Также проходят выборы в Совет гимназии – коллегиальный орган, состоящий из представителей родительской общественности, чья профессиональная и общественная деятельность, знания, возможности могут позитивным образом содействовать функционированию и развитию школы.

Ежегодная **общешкольная родительская конференция**, посвященная итогам учебного года, позволяет родителям оценить результаты деятельности гимназии, выразить своё мнение и внести конструктивные предложения по её улучшению. Награждение родителей благодарственными письмами – важная составляющая этого события.

В гимназии реализуется **программа** взаимодействия семьи и школы «Семья».

Образовательная работа с родителями заключается, прежде всего, в организации «Родительского всеобуча», работе педагога-психолога и социального педагога на родительских собраниях и индивидуально, организации общешкольных родительских собраний с участием приглашенных специалистов.

Участие родителей в работе областного лектория «Университет педагогических знаний для родителей» также расширяет возможности гимназии по организации образовательной работы.

Педагогический коллектив в работе с родителями использует разнообразные **формы совместной деятельности**: обследование семей и изучение их возможностей, изучение

истории своего рода (создание семейных летописей «История семьи в истории школы», «Моя семья и мой город»), ежегодное проведение Декады семьи, Дней открытых дверей.

Родители – активные участники внеклассных мероприятий. Благодаря такому сотрудничеству в годовом круге праздников не только не исчезли традиционные мероприятия «День матери», «Папа, мама, я – спортивная семья», но и появились совершенно новые – **семейный марафон** «Всей семьёй к вершинам спорта», «Остров семейных сокровищ», фестиваль «Счастливы вместе».

Традиционные праздники «Гимназический бал» и «Парад планет» всегда проходят при активном участии родителей: разработка сценариев, праздничное оформление кабинетов, чаепитие, подготовка свидетельства гимназиста, поздравление на празднике.

Важную роль играет **музей гимназии**, где проводятся исследовательские работы по сохранению семейных традиций, организуются выставки работ совместного прикладного творчества, конкурсы «Моё генеалогическое древо», «История моей семьи в жизни района и области». Родители учащихся не раз становились дарителями нашего музея, передавая на хранение семейные реликвии. Музейные уроки, уроки мужества проводятся с родителями-участниками локальных войн и конфликтов.

Родители публикуются в школьной газете «VERITAS». При непосредственной поддержке родителей была возобновлена работа школьной радиостудии «VERITAS-голос». Золотой фонд школьной библиотеки также создан при активном участии родителей.

Без помощи и поддержки родителей стало бы невозможным участие детей в конкурсах, олимпиадах, проектах, а также образовательных путешествиях.

Поддерживая идею патриархальной семьи, можно отметить, что уже на протяжении нескольких лет налажен тесный контакт с Русской православной церковью, а настоятель храма Иоанна Предтечи – частый гость в школьных аудиториях. Многие гимназисты – слушатели Воскресной школы, многие семьи – прихожане храма.

Милосердие, благотворительность – отличительная черта учащихся и их родителей. Ежегодно мы участвуем в районных и областных **благотворительных акциях**: «От сердца к сердцу – помощь детям», «Белые цветы», «Рождественский подарок», «Письмо ветерану».

В гимназии проводится информационно-аналитическая работа, результаты которой позволяют определить содержание и формы работы с разными группами родителей социального педагога, педагога-психолога, классных руководителей.

Мониторинг удовлетворенности родителей выбором учебного заведения позволяет определить те параметры образовательного процесса, которые вызывают наибольший интерес у родительской общественности. И, конечно, степень удовлетворенности их качеством.

Уровень общей удовлетворенности родителей деятельностью образовательного учреждения достаточно высок, что подтверждается результатами независимого онлайн опроса о качестве работы образовательных организаций, проводимом Министерством образования и науки Российской Федерации. По итогам прошлого учебного года гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой вошла в топ-100 образовательных организаций, заняв 34 место среди лицеев и гимназий Новосибирской области. Деятельность гимназии оценивалась родителями по всем направлениям (открытость и доступность информации, материально-техническое оснащение, работа педагогического коллектива, качество предоставляемых образовательных услуг). Большинство родителей готовы рекомендовать наше образовательное учреждение родственникам, друзьям, знакомым. Первая гимназия – семейная школа. Здесь учатся поколениями.

Конечно, мы не останавливаемся на достигнутом. Сохраняя традиции, мы стремимся создавать то новое, что отвечает вызовам современности. Например, в этом учебном году стартовал проект «Родительская лига» по созданию сообщества родителей, заинтересованных в самообразовании в области психологии взаимоотношений с ребёнком, в ликвидации пробелов знаний о современном образовании, в сотрудничестве с образовательной организацией. Это работающая модель по просвещению родителей в

области современного образования и формированию родительских компетенций для того, чтобы были выработаны общие подходы семьи и школы к воспитанию и образованию детей через создание системы их взаимодействия.

Пронина Е. В.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

СОДЕРЖАНИЕ

ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются традиционные и современные методы контроля учебных достижений обучающихся, особенности педагогической оценки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: контроль, методы контроля, учебные достижения обучающихся, педагогическая оценка, образовательный процесс, мониторинг.

Современная система образования находится в активном поиске технологических решений организации учебно-воспитательного процесса, оценивания учебных и личностных достижений школьников, новых форм, методов и приёмов непосредственного взаимодействия педагогов и детей. Безусловно, деятельность учителя, в первую, очередь подвергается изменениям. Так, на смену традиционного конспекта урока приходит технологическая карта урока, которая позволяет провести параллель между содержанием учебного занятия и поставленными задачами, отследить, что должен делать каждый участник педагогического процесса – учитель и ученик, а также определить возможность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС. Каждое учебное занятие становится шагом вперёд для учащихся, позволяет проследить динамику собственного роста рождает – от незнания к знанию и пониманию.

Обычно понятия «средства оценивания» и «результаты обучения» рассматриваются в масштабах контролирующей работы учителя. В идущих в ногу со временем исследованиях, связанных с разработкой новых подходов к обучению, нацеленных на становление личности учащегося средствами учебного предмета, обращается внимание в надобности учёта всех моментов, влияющих на течение процесса преподавания. Существенным становится то, какими маршрутами ученик достигает целевых ориентиров, как и когда наблюдается его переход на новый уровень усвоения учебного предмета. В данных условиях классические рамки контроля становятся узкими, не дающими абсолютной информации о текущих конфигурациях личности учащегося, о том, как наблюдается овладение общими учебными и специальными умениями, общелогическими, эвристическими и специфическими средствами познания.

Главным компонентом образовательного процесса считается диагностика, с опорой на которую обуславливается итог поставленных целей. В отсутствии диагностики невозможно продуктивное руководство дидактическим процессом.

Традиционные методы контроля, используемые педагогами для оценки качества учебных достижений учащихся, нацелены на выявление уровня знаний, навыков и умений решения типовых задач. Инновационные приёмы педагогической диагностики, получающие всё более широкое распространение среди педагогов, ориентированы на выявление и оценку уровня компетентности, образованности, готовности к решению творческих и практических задач.

Важным компонентом диагностирования является контроль, подразумевающий наблюдение за процессом усвоения не готовых знаний, а самостоятельного поиска, переноса ранее изученного на новые ситуации.

Контроль гарантирует введение обратной связи, т.е. приобретение информации об итоге учебной деятельности обучающихся. Педагог устанавливает, какие, в каком размере познания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новейших познаний. Преподаватель приобретает еще сведения об особенностях самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль показывает учителю, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Самоконтроль помогает ему осознать, каких успехов он добился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует обучающихся, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

В теории обучения выделяют предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль.

К традиционным методам контроля относят:

- контрольные и проверочные работы;
- диктанты и сочинения;
- зачеты и экзамены;
- выполнение чертежей, построение схем, заполнение таблиц и т. д.

Контрольная работа представляет собой совокупность действий по выполнению заданий, которая проводится с целью выяснения наличных знаний детей. Контрольная работа – это переходный шаг контроля обучаемых с целью выявления уровня остаточных познаний. Диктант (лат. *dicto* – диктую) – вид письменной работы для укрепления и ревизии познаний, тренировки умений учащихся при исследовании какого-нибудь языка. Употребляется при обучении орфографии и пунктуации. В качестве слов диктантов больше всего применяются отрывки из художественных произведений. Сочинение – вид письменной школьной работы – изложение своих мыслей, знаний на заданную тему. Зачет – это форма контроля познаний студентов. Экзамен – один из классических форм контроля уровня познаний и умений обучающихся по тому или же иному учебному предмету. При верной организации учебного процесса подготовка к экзамену поможет осознанной и созидательной проработке учебного материала, его повторению, систематизации и закреплению.

При соблюдении определённых условий традиционные методы контроля могут быть преобразованы в современные средства оценивания результатов обучения.

Рассмотрим некоторые современные средства оценивания.

1. Педагогический мониторинг – отслеживание состояния объекта и фиксация проблем, осуществляемые на основе систематизации и обработки.
2. Портфолио представляющий собой метод фиксирования, накопления и оценки достижений школьника в конкретный промежуток его обучения.
3. Рейтинговая система оценивания, которая позволяет учитывать все виды учебно-познавательной и творческой деятельности учащегося за счёт накопления набранных им баллов.
4. Тестирование – краткое стандартизированное испытание, в результате которого делается попытка оценить тот или иной процесс.

Например, компьютерное тестирование имеет ряд превосходств перед классическими формами и способами контроля. Оно даёт возможность более разумно применять время урока, охватить больший размер содержания, проворно установить обратную взаимосвязь с учащимися и найти последствия усвоения материала, сосредоточить внимание на пробелах в познаниях и умениях и внести в них коррективы

В портфолио включаются работы ребёнка по одной или нескольким учебным дисциплинам. Данная работа обязательно должна быть совместной – педагога и школьника, по крайней мере, на этапе знакомства, как это делать. Для обучающегося создание портфолио является одним из факторов положительной мотивации учебной деятельности, способствующим формированию и развитию самооценки своих достижений.

Рейтинг учащегося является индивидуальной оценкой его успеваемости, носящей комплексный характер. За выполнение различных заданий школьник получает фиксированное количество баллов по шкале, разработанной учителем. Данные текущего рейтинга служат основой для выставления определённой оценки за четверть, полугодие или год.

Для рейтинговой системы характерно:

- бальное оценивание всех видов учебной деятельности;
- виды учебной деятельности, их количество в учебном году, самый высокий балл за каждую учебную работу разрабатываются заранее;
- баллы распределяются таким образом, чтобы ученик понял, что получить их максимальное количество он может, только выполняя все виды учебной деятельности;
- выделяются виды учебной деятельности, за которые ученики могут получить дополнительные (бонусные) баллы;
- рейтинг класса (группы) проводится по истечении определённого промежутка времени;
- учителя регулярно ведут учёт полученных баллов, а результаты сообщаются обучающимся;
- результаты рейтинга вносятся в специальную таблицу, где отражаются самый высокий балл на данную календарную дату и средний балл по классу;
- рейтинг ученика узнают, сравнив его результаты с результатами остальных учащихся, и таким образом делают выводы о его учебных достижениях.

Процесс оценивания основан на педагогическом контроле и сравнении, которые могут иметь различный характер в зависимости от того, что выбрано в качестве основной системы при выставлении оценок. Такой системой могут быть результаты других учеников, требования программы или ФГОС, оценки способностей учащегося, объём выполненной работы обучающимся, а также то, насколько добросовестно он осваивал учебный материал.

Несмотря на то, какие методы и формы контроля использует педагог в своей практике для оценки учебных достижений обучающихся, имеет место быть определённая последовательность, чётко отслеживаемая у каждого учителя:

- 1) определение планируемых результатов обучения;
- 2) организация деятельности учащегося по планированию и достижению субъективно значимых образовательных результатов;
- 3) сопровождение достижения учащимся запланированных результатов обучения с помощью механизмов обратной связи.

Сегодняшняя образовательная реальность такова, что в практику работы педагогов прочно вошли новые способы контроля, позволяющие выявлять позитивную динамику изменений подготовленности, активность, самостоятельность и креативность учащихся в усвоении новых знаний, рост их компетентности, а также уровень сформированности универсальных учебных действий.

Безусловно, в системе учебной работы должны находить своё применение все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля над качеством успеваемости обучающихся.

Современные методы и средства контроля, как и традиционные, призваны эффективно осуществлять процесс оценивания учебных достижений школьников. Такой контроль позволяет и учителю, и ученику провести подробный анализ проделанной работы и увидеть рост успеваемости или же, наоборот, ошибки, которые следует устранить, чтобы добиться в дальнейшем успеха.

Литература

Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002.

Василенко А. В. Информационные технологии и развитие пространственного мышления учащихся / А. В. Василенко // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 73 – 77.

Девисилов В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе / В. А. Девисилов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 2. – С. 29 – 34.

Морева Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 158 с.

Рябовол Л. Т. Виды и формы контроля учебных достижений учащихся по правоведению в средней общеобразовательной школе / Л. Т. Рябовол // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – С. 94 – 104.

Столяренко Л. Д. Психология и педагогика: учебное пособие для бакалавров: допущено М-вом образования РФ / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 671 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Саворовская Т. Ю.

Институт повышения квалификации педагогических кадров, г. Павлодар (Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация. В Республике Казахстан внедряются новые стандарты оценивания, в связи с этим возникают методологические проблемы, которые могут быть решены в формате курсовой подготовки педагогических кадров и с помощью методического сопровождения в посткурсовой период.

Ключевые слова: оценивание обучения, формативное оценивание, компетентность учителей биологии, исследовательские навыки.

Обучение с 2017 года в средних общеобразовательных школах по обновленной образовательной программе позволит значительно ускорить реформирование системы образования в Казахстане. Спиральный характер новой образовательной программы будет способствовать значительному прогрессу обучающихся, развитию у них общеучебных и исследовательских навыков.

Для реализации этих актуальных задач, учителю необходимо использовать современные методы преподавания, овладеть приемами развития критического мышления, с помощью которых вырабатывается у учеников компетенция самообразования, так, чтобы они заняли мотивированную активную позицию по отношению к своей учебе и могли развивать собственные способности.

Курсы повышения квалификации педагогических работников в 2017 году были построены таким образом, чтобы максимально стимулировать развитие нового образа мышления учителей, понимания ими целей и задач обновленной образовательной программы, совершенствования навыков планирования уроков нового формата с использованием активных способов и методик преподавания. Занятия на курсах также способствовали формированию компетентности педагогов в области грамотного применения оценивания для обучения и оценивания обучения.

Формативное оценивание хорошо спланированное, проводимое в классе в рамках различных видов деятельности, дает четкую, объективную и репрезентативную картину умений учеников и их прогресса, и способствует повышению качества обучения.

Планирование формативного оценивания позволяет более эффективно организовать обучение в зоне ближайшего развития ученика, действенно выстроить подмости и способствовать развитию умения учиться.

Учитель в условиях обновления содержания образования принципиально меняет процедуру оценивания и свою позицию в ней: организует оценивание как совместное

действие, постепенно передавая инициативу оценивания ученического действия в руки самого ученика.

Учителя детально разобрались с особенностями применения в своей педагогической практике формативного оценивания на уроках биологии. С этой целью они проектировали уроки, неотъемлемой частью которых были задания для формативного оценивания, и на основе микропреподавания учителя получали обратную связь от коллег и тренера для улучшения навыков планирования.

Специфика преподавания предмета биология такова, что она создает оптимальные условия для вооружения учеников всем спектром исследовательских навыков, что очень важно для дальнейшего успешного профессионального роста. Ученики должны обладать: умением наблюдать, строить гипотезы, проектировать эксперименты по проверке научных предположений, оценивать результаты эксперимента, обобщать и делать выводы.

Особое мастерство учителя биологии заключается не только в том, что он дает прочные предметные знания, но и в умении создавать такие задания для формативного оценивания, которое одновременно формирует знания и совершенствует исследовательские навыки учащихся.

Если ранее представления учителей о способах формативного оценивания сводилось к тому, чтобы использовать на своих уроках такие приемы как: «Две звезды и одно пожелание», «Светофор», смайлики, лестницы успеха, жесты, то сейчас многие учителя поняли, что суть качественного формирующего оценивания не в этом. Она заключается в том, чтобы так организовать учебную деятельность учеников, чтобы они активно исследовали объекты живой природы и самостоятельно овладевали знаниями, необходимыми им для осмысления своих наблюдений, экспериментов, умели формулировать обобщающие выводы.

Основной трудностью для учителей при проектировании заданий на формативное оценивание явилось не само предметное содержание заданий, а необходимость выдерживать соответствие уровня задания уровню мыслительной деятельности учащихся по таксономии Блума и запроецировать активное действие ученика, обеспечивающее формирование исследовательских навыков.

Обычно такие задания предполагают критическое осмысление предоставленной графической или текстовой информации, или самостоятельный поиск информационных ресурсов. Для их выполнения таких заданий на формативное оценивание необходимо точно рассчитать временные рамки этой деятельности на уроке, что представляет определенную сложность, ведь учащиеся все разные, с разными потребностями в обучении.

В связи с этим, в заданиях формативного оценивания необходимо предусмотреть скрытую дифференциацию по потребностям в обучении. Дифференциация при выполнении формативного задания может быть заложена по времени выполнения, по объему исследования, по степени дозирования помощи педагога, по ресурсам, по формам представления информации и так далее.

Для того чтобы вооружить учителей разнообразными активными методами обучения с учетом дифференцированного подхода, было разработано электронное учебное пособие «Конструктор уроков нового формата», которое знакомит учителей со 115 приемами и методами организации познавательной деятельности [Конструктор уроков нового формата].

Инициативная группа творчески работающих учителей, включая и автора статьи, разработала и провела ряд мастер-классов, демонстрирующих методику использования заданий для формативного оценивания на уроках биологии и естествознания.

С их помощью были сформулированы основные рекомендации сертифицированным учителям по проектированию формативного (формирующего) оценивания на уроке:

1. Учитель при планировании должен ставить комплексные цели, учитывая, что реализация когнитивных целей зависит от эмоционального фона урока и качества коммуникаций в учебном коллективе. В соответствии с этими целями выбирать методы и способы оценивания – такие, которые способствуют развитию внутренней мотивации.

2. Цель урока должны быть сформулирована с позиции ожидаемых результатов (с позиции ученика) по таксономии Блума. Лучше всего, если цель поставлена самим учащимся. Учителю необходимо вовлекать учеников в обсуждение целей и с помощью ФО выяснить, насколько осознанно поставлена цель и понимают ли учащиеся шаги по достижению поставленной цели.
3. Содержание и характер познавательной деятельности ученика при выполнении формативного задания должны точно соответствовать.
4. При постановке цели необходимо определять показатели, которые помогут учителю и учащимся проверить достигнута ли цель. Критерии успеха должны содержать четкие дескрипторы по достижению самой учебной цели и могут быть сформулированы самими учениками или учителем, в зависимости от сложности темы.
5. В процессе выполнения каждого учебного задания должна быть предусмотрена стратегия ФО, которая позволит учителю определить степень понимания ученика на данном этапе урока. Стратегии формативного оценивания нужно выбирать конструктивные, которые содержат достаточно четкие указания на то, что нужно сделать, чтобы добиться ожидаемого результата. Просто смайлики, похвала, жесты способствуют развитию мотивации, но не содержат конкретных ориентиров для учащихся при выполнении учебной работы.
6. Хорошо, если задания ФО будут составлены по технологии компетентностно-ориентированного обучения и будут включать мотивационную формулировку (где ученик сможет применить полученные задания), оценочную карту с критериями успеха и дескрипторами в чем это отражается. Критерии к оцениванию каждого задания разрабатываются учителем на основе принципов критериального оценивания. Чем прозрачнее для ученика критерии оценивания, тем выше вероятность достижения ожидаемых результатов.
7. При подведении итогов урока учитель должен вернуться к целям урока и совместно с учениками определить уровень достижения цели. Хорошо, если учитель для оценивания планирует такой прием оценивания, который позволяет увидеть результаты обучения каждого учащегося.

Литература

Конструктор уроков нового формата: электронное учебное пособие. – [Режим доступа]: <https://cloud.mail.ru/public/B6cA/bNpxZpWN3>.

Питерс Т. В поисках совершенства // Бесплатная электронная библиотека. – [Режим доступа]: <http://www.dissers.ru/books/1/6074-7.php>.

Эффективное обучение: руководство для учителя. – Астана: НИШ, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

Томилова Н. И.

МКОУ Булатовская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области

ОЦЕНИВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы критериальной оценочной деятельности обучающихся при формировании предметных и метапредметных учебных действий на уроках математики.

Ключевые слова: критериальное оценивание, критерии оценивания, формативное оценивание, констатирующее оценивание.

В настоящее время основной целью образования является развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Особое значение при этом имеет контрольно-оценочная деятельность ученика, то есть готовность и

способность контролировать и оценивать свою деятельность, уметь устранять причины возникающих трудностей.

Проблема оценочной деятельности учащихся и выставления отметки за различные виды работ всегда вызывали интерес педагогов общеобразовательной школы.

Оценка и отметка являются различными понятиями. В педагогической практике и в педагогических трудах оценка определяется как деятельность (или действие) по оцениванию учебной познавательной или продуктивной деятельности, а отметка является результатом этого процесса.

Отметка является цифровым знаком «1 – 5», выставляемым в классный журнал учителем. Но какое значение отметка имеет для ученика и насколько он удовлетворён ею? Отметка – это простое отражение, фиксирующее результаты оценивания, однако зачастую она становится для ребенка либо источником удовлетворения результатами своего учебного труда, либо причиной нравственных страданий.

Оценивание деятельности учащихся выполняется согласно требованиям учебной программы и связано с проверкой знаний и установлением соответствия с нормативами, определёнными программой и стандартами, которые в свою очередь устанавливают уровень обученности школьника, качества его знаний.

На основе анализа уровня знаний ученика, обнаруженного в результате проверки, учитель сравнивает его и соотносит с 5-бальной шкалой. Результат этого соотношения и выражается в форме оценочных суждений или отметки. Процесс происходит так, что учитель выслушивает ответы учащихся, проверяет их письменные работы, наблюдает за какой-либо познавательной деятельностью и делает заключение на основании собственных выводов о соответствии результатов и уровня успешности овладения учебным материалом, уровнем сформированности ЗУН.

Так или иначе, мы находимся в рамках стандарта образования и имеем дело с критериально-ориентированным подходом, где уровень усвоения каждого объекта контроля планируется заранее. При этом критерии оценки знаний и умений школьников в условиях внедрения общеобразовательных стандартов нечёткие, и учитель, иногда руководствуясь субъективным мнением и личным чутьём, порой интуитивно оценивает знания школьников, но это не всегда ведёт к объективной оценке работы ученика.

Конечно, ситуацию можно было бы изменить, если бы разрешалось оценивать деятельность ученика в трёх измерениях: «зачет», «4» и «5».

Понятие «отметки» ещё никто в программе общеобразовательной школы и в школьной практике пока не отменял. В классный журнал учителя выставляют именно отметки в форме «1 – 5». Отсюда и возникают проблемы. Как ребёнку сказать, что у него твёрдая «3», а у другого слабая, когда это всё равно «удовлетворительная» оценка? Это касается и всех остальных отметок, кроме «1 – 2». И пока такая система существует, учитель должен быть вооружён такими оценочными критериями, чтобы ребёнок чётко знал, за что и почему ему поставлена та или иная отметка, и у него не оставалось сомнения в правильности поставленной ему отметки. Чтобы снять такие сомнения, ребёнку нужно объяснить какие критерии при выставлении отметки диктуются программой по изучению того или иного предмета и познакомить ребёнка с этими нормами выставления отметок. Эти критерии должны быть на виду, а нормы выставления отметок с ребёнком должны быть обсуждены. При выполнении этих условий у ребёнка не будет возникать вопросов и снимется чувство неудовлетворённости. Именно этому способствует критериальная технология оценивания.

Критериальное оценивание предполагает наличие механизма, позволяющего производить оценку учащихся более объективно. Оценивание деятельности учащихся на уроке становится демократичным, так как ученик является субъектом своего обучения, а учитель не играет роль судьи при выставлении оценок.

Система оценивания даёт возможность определять, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык. При этом целесообразно за точку отсчёта брать обязательный минимум.

Критериальная система оценивания совершенно прозрачна в смысле способов выставления текущих и итоговых отметок, а также целей, для достижения которых эти отметки ставятся. Она также является средством диагностики проблем обучения, предусматривая и обеспечивая постоянный контакт между учителем, учеником и родителями.

Для оценивания достижений учащихся по математике я использую следующие критерии:

| Название критерия | Краткое описание содержания критерия |
|--------------------------|---|
| Знание и понимание | Учащийся демонстрирует знание и понимание изученного материала, способен применять полученные знания в стандартных и измененных ситуациях |
| Исследование | Учащийся исследует какую-либо задачу, применяя математические методы, находит закономерности, описывает с помощью языка математики взаимосвязь между ними |
| Коммуникация | Учащийся способен передавать информацию, используя соответствующую научную терминологию, условные обозначения |
| Рефлексия | Учащийся размышляет о правильности и рациональности выбранного метода решения |

Критерии расшифровываются показателями, в которых (для каждой конкретной работы) даётся четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание по любому показателю – это определение степени приближения ученика к данной цели. При критериальном оценивании обращается внимание обучающихся на то, что оценивание проводится за каждое задание.

Критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь как рекомендации для улучшения собственных результатов. В критериальном оценивании описаны уровни достижений, соответствующие каждому баллу. Важно, что шкала оценивания начинается с нуля, а это очевидно, так как оценивается не личность ученика, а его деятельность.

Так как критериальный подход к оцениванию должен решать проблему объективного оценивания учащихся и стимулировать их для достижения более высокого результата, то круг проблем в порядке их значимости может выглядеть следующим образом. Не сразу ребята получают положительные отметки, так как проходит процесс адаптации к новой системе оценивания. С каждым разом они будут стараться лучше готовиться к любым видам работ.

Ученикам разъясняют, что критериальная система оценивания включает в себя формативное оценивание (текущие отметки) и констатирующее оценивание (отметки за проверочные, контрольные работы по завершению разделов учебной программы, итоговое оценивание за четверть и год).

Формативное оценивание предназначено для определения уровня освоения знаний, навыков в процессе повседневной работы в классе или дома. Оно осуществляется в различных формах и позволяет учителю и ученику скорректировать свою работу и устранить возможные пробелы и недочеты до проведения констатирующей работы. Формативные отметки не учитываются при выставлении отметок за констатирующие работы и итоговых за четверть.

Констатирующее оценивание предназначено для определения уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения блока учебной

темы. Констатирующее оценивание проводится по результатам выполнения констатирующих работ различных видов (тесты, самостоятельные и контрольные работы). Отметки, выставленные за констатирующие работы, являются основой для определения итоговых отметок по курсу математики за четверть, за год.

Констатирующая отметка выставляется по критериям. С критериями оценивания знакомы учащиеся, родителей.

Если критерии оценивания устных и письменных ответов по математике и их использование уже отработаны учителями, то оценивание проектной деятельности и исследовательских работ, а также самооценка учащимися своей работы вызывает ряд вопросов. В своей практике для оценивания таких работ используются следующие критерии:

Таблица 1. Критерии оценки проекта

| Показатели проявления компетентности | Баллы | | |
|---|-------|---|---|
| | 0 | 1 | 2 |
| Предметно-информационная составляющая (максимальное значение – 6 баллов) | | | |
| Знание основных терминов и фактического материала по теме | | | |
| Знание существующих точек зрения (подходов) к проблеме и способов её решения | | | |
| Знание источников информации | | | |
| Деятельностно-коммуникативная составляющая (максимальное значение – 14 баллов) | | | |
| Умение выделять проблему и обосновывать её актуальность | | | |
| Умение формулировать цели и задачи | | | |
| Умение сравнивать, сопоставлять, обобщать и делать выводы | | | |
| Умение выявлять причинно-следственные связи, приводить аргументы и иллюстрировать примерами | | | |
| Умение соотнести полученный результат с поставленной целью | | | |
| Умение находить требуемую информацию в различных источниках | | | |
| Владение грамотной, эмоциональной и свободной речью | | | |
| Ценностно-ориентационная составляющая (максимальное значение – 8 баллов) | | | |
| Понимание актуальности темы и практической значимости работы | | | |
| Выражение собственной позиции, обоснование её | | | |
| Умение оценивать достоверность полученной информации | | | |
| Умение эффективно организовать индивидуальное информационное и временное пространство | | | |

Отметка: «удовлетворительно» – 12 – 17 баллов, «хорошо» – 18 – 24 балла, «отлично» – 25 – 28 баллов.

Таблица 2. Критерии оценки учебно-исследовательской работы учащегося

| | | |
|---------------|--|------|
| 1. Тип работы | работа носит реферативный характер | 1 б. |
| | работа носит исследовательский характер, при этом для естественно-научных дисциплин необходимо проведение эксперимента (измерения показателей до и после | 2 б. |

| | | |
|--|---|------|
| | экспериментального воздействия) | |
| 2. Оригинальность подхода в выборе тематики исследования. | традиционная тематика, т.е. часто повторяющаяся в исследованиях | 1 б. |
| | работа строится вокруг новых идей | 2 б. |
| 3. Соответствие структуры работы установленным требованиям: введение, постановка цели, гипотезы, задач, описание исследовательского аппарата, результаты, выводы, использованная литература, приложения. | в работе плохо просматривается структура | 1 б. |
| | в работе отсутствует один или несколько основных разделов | 2 б. |
| | работа структурирована и оформлена в соответствии с требованиями | 3 б. |
| 4. Анализ литературных источников по теме. | анализ литературы отсутствует | 0 б. |
| | анализ литературы имеется, но переписан без ссылок на изученные источники | 1 б. |
| | приведены сведения из 1 – 3 литературных источников со ссылками на них | 2 б. |
| 5. Практическая значимость. | результаты исследования могут быть использованы в учебных целях | 1 б. |
| | результаты оригинальны и могут быть опубликованы в научной печати | 2 б. |
| 6. Владение автором научной терминологией по теме | не владеет | 0 б. |
| | владеет | 1 б. |
| 7. Соответствие содержания работы сформулированной теме, цели, гипотезе и поставленным задачам исследования. | не соответствует | 0 б. |
| | частично соответствует | 1 б. |
| | полностью соответствует | 2 б. |
| 8. Аргументация выводов. | полученные результаты (выводы) не аргументированы | 1 б. |
| | полученные результаты (выводы) аргументированы | 2 б. |
| 9. Качество оформления работы (соответствие техническим требованиям). | не соответствует | 0 б. |
| | соответствует частично | 1 б. |
| | полностью соответствует. | 2 б. |

Отметка: «удовлетворительно» – 9 – 11 баллов, «хорошо» – 12 – 14 баллов, «отлично» – 15 – 18 баллов.

Самооценка работы на уроке:

1. Меня заинтересовал материал урока, заставил задуматься. (1б.)
2. Мои знания по теме стали шире. (1б.)
3. Я отвечал на вопросы учителя, участвовал в обсуждении. (1б.)
4. Участвовал в диалоге.(1б.)
5. Активно работал в группе (1б.)
6. Работал индивидуально с раздаточным материалом (1б.)
7. Работал с учебной и дополнительной литературой. (1б.)
8. Выступал перед классом, работал у доски. (1б.)
9. Я буду применять полученные знания.(1б.)

10. Я слушал всех участников урока. (1б.)

Критерии самооценки:

8 – 10 баллов – «отличная работа».

6 – 7 баллов – «хорошая работа».

4 – 5 баллов – «удовлетворительная работа».

3 – 4 баллов – стоит задуматься над изменением своего отношения к учёбе.

Литература

Демидова М. Ю., Иванова С. В. Оценка достижений планируемых результатов. – М.: Просвещение, 2009.

Камаева Е. В. Оценочная деятельность на уроке. – М.: Просвещение, 2011.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Абдулова Г. С.

СОДЕРЖАНИЕ

МКОУ Аул-Бергульская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УУД ШКОЛЬНИКА

***Аннотация.** В последние годы в рамках модернизации российского образования одной из главных задач является вооружение учащихся умениями и навыками самостоятельно добывать знания, развитие их познавательной самостоятельности и активности. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников и приобщение учащихся к проектно-исследовательской деятельности является одним из наиболее важных путей решения указанной выше задачи.*

***Ключевые слова:** учебный проект, самостоятельная деятельность, заинтересованность учащихся.*

Задача школы – обеспечение формирования базовых компетентностей выпускника, а ключевые образовательные компетенции могут быть сформированы только во взаимодействии, т.е. интеграции различных учебных областей. В связи с этим изменились требования к труду учителя: от умений транслировать и формировать программный объем знаний – к умениям решать творческие задачи, формировать многомерное сознание, развивать способности к самореализации путем сочетания творческого, личностно-ориентированного, исследовательского, проектного подходов.

В последние годы в рамках модернизации российского образования одной из главных задач является вооружение учащихся умениями и навыками самостоятельно добывать знания, развитие их познавательной самостоятельности и активности. О каких только проектах мы ни слышали: бизнес-проект, шоу-проект, архитектурный проект, а теперь – и учебный проект. Приверженцы метода проектов утверждают, что проект – это и метод обучения, и форма организации учебного процесса, и особая философия образования. Признанным основоположником метода проектов считают Джона Дьюи, американского философа, психолога и педагога, который провозгласил связь школы с жизнью, с личным опытом ребенка и коллективным опытом человеческого общества. По его мнению, важно, чтобы опыт, приобретенный ребенком вне школы, был востребован в школе, и наоборот, то, чему ребёнок научился в школе, он должен уметь применять вне её стен. Иначе говоря, школа – это не подготовка к будущему, а активная жизнь в настоящем.

Организация проектно-исследовательской деятельности школьников и приобщение учащихся к проектно-исследовательской деятельности является одним из наиболее важных путей решения указанной выше задачи. Обучение приёмам проектно-исследовательской деятельности способствует развитию творческого склада мышления, творческого подхода к явлениям действительности, формированию умений давать объективную оценку этим явлениям и способности ориентироваться в дополнительных источниках знаний и ресурсов.

Отсюда чрезвычайно важно показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания иногда из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Вне зависимости от выбора вида проектной деятельности у школьников происходит формирование регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий (УУД).

К познавательным УУД относят: поиск и выделение информации, умение структурировать знание, умение строить осознанно письменное и устное высказывания, выбор наиболее эффективных способов решения, самостоятельное создание алгоритмов деятельности, анализ объектов с целью выделения признаков, построение логической цепи рассуждения, выдвижение гипотез и их обоснование.

Особенно при групповой работе происходит продуктивное формирование коммуникативных УУД: умение договариваться и находить общее решение, строить высказывания, формулировать свою позицию, умение задавать вопросы, умение принимать позицию других

Поскольку проектно-исследовательская работа предполагает самостоятельную деятельность, то важно сказать о регулятивных универсальных учебных действиях, таких как: способность принимать цель и следовать ей, умение действовать по плану, умение контролировать процесс и результат деятельности.

Важной особенностью проектной деятельности является личная заинтересованность учащихся в выбранной теме, то здесь фигурирует еще один блок – личностные УУД: формирование внутренней позиции школьника, развитие этических чувств.

Результативность проектно-исследовательской работы позволяет отметить развитие у учащихся творческой и коммуникативной активности, познавательной самостоятельности, интеллектуальных способностей, уровня обученности и воспитанности – что является одной из целей обучения школьников по новым образовательным стандартам.

Опыт преподавания математики в школе показывает, что именно математика в ряду других учебных дисциплин занимает одну из лидирующих позиций в формировании УУД обучающихся. Ведь, именно, она способствует развитию строгого логического мышления, учит дедуктивному рассуждению, абстрагированию, умению обобщать, анализировать, критиковать.

Формирование исследовательской позиции обучающихся – задача нелёгкая. Ребят к поисковой деятельности необходимо подготавливать годами, всегда помня, что в стенах школы «не мыслям надобно учить, а учить мыслить». Что же такое учебный проект? Учебный проект, с точки зрения обучающихся, – это возможность сделать самому что-то интересное, индивидуально или в группе; это деятельность, которая позволяет проявить себя, заявить о себе, попробовать свои силы и показать публично достигнутые результаты. Учебный проект, с точки зрения учителя, – это средство развития, обучения и воспитания школьников одновременно. Средство, которое выполняет основной принцип обучения – научить школьника самостоятельно добывать знания, самостоятельно учиться. Учебный проект, с точки зрения родителей, – это уникальная возможность сотрудничества со своим ребёнком, активного участия в процессе обучения. Таким образом, в применении этой инновационной образовательной технологии заинтересованы все участники образовательных отношений. Организация проектно-исследовательской деятельности имеет следующую структуру: мотив, проблема, цель, задачи, методы и способы, план, действия, результаты, рефлексия. Необходимо через различные формы организации (урок, элективный курс, групповую, индивидуальную работу, работу в парах) формировать у учащихся навыки проектно-исследовательской деятельности. Такие занятия для учащихся – переход в иное психологическое состояние, это другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве – первооткрывателя, исследователя. Все это даёт возможность им развивать свои творческие способности, оценивать роль знаний и видеть их применение на практике.

В практике преподавания математики зарекомендовали себя наилучшим образом следующие виды проектов: исследовательский проект (моделируется ситуация реального научного исследования); практико-ориентированный (создается социально-значимый

продукт, который в дальнейшем может быть использован его авторами и другими учащимися); ролевой, игровой (формируются креативные способности, коммуникативность); творческий (формируются креативные способности); информационный (формируются умение поиска, отбора, анализа информации).

Хочется отметить, что исследовательская работа начинается с создания проблемной ситуации на уроке, решая которую, школьник должен учиться отстаивать своё мнение, приводить в его защиту аргументы, доказательства, факты, побуждающие его задавать вопросы учителю, товарищам, выяснять непонятное, давать качественную оценку своим действиям и действиям своих одноклассников. Это замечательная возможность для формирования у детей регулятивных универсальных учебных действий. Формировать эту группу УУД помогает и такая формы работы, как работа экспертных групп на уроках. Учащимся, входящим в экспертную группу, необходимо дать оценку ответов одноклассников и с точки зрения содержания, и с точки зрения речевого оформления. Конечно, быть на уроке экспертами могут не все учащиеся – такое право предоставляется ребятам, увлечённым предметом, которые, к счастью, бывают в каждом классе.

Учебное исследование становится реальным, когда учитель сможет подготовить к этому уровню работы и себя, и учащихся. Речь идет о постепенном освоении исследовательского подхода к темам, о работе, требующей настойчивости в накоплении знаний и умений. Неслучайно ФГОС предъявляет особые требования к современному учителю, который должен не только владеть содержанием избранной научной области и уметь эффективно использовать его в профессиональной деятельности, но и быть мотивированным к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций, владеть разнообразными педагогическими технологиями, в том числе ИКТ.

При практической реализации исследовательского подхода в обучении используются разнообразные формы учебной работы: индивидуальную, групповую, коллективную, фронтальную. Индивидуальная работа представляет собой выполнение учебного задания каждым учеником самостоятельно в соответствии со своими индивидуальными возможностями, без взаимодействия с другими учениками.

Исследовательская деятельность, организуемая на уроке, оказывает самое прямое воздействие на внеурочную работу по предмету. Известно, что на уроке не всегда предоставляется возможность обстоятельного и углубленного осмысления фактов, явлений и закономерностей. Логическим продолжением урока или серии уроков по теме могут стать предметные недели, научно-практические конференции, викторины, конкурсы, олимпиады, творческие мастерские, конкурсы проектов, материалом к которым служат работы школьников, выполненные ими как самостоятельные исследования.

Представляется несомненным тот факт, что, если заинтересовать учащихся, целенаправленно работать с ними, оказывая помощь в поисках необходимой информации, создать условия для формирования навыков проектно-исследовательской деятельности, результат не заставит себя долго ждать, и школьники непременно порадуют нас удачными находками и удивят своими открытиями.

Таким образом, формирование УУД через проектную деятельность позволяет:

- обеспечить учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;
- создать условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;
- обеспечить успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Проект – это особая философия образования: философия цели и деятельности, результатов и достижений, философия, далёкая от формирования теоретической

образованности. Она была отторгнута советской школой, славной своими знаниями. Она принята школой сегодняшнего дня, потому что позволяет органично соединить несоединимое: ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации.

Литература

Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе. Серия: Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010.

Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Изд. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 36 – 43.

Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск: ОмГУ, 2005. – 59 с.

Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151 – 157.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов вузов. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

СОДЕРЖАНИЕ

Арнольд Т. В.

ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж», г. Куйбышев

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования приёмов технологии критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, кластер, синквейн.

Современному обществу, как никогда, требуется интеллектуально развитая, деятельная личность. Для дальнейшего своего развития наша страна нуждается в людях, способных воспроизводить не только материальный, но и интеллектуальный потенциал России. Обучающийся должен самостоятельно мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности.

В условиях модернизации российского образования должна усилиться роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию обучающихся. К ним, в первую очередь, относятся обществознание и история, так как эти предметы способствуют формированию собственной точки зрения в отношении событий прошлого и настоящего, активной гражданской позиции, вооружают человека знанием исторического опыта.

В политехническом колледже главными являются предметы технического цикла. Как следствие этого, обучающиеся считают, что в колледже, где профилирующими дисциплинами являются математика, физика, химия и т. п., остальные дисциплины не важны. Естественно, что большинство обучающихся относится к обществознанию и истории, как второстепенным предметам, не понимая их значимости. Поэтому, одна из основных задач преподавателя – формирование интереса обучающихся к этим дисциплинам через интеллектуальную деятельность. Необходимо так организовать их учебную деятельность, чтобы они смогли убедиться в том, что умения, приобретаемые на уроках

обществознания, могут быть востребованы и на уроках технических дисциплин. Эти умения носят универсальный, надпредметный характер.

Содержание курса обществознания, с одной стороны, дает богатые возможности для развития интеллектуальных способностей обучающихся, но с другой стороны, остро нуждается в том, чтобы обучающиеся, их изучающие, обладали достаточно сформированными и развитыми умениями и навыками мыслительной деятельности. Недостаточно знать факты, важно уметь анализировать их, рассматривать одну и ту же проблему с разных точек зрения, выделять причинно-следственные связи, рассматривать новые идеи и знания в контексте с уже имеющимися. Очень важно грамотно работать с информацией.

Практика показала, что существует ряд проблем, без решения которых невозможно обеспечить продуктивное развитие интеллектуальных способностей обучающихся.

Во-первых, наблюдение показало, что многие обучающиеся не обладают культурой чтения.

Во-вторых, затруднение вызывает работа с документами и анализ таблиц.

В-третьих, в большинстве случаев обучающихся не всегда могут ответить на поставленный вопрос.

Помочь в решении этих проблем и в создании условий, максимально стимулирующих развитие интеллектуальных способностей, поможет использование приемов технологии критического мышления.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю [Бутенко, Ходос, 2001, с. 98].

Особенностью своих занятий представляется построение их по технологии критического мышления, основой которых является базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов.

Каждый этап имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

Первый этап – «вызов», во время которого у обучающихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Второй этап – «осмысление», в ходе которого и происходит непосредственная работа направленная и осмысленная.

Третий этап – «рефлексия», на котором обучающиеся формируют личностное отношение к услышанному и фиксируют его либо с помощью собственного текста, либо со своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

Применение элементов технологии критического мышления дает возможность вырабатывать у обучающихся такие надпредметные умения как:

- умение работать в группе;
- умение графически оформить текстовый материал;
- умение творчески интерпретировать имеющуюся информацию;
- умение распределить информацию по степени новизны и значимости;
- умение обобщить полученные знания.

В работе с обучающимися колледжа наиболее эффективными зарекомендовали себя такие приемы как:

1. «Составление кластеров», т. е. графических систематизаторов, которые показывают несколько различных типов связи между объектами или явлениями. Составление кластера позволяет обучающимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Хаотичные записи объединяются в группы в зависимости от того, какую сторону содержания отражает то или иное записанное понятие, факт.

2. «Пометки на полях», т. е. изучение таблиц, схем, документов. Чтобы работа была эффективной, необходимо научить правильно читать информацию. Этот прием является средством, позволяющим обучающимся отслеживать свое понимание прочитанного текста.
3. «Маркировочная таблица» – одна из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками. В ней три колонки: знаю, узнал новое, хочу узнать подробнее.
4. «Синквейн» (стихотворение, состоящее из пяти строк) – быстрый, мощный инструмент для рефлексирования, синтеза и обобщения понятий и информации, развития речи, он позволяет научить излагать личное отношение к событию, подводить итоги размышления по проблеме.
5. Групповые формы работы – использование технологии критического мышления предполагает организацию обучающихся в группах, в парах, что повышает заинтересованность, углубляет мотивацию в учебной деятельности. Здесь создаются условия для раскрытия познавательных, мыслительных, интеллектуальных способностей каждого обучающегося.
6. «Уроки-диспуты», «уроки-суды». Использование таких форм работы позволяет стимулировать активность, их самостоятельность в поиске информации, аргументов, необходимых для подтверждения их позиции.

Таким образом, применение элементов технологии критического мышления, соответствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, позволяет создать на уроках обществознания условия для успешной самореализации обучающихся, развития их индивидуальных интеллектуальных способностей. Обучающиеся получают возможность самостоятельно конструировать процесс и отслеживать направления своего интеллектуального развития.

Литература

- Бутенко А. В., Ходос Е. А.* Критическое мышление: метод, теория, практика. – Красноярск: 2001. – 102 с.
- Загашев И. О., Заир-Бек С. И.* Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
- Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В.* Учим детей мыслить критически. – СПб.: Альянс-Дельта; Речь, 2003. – 192 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Бурматова В. А.

МБОУ СОШ № 3 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. Показаны отличия в целеполагании на традиционном и «деятельностном» уроках и отличия в требованиях к традиционному и «деятельностному» урокам в рамках системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: активность учащихся.

При переходе на ФГОС общего образования школа решает задачи по развитию таких умений, навыков и компетенций учащихся, которые позволят им разрешать познавательные проблемы, действовать в различных, в том числе незнакомых ситуациях. Решению данных задач во многом способствует реализация в образовательном процессе школы системно-деятельностного подхода – основы образовательного стандарта общего образования.

Согласно теоретическим представлениям психологии, психологические функции личности выступают следствием изменения внешней (предметной) деятельности человека во внутреннюю (психологическую) деятельность путем ряда последовательных преобразований. Важным компонентом образования является содержание. Оно во многом

способствует формированию определенного типа мышления ребёнка: либо эмпирического, либо теоретического. Как правило, содержание конкретного учебного предмета (математики, физики, биологии и другие) представлено системой научных понятий. В основе их усвоения лежит организация системы учебных действий учащихся по решению конкретных учебно-познавательных задач. Решение данных задач является важным условием реализации системно-деятельностного подхода в образовании [Асмолов, 2009, с. 18 – 22].

Очевидно, что реализация в образовательном процессе школы системно-деятельностного подхода как одной из главных особенностей ФГОС общего образования не может быть не учтена учителем при проектировании урока.

Согласно системно-деятельностному подходу, сегодня на уроке учащийся должен принимать участие:

- в целеполагании и постановке задач урока на основе сопоставления своих знаний и выявленных познавательных затруднений;
- в проектировании пошаговой деятельности на пути к результату, то есть к поставленной цели урока;
- в проведении проверки и оценки полученных результатов деятельности (самоконтроль, самооценка и взаимный контроль, взаимное оценивание);
- в корректировании учебной деятельности в случае наличия познавательных затруднений;
- в рефлексии деятельности по итогам урока;
- в выборе дифференцированного домашнего задания с учетом собственных возможностей и уровня притязаний [Петунин, 2012, с. 164 – 169].

Как же построить урок, чтобы реализовать требования Стандартов второго поколения, основой которых, является системно-деятельностный подход?

Четкое формулирование темы, ретроспективное и перспективное определение места и значения урока в изучаемом разделе или курсе, определение ведущих понятий данного урока.

1. Постановка целей, которая должна быть диагностируемой, конкретной, понятной, осознанной, описывающей желаемый результат, реальной и побудительной (побуждающий школьников к действию). (Отличия в целеполагании на традиционном и современном («деятельностном») уроках приведены в таблице 1.).

Таблица 1. Отличия в целеполагании на традиционном и «деятельностном» уроках

| Традиционный урок | «Деятельностный» урок |
|--|--|
| Научить школьников понимать определенные требования. | Научить школьников формулировать цели. |
| Сформировать знания учащихся. | Сформировать умение учащихся видеть проблемы на основе противоречия между имеющимися значениями и познавательными потребностями. |
| Сформировать умение учеников работать с разнообразными источниками информации. | Сформировать умение школьников искать и избирательно использовать источники информации. |
| Сформировать умения учащихся обобщать знания. | Научить учащихся выявлять общее и особенное в изучаемом материале. |
| Научить школьников пользоваться алгоритмом при решении задач. | Научить учеников выбирать способы решения задач. |
| Оценить знания, умения и навыки школьников. | Сформировать критерии оценки, сформировать школьников навыки по самооцениванию. |
| Закрепить изученный материал. | Научить применять изученный материал. |
| Проанализировать достижения и ошибки учащихся. | Сформировать рефлексивные умения учащихся. |

2. Подбор мотиваторов учебной деятельности на уроке.
3. Отбор учебного материала, учебных заданий.
4. Планирование формирования метапредметных результатов обучения и их привязка к этапам урока.
5. Разработка структуры урока.
6. Определение способов рефлексии.
7. Составление вариантов дифференцированного домашнего задания.
8. Подготовка материалов и оборудования для урока.

Таблица 2. Отличия в требованиях к традиционному и «деятельностному» урокам

| Требования к уроку | Традиционный урок | «Деятельностный» урок |
|------------------------------------|--|---|
| Тема | Формулируется и объявляется педагогом | Формулируется учащимися |
| Цель и задачи | Проектируется и предъявляется классу учителем | Определяется школьниками |
| Планирование деятельности | Осуществляется педагогом | Учащиеся самостоятельно планируют способы достижения поставленной цели занятия |
| Практическая деятельность учащихся | Осуществляется под непосредственным руководством учителя | Учащиеся работают самостоятельно по намеченному заранее плану |
| Контроль | Осуществляется педагогом | Самоконтроль и взаимоконтроль, учитель играет роль консультанта. |
| Корректировочная деятельность | Проводится педагогом | Проводится школьниками на основе выявленных интеллектуальных затруднений самостоятельно |
| Оценивание учащихся | Осуществляется учителем | Самооценка, взаимное оценивание |
| Итоги урока | Подводятся учителем | Проводится рефлексия |
| Домашние задание | Задается и комментируется учителем | Школьники выбирают задание из предложенных вариантов |

На основе классификационного основания – тип ведущей деятельности учащихся на занятии – в настоящее время ученые и практики чаще всего придерживаются следующий типологии уроков:

- 1) урок открытия нового знания;
- 2) урок развивающего контроля;
- 3) урок обобщения и систематизации знаний (общеметодологической направленности).

Наиболее часто встречающимся типом урока школе, внедряющей ФГОС, является урок открытия нового знания. Он пришёл на смену традиционному комбинированному уроку. Его структура, как правило, включает следующие этапы:

- 1) мотивация учебной деятельности – включения учащихся в активную познавательную деятельность;
- 2) актуализация знаний – повторение материала и выявление интеллектуальных затруднений учащихся (белых пятен в знаниях школьников);
- 3) постановка учебной задачи – обсуждение затруднений, формулировка учащимися цели и темы урока;
- 4) построение проекта выхода из затруднения – решение учебной задачи и обсуждения результатов её решения;
- 5) включение нового знания в общую систему знаний и повторение – выявление границ применения нового знания, повторение учебного материала;
- 6) информация о домашнем задании, разъяснение по его выполнению – развитие умений, навыков и компетенций школьников применять новое знание в стандартной и нестандартной ситуации;

7) рефлексия деятельности – осмысление учащимися своей деятельности, оценка результатов своей деятельности и деятельности всего класса.

Итак, сегодня на уроке учитель мотивирует школьников и активизирует их познавательную деятельность, организует проблемные и поисковые ситуации. На современном школьном уроке обнаруживается минимум репродукции и максимум творческой деятельности учащихся. Педагог учитывает уровень интеллектуального развития и возможности школьников. В центре внимания на уроке сегодня – дети.

Литература

Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности: отечественная психология. – М., 1999. – С. 7 – 94.

Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18 – 22.

Атанов Г. А. С чего начинать внедрение деятельностного подхода в обучении. – Донецк: ДонГУ, 2004.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 2004. – 283 с.

Дусавицкий А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н. и др. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.

Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Кудряшова Т. Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – М., 2006.

Петунин О. В. Метапредметные умения школьников // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 164 – 169.

Шубина Т. И. Деятельностный метод в школе. – [Режим доступа]: <http://festival.1september.ru/articles/527236/4> .

СОДЕРЖАНИЕ

Дорофеев Е. М.

Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье представлена точка зрения на инновационные формы развития навыков проектной деятельности обучающихся. Актуальность проведенного исследования обусловлена необходимостью разрешения проблем развития навыков проектной деятельности обучающихся при обучении конкретным тем в экономическом образовании.

Ключевые слова: проектная деятельность, навыки проектной деятельности, презентация как форма развития, уравнения с параметрами.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения поставил новые цели и определил новые ценности в образовании. Целью экономического образования сегодня становится познавательное, личностное, общекультурное развитие личности обучающихся, которое направлено на формирование социальных компетентностей для адаптации в современном обществе. Главным в процессе экономического образования всегда был и остается обучающийся, учитель при этом выступает не в роли носителя информации и ее хранителя, а является тьютором, помогающим выстроить траектории экономического познания для своего подопечного. В настоящее время уделяется много внимания инновационным методам, которые рассматриваются в рамках уже известных подходов.

Например, рассматривая метод проектов с точки зрения системно-деятельностного подхода, несложно заметить множество новых современных моделей развития экономической культуры. Новая модель образования подразумевает функциональную творческую проектную работу обучающихся. Проектный метод как нельзя лучше отвечает

требованиям, которые предъявляют к организации обучения в «новой школе». Метод проектов в экономическом образовании является чисто дидактическим средством, которое способно активизировать конструктивную деятельность, формируя тем самым личностные качества обучающихся [Шаталова, 2014, с. 26].

В своей работе мы соглашаемся с Дж. Дьюи в том, что «в основе метода проектов лежат: познавательная активность обучающегося, проблематизация учебного материала, связь обучения с жизненным опытом ребенка, организация обучения как деятельности» [Дьюи, 1922, с. 32].

Применение метода проектов уводит авторитарный стиль обучения со сцены современного обучения, отдавая приоритет самостоятельности действий обучающихся. Деятельность обучающихся становится более осмысленной, целенаправленной, самостоятельной. Работа по проекту в процессе развития экономической культуры весьма сложный процесс. Успех работы над проектом в экономическом образовании всецело зависит от умного планирования и организации сотрудничества. Для достижения цели проектной деятельности необходимо четко спроектировать каждый его этап. Многие ученые делали попытки классификации этапов проектной деятельности. Каждый этап должен иметь свою тактическую цель, которую ученик четко видит и осмысливает, в которой ученик видит личную потребность. Каждый этап проекта должен быть четко мотивирован самим обучающимся.

То есть по своей сущности проектная деятельность на каждом этапе является творческой, исследовательской. На каждом этапе проектной деятельности обучающийся должен получать новые базовые экономические знания, которые им запланированы. Это очень важно, ведь быстро устаревающие знания, появление новых видов деятельности делают заучивание определенного объема информации бессмысленным. Знания приходится все время обновлять. Значит, этому необходимо учить. Одна из причин внимания к новому методу – проблема повышения мотивации учащихся к изучению экономики.

В основу метода проектов в экономическом образовании положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, получаемый при решении той или иной практически или теоретически значимой экономической проблемы социального характера. Он ориентирован на достижение целей самих обучающихся, и именно поэтому он уникален. Формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Он формирует опыт деятельности, и поэтому он незаменим.

Рассмотрим классификацию проектов развития экономической культуры по доминирующей деятельности учащихся. Перечислим их.

Практико-ориентированный проект нацелен на интересы самих участников проекта. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы. Важно оценить реальность использования продукта на практике и его способность решить поставленную экономическую проблему.

Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он потребует работы по определенному алгоритму:

- постановка проблемы;
- формулировка гипотезы;
- планирование действий;
- сбор данных, их анализ и синтез, сопоставление с известной информацией;
- подготовка и написание обобщения (альбома, отчета и т. д.);
- защита, презентация проекта.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то экономическом объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть презентации, стенгазеты экономического содержания, видеофильмы и т. п.

Личностный проект. Конструирование и внедрение личностного проекта – наиболее сложное для учителя, но интересен обучающимся. Участники проекта берут на себя обязанность взять на себя роль известного ученого-экономиста, или другого героя, интересного для подражания. Интересен здесь и результат проекта, который остается неизвестным, открытым для самого ученика.

Практико-ориентированный проект. С самого начала в этом проекте сразу просматривается результат деятельности всех кто участвует в проекте, например:

- проект закона в экономике или свода правил;
- модель какого-то объекта, процесса доказательства;
- конструкторский экономический проект и т. д.

Во всех экономических проектах речь идет не о единственной, а о доминирующей направленности деятельности участников.

Рассмотрим другую классификацию, предложенную Л. Л. Розановым:

- «организационно-подготовительный (выбор темы; определение задач проекта; поиск проблемы;
- составление предварительного плана; определение участников, методов, приемов исследования);
- поисково-исследовательский (разработка программы исследования; сбор и изучение необходимой информации; непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза).
- отчетно-оформительский (составление названия исследовательского проекта; изложение проекта).
- информационно-презентативный (защита проекта; самооценка и оценка проектов)» [Розанов, 1988, с. 66 – 70].

Проектная деятельность в процессе развития экономической культуры может быть, как и индивидуальная, так и групповая. Рассмотрим преимущества каждой из данных работ.

Преимущества персональных экономических проектов:

- план работы над проектом может быть выстроен и отслежен с максимальной четкостью;
- у обучающихся максимально формируется чувство ответственности, поскольку выполнение проекта зависит только от него самого;
- обучающийся приобретает опыт деятельности на всех без исключения этапах выполнения проекта – от рождения замысла до итоговой рефлексии;
- формирование у обучающихся важнейших общеучебных умений и навыков (исследовательских, презентационных, оценочных) оказывается вполне управляемым процессом.

Перечислим некоторые преимущества групповых проектов процесса развития экономической культуры:

- «у участников проектной группы формируются навыки сотрудничества;
- проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне;
- каждый этап работы над проектом имеет своего ситуативного лидера, и наоборот, каждый обучающийся, в зависимости от своих сильных сторон, наиболее активно включен в определенный этап работы;
- в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; этот соревновательный элемент, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта» [Шаталова, 2015, с. 136 – 140].

Здесь единой точки зрения не существует. Каждый учитель сам выбирает удобную для него, результативную форму работы.

Основной целью «экономических проектных занятий» может стать формирование навыков управления своей деятельностью, то есть научиться ставить цели, проектировать свои действия, организовывать коммуникативные действия с самостоятельно выбранными партнерами. Проектная деятельность при обучении базовой экономики может стать как отдельным этапом урока, так и более продолжительной целенаправленной работой ограниченной во времени, например проектная неделя, проектный день, урок-проект и пр.

Таким образом, метод проектов в процессе развития базовой экономической культуры есть целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность обучающихся, которая осуществляется под гибкой инструкцией педагога, которая направлена для того, чтобы решить исследовательскую или социально-значимую практическую экономическую проблему.

Литература

Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи. – М.: Наука, 1922. – 128 с.

Розанов Л. Л. Метод проектов в математике / Л. Л. Розанов // Математика в школе. – 1988. – № 4. – С. 66 – 70.

Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе / Н. П. Шаталова // Мир науки, культуры, образования – 2015. – № 6(55). – С. 136 – 140.

Шаталова Н. П. Основы конструктивности современной личности / Н. П. Шаталова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 6(38). – С. 26.

СОДЕРЖАНИЕ

Кудрявцева Л. Ю.

МБОУ СОШ № 93 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, АНАЛИЗА ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ И КАК СРЕДСТВО МИНИМИЗАЦИИ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. Развитие самостоятельной, познавательной, мыслительной деятельности школьника. Развитие навыков самообразования, а на определенном этапе и совместное формирование проектирующего способа и алгоритма решения задач.

Ключевые слова: самообразование, мышление, активная жизненная позиция

В докладе рабочей группы в 1968 году «Проблемы образования» прозвучала такая реплика: «Успех в преодолении трудностей человечеством будет решаться не столько в кабинетах правительства, сколько за школьной партией каждого государства». Сегодня это умозаключение как никогда актуально. Именно в школе на каждом предмете учитель готовит патриотичного гражданина своей страны, создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, развивает способность самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности, пробуждает интерес к предмету и к процессу. Реализуя основные подходы стандартов в контексте новых образовательных программ, учителю приходится самому творчески развиваться и вместе с учащимися выводить новые трактовки и формулы правил. Проецируя вышеупомянутые факты на предмет «иностранный» языку, можно с уверенностью добавить, что это вызвано и тем фактом, что не всегда используемые приемы, представленные в учебнике, достаточны для того, чтобы знания прочно закрепились у учащегося. Отрабатывая какой-либо материал и, получая положительные результаты при его закреплении, по прошествии времени приходится осознавать, что усвоение было краткосрочным и в потоке текущего микса упражнений отчетливо демонстрируются «провалы» в некоторых категориях правил.

Парадоксально, но изученные категории грамматических или лексических структур, как правило, элементарны и не позиционируются сложными. Тем не менее, практика показывает, что почти каждый учитель вынужден признавать эти перманентные ошибки на всех этапах обучения иностранного языка.

Внедрение новых образовательных стандартов отчасти помогает решить существующие проблемы. Согласно трактовке и определению системно-деятельностного подхода, одним из пунктов является развитие самостоятельной, познавательной, мыслительной деятельности школьника и развития навыков самообразования, а на определенном этапе и совместное формирование проектирующего способа и алгоритма решения задачи.

Давно известно, что память человека тогда имеет долгосрочный период, когда нечто было додумано, выведено и анализировано самим человеком. Таким образом, лучшим способом усвоения материала может служить самостоятельное суждение и выведения правил с помощью наводящих вопросов преподавателя. Так наложение родного языка при изучении иностранного может служить как помощью, так и антипомощью. Чтобы родной язык не был помехой для иностранного, можно строить подачу материала, исходя из анализа грамматических или лексических явлений родного языка. Например, выражение «Можно принести мне чашечку чая?» («Can I have a cup of tea?») четко и ясно представлено в учебниках английского языка, произносится учащимися множество раз, употребляется в самостоятельных диалогах и, кажется, никогда уже не забудется. В реальности же через некоторое время в контексте других заданий и предложений эта фраза в устах учащихся трансформируется, и они используют уже другой глагол: «bring», «drink», но не «have».

Поэтому еще на стадии введения этой фразы, лучше писать ее на русском языке и просить учащихся дать ей синонимичные варианты, пока не подберут слово «иметь». Варианты бывают очень даже неожиданными, учащиеся испытывают недоумение, какие еще могут быть синонимы, потому что на самом деле русские не употребляют фразу «иметь чай», тем более, если просили «принести». Однако именно расхождение в ментальности употребления лексики, акцентирование на расхождении и эмоциональное недоумение и изумление учащихся данного факта побуждают запомнить это явление наверняка.

Следующий пункт в череде постоянных ошибок в достаточно несложных грамматических явлениях – употребление глагола «to be», который часто упускается учащимися. Поэтому, если родной язык становится препятствием в обучении английского языка, то первый необходимо использовать как противопоставление второму и использовать как оружие. Таким образом, диктуются три простых предложения учащимся на уроке английского языка и записываются на русском: 1. Россия – самая большая страна в мире. 2. Роза – это королева цветов. 3. Мой папа – инженер. А далее идут рассуждения, вопросы: Что общего в этих предложениях? Где подлежащее и где сказуемое? Нужно ли в английском переводе ставить тире? Есть ли пауза? Как будут звучать эти предложения на английском? Какая интонация? В обсуждении учащиеся самостоятельно выводят правило, осознают, что вместо тире ставится глагол-связка «is», приводят собственные примеры и закрепляют данное явление.

В старших классах, готовясь к творческим конкурсам и, знакомясь с английской литературой, следует побуждать учащихся быть наблюдательными и рассуждать о том, что они узнали, увидели, заметили. Так, изучая творчество Уильяма Блейка, готовясь к творческому конкурсу, учащиеся были разделены на группы, которым достались разные стихотворения поэта. Работая с данным материалом, декламирующие обратили внимание на типичную повторяющуюся лексику во многих произведениях поэта, что делает его узнаваемым в стиле и тематике:

Таблица 1. Лексика в произведениях У. Блейка

| Произведение | Лексика | Перевод |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------|
| «A poison Tree» | angry, night, fear, tear, smile | злой, ночь, страх, слеза, |

| | | |
|--|---|--|
| | | улыбка |
| «A little Boy Lost» | judge, weeping, fear, priest | судьба, рыдания, страх, священник |
| «Broken Love» | night, wild, weeps, gear, tear, asleep | ночь, дикий, рыдает, страх, слеза, уснуть |
| «Cradle Song» | night, sleep, weep, smile, steal | ночь, спать, рыдать, улыбаться, красть |
| «I Rose up at the Dawn of Day» | night, pray, god | ночь, мольба, бог |
| «Introduction to the Songs of Innocence» | wild, wept | дикий, рыдать |
| «Jerusalem: I see the Four-fold Man, the Humanity in Deadly Sleep» | sleep, divine spirit, terror, black cloth | спать, божественный дух, страх, чёрная ткань |

Учащимся был задан логический вопрос, чем вызван такой выбор сюжетов. Выдвигались различные гипотезы и использовались источники с его биографией. После самостоятельного поиска было обнаружено, что выбор такого набора лексических единиц не случаен. У. Блэйк был не только поэтом, но и художником, картины которого были написаны на библейские мотивы. Мало того, поэт слыл среди знакомых «ненормальным», поскольку воочую видел ангелов и был у врат смерти. Поэтому и в поэзии четко просматриваются сюжетные линии добра и зла, бога и дьявола, ночи и дня, слез и смеха.

Таким образом, стремясь минимизировать типичные ошибки учащихся в некоторых лексических или грамматических явлениях, утолить свое любопытство в причине выбора тематики известных авторов, в процессе обучения реализуются основные принципы системно-деятельностного подхода, где соблюдаются все этапы данного продвижения. Совместно проектируются способы, схемы и алгоритм решения задач, формулируются цели, мотивация направлена на активизирование познавательной и самостоятельной деятельности учеников, чем достигается основная цель – пробуждение интереса к предмету и процессу и развитие навыка самообразования. Итогом данного процесса становится рефлексия, где учащиеся оценивают свои результаты по определенным критериям и, как результат, выбирают для сдачи ГИА и ЕГЭ экзамен по английскому языку. Побуждая учащегося участвовать в мыслительной деятельности, используя для себя два основных вопроса: «почему» и «каким образом», учитель добивается не только предметного результата, но и достигает конечного итога – становления человека с активной жизненной позицией не только в обучении, но и в жизни.

Литература

Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Петрова Н. В.

МБОУ СОШ № 10 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОХОДА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Аннотация. В статье автор делится собственным опытом по реализации системно-деятельностного подхода, предлагает приёмы, которые способствуют развитию их познавательную деятельность, на уроках обществознания и истории в средней школе.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, общественные науки.

В XXI веке информации на первый план выходит личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности. Изменяются функции участников педагогического процесса: ученик ориентирован на формирование навыков отбора, анализа, синтеза информации; учитель ориентирован на управление среды формирования навыков учащихся на основе единой технологии обучения. Несомненно, сегодня меняется роль учителя, его отношение к ученику: он теперь не источник информации, а организатор ее получения, побудитель к действию. В этом сущность деятельностного подхода.

«Деятельностный подход в обучении – это планирование и организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности учащихся, ориентированных на заданный результат».

Принцип минимакса: школа предлагает содержание образования по максимальному уровню, а ученик осваивает это содержание по минимальному уровню, соответствующему своим способностям. Слабый ученик ограничится минимумом, а сильный возьмёт всё и пойдёт дальше.

Деятельностный подход на уроке обеспечивает включение детей в деятельность: 1) целеполагание и мотивация осуществляется на этапе постановки учебной задачи; 2) прохождение всех необходимых этапов усвоения понятий, что позволяет существенно увеличить прочность знаний; 3) учебные действия детей – на этапе «открытия» нового знания; 4) действия самоконтроля и самооценки – в ходе выполнения самостоятельной работы, которую дети проверяют здесь же в классе.

Деятельностный подход *создает* благоприятные условия для *разноуровневого* обучения и практической реализации всех дидактических принципов. Составляя конспект очередного занятия, необходимо ставить перед собой следующие вопросы: как сформулировать цели урока и обеспечить их достижение; какой учебный материал отобрать и как подвергнуть его дидактической обработке; какие методы и средства обучения выбрать; как организовать собственную деятельность и деятельность учащихся; как сделать, чтобы взаимодействие всех этих компонентов привело к определенной системе знаний и ценностных ориентаций.

Учебную деятельность организовывается таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями. Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, можно организовывать эти поиски, управляя учащимися и развивая их познавательную деятельность. Для этого используются следующие технологии и приёмы:

1. Ситуационные задачи:

- задания, основывающиеся на позиции субъекта истории (исторического лица, современника событий);
- задания на основе анализа документов;
- задания на основе анализа произведений живописи.

2. Технология развития критического мышления через чтение и письмо на уроках истории и обществознания – направленное мышление, которое отличается логичностью и умением учесть свою точку зрения и другие мнения, а если необходимо, то отказаться от собственных предубеждений. В основе развития критического мышления – конструктивизм.

- вызов – (восстановление в памяти – пробуждение любопытства), который подготавливает, настраивает на ту информацию и тот процесс, которые предполагаются на следующих этапах; этот этап усиливает мотивацию учения;
- осмысление-осознание значения новой информации (смысловая стадия) предполагает ввод новой информации;
- рефлексия (размышление) является особо значимой, так как способствует осознанию новой информации и творческому развитию личности.

3. «Понятийное колесо». Свое название приём получил из-за того, что в законченном виде действительно напоминает колесо, в центре которого пишется ключевое (изучаемое на уроке) понятие (тема), а вокруг него, соединенные лучами слова-ассоциации (словосочетания), которые предлагают дети.

4. «Дерево предсказаний». Этот прием подходит для развития умения аргументировать, обосновывать свои прогнозы. «Ствол» дерева – это тема, «листочки» – прогнозы, «веточки» – аргументы.

5. Прием «Fishbone» (фишбоун). С его помощью можно в явлении различать составные части, в событиях выделять причины и последствия, аргументировать ответ и подтверждать его примерами и т. д. Основой для выполнения работы по схеме является проблема, содержащаяся в тексте или рассказе учителя. Её записывают в «голове» «фишбоуна», а вывод, получаемый по ходу работы, записывается в «хвосте».

6. Мозговая атака используется с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова».

Каждый учитель, работающий в рамках деятельностного подхода или использующий его элементы, имеет свои наработки и огромный простор для творчества.

Ситуация деятельности – это ситуация развития, а это, в свою очередь, не только организация самостоятельной учебной деятельности учащихся, но и преодоление сопутствующих ей трудностей, вызывающих напряженную работу интеллектуальных сил, в результате чего и происходит формирование личности учащегося и его гражданской позиции, что является очень важным для современной России и перспективы ее развития.

То есть уроки, проведенные в соответствии с требованиями деятельностного подхода, помогают наиболее полно реализовать образовательные цели современного общества в соответствии с новейшими образовательными стандартами.

СОДЕРЖАНИЕ

Рязанцева Т. В.

МБОУ СОШ № 3 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ В РАМКАХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО

Аннотация. В статье акцентируется внимание на актуальности и важности применения системно-деятельностного подхода в рамках реализации ФГОС во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, внеурочная деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт.

*«Великая цель образования –
это не знания, а действия».*

Герберт Спенсер

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, становится обучение, ориентированное на саморазвитие и самореализацию личности. В связи с этим становится актуальным введение ФГОС ООО, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, нацеленный на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, на ориентацию базовых ценностей. Теперь задача учителя: обучать деятельности, делать учение мотивированным. Учащиеся должны уметь находить свои способы действий при открытии новых знаний, решении важных жизненных задач. И такая система должна работать не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, направленной на достижение освоения основной образовательной программы, личностных и метапредметных результатов.

Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС ООО – это своеобразное «дополнительное» мотивированное образование. Правильно организованная система внеурочной деятельности – это сфера, в условиях которой можно максимально развить или

сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося; это часть воспитательной программы в школе. В ОУ для создания системы внеурочной деятельности существуют: «Положение о внеурочной деятельности», «Программа внеурочной деятельности»; создано необходимое материально-техническое оснащение; проводится информирование родителей; составлено расписание для учащихся.

В своей педагогической практике, определяя содержание внеклассных занятий по русскому языку и литературе, необходимо учитывать какие проблемы привлекают ребят. Объем предназначенного для внеклассных занятий материала определяется в зависимости от целей и задач конкретного мероприятия, принимая во внимание специфику учебного предмета, отношение к нему школьников, а также психологические особенности школьников и их интересы. Так, например, для учащихся среднего звена будут актуальными мероприятия по сказкам, а вот в старшем звене – гостиная о любви. При организации внеурочной деятельности в школе используются разнообразные формы, например, литературно-музыкальная гостиная. Известная традиционная форма, но в современных условиях она остается востребованной и актуальной. По-новому организованная в рамках деятельностного подхода, эта форма дает свои результаты. Автором разработан и апробирован целый цикл гостиных «В мире прекрасного», который направлен на развитие творческих способностей обучающихся, различных видов УУД. Большой интерес у обучающихся вызывают такие мероприятия. Участие в литературно-музыкальных гостиных, в постановке спектаклей не только развивает творческие и познавательные способности обучающихся, но и сплачивает ученический коллектив. Таким образом, решаются важные задачи: воспитание толерантности, уважительного отношения друг к другу, умение общаться в коллективе.

Совместное творчество – одна из самых положительно влияющих возможностей развить в детях мотивацию к общению. К любой гостиной, естественно, необходимо готовиться заранее. Пишется сценарий, отбирается нужный материал. Написание сценария предполагает членение действий на сцены, прорисовку этих сцен, придумывание диалогов, монологов. Не только младшие, но и старшие ребята с удовольствием работают в этом жанре. Дети внимательно читают текст, который предназначен для проигрывания, распределяют роли, продумывают костюмы, декорации.

Это творческая, интересная работа. Дети учатся сотрудничать, принимать решения, предупреждать разногласия и конфликты, договариваться, разрабатывать и выполнять взятые на себя обязанности, проявлять ответственность и солидарность, организовать свою деятельность; стойко противостоять трудностям, находить новые решения. В этом и заключено содержание личностно-ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов.

При таком подходе происходит формирование и развитие различных видов УУД, которые обеспечивают универсальность образования, позволяя ученикам использовать ЗУНы творчески, в незнакомой ситуации, в реальной действительности. Наблюдая за учениками, можно сделать вывод, что процесс подготовки для ребят важен не менее, чем участие и проведение общего дела. Этап постановки цели мероприятия способствует формированию регулятивных УУД. Репетиционный процесс, как корректирующий позволяет каждому оценить свои реальные возможности и критично посмотреть на себя. Каждый участник играет, пусть и не очень важную, но все же необходимую роль. Проигрывая роль артиста, от которого зависит судьба спектакля, как общего дела, ребенок учится взаимодействию с людьми в социальной среде. И если у кого-то не получается одна роль, то это не значит, что он не будет гениален в другой. Детям во время творческого процесса предоставляется уникальная возможность понять простую истину, что люди разные и это нормально. Они могут обнаружить, что оказывается, если на спектакль не явится ребенок, исполняющий далеко не самую главную роль, то спектакль не получится. Это позволяет осознать ценность каждого человека и ценность взаимодействия друг с другом. Таким образом формируются коммуникативные УУД. Ощущение иного мира,

прикосновение к тайнам творчества – всё это производит должное впечатление на участников.

Не менее важна рефлексия после проведённого мероприятия: учащиеся анализируют ход действия, говорят о том, что удалось, а что и не получилось. Но удовлетворение от коллективного дела испытывают все. Эти внеклассные мероприятия позволяют обучающимся побывать в разнообразных ролевых позициях: организатор, автор, член команды, оформитель и т. д. Ролевые позиции являются эффективным инструментом установления и расширения способов взаимодействия ребенка с окружающим миром, развития его творческих способностей, личностного роста.

Особое место в формировании УУД при подготовке гостиных хотелось бы отвести театрализации как одной из форм групповой деятельности учащихся. Именно в обществе со сверстниками ребенок может и смеет практиковать традиционно взрослые формы поведения (контроль, оценку). В общении со сверстниками зарождается необходимость и всегда есть возможность встать на точку зрения другого, координировать его действия со своими, а за счет этого понимать другого. Учащиеся учатся в этом случае также искать информацию, сообщать ее другим, высказывать свою точку зрения, принимать чужое мнение, создавать продукт совместного труда. Это обеспечивает также формирование всех видов УУД. Литературно-музыкальные гостиные, прежде всего, активно способствуют развитию творческих, и коммуникативных УУД. Но развитие личностных универсальных действий (смыслообразования и нравственно-этического оценивания) – составляет центральную линию развития во внеурочной работе. Например, выразительное чтение, инсценировки сказок или других произведений развивают не только творческие способности, но и обеспечивают самостоятельное вхождение подростков в мир искусства. Дети становятся ещё более активными, чаще проявляют инициативу, у них появляется уверенность в собственных силах, активнее и успешнее будет его жизненная позиция в дальнейшем. Не всегда легко работать с современными подростками, но учитель должен помнить: «Надо быть терпеливой, не ждать «быстрых» результатов, они обязательно будут... быть доброжелательным, помнить о равноправии». Каждый ребенок имеет право на самовыражение, поэтому никогда не делю детей на талантливых и «остальных». На гостинной эффективно используются методы, приемы и формы, которые предлагаются в рамках системно-деятельностного подхода. Например, синквейн, «яркое пятно», кластер, визуализация, групповая форма работы, игра и т. д.

Итак, системно-деятельностный подход в преподавании таких предметов как литература, русский язык (тесная связь урочной и внеурочной деятельности) – это не совокупность образовательных технологий, методов и приемов, это своего рода философия, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела, работать на высокий результат, формировать у учеников универсальные учебные действия и готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

Активное включение в практику работы системно-деятельностного подхода и соответствующей системы дидактических принципов важно не только с точки зрения повышения уровня усвоения знаний по русскому языку, литературе в рамках внеурочной деятельности, но и с точки зрения перехода к реализации нового качества образования.

Использование этого метода обучения помогает сделать занятия на литературно-музыкальной гостинной более эффективными, и учащиеся узнают новое не только от учителя, они открывают это новое сами!

Литература

Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: От действия к мысли: система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

Данилов С. В., Илюшин Л. С. Праздник длиною в учебный год: материалы по внеклассной работе. – М.: Каро, 2003.

Панов А. И. Системно-деятельностный подход в образовании: методические рекомендации. – Томск, 2002. – 36 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Солодовников М. Ю.

МБОУ СОШ № 93 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КУРСА «ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА»

Аннотация. В статье описаны эффективные приемы реализации элективного курса по физике для развития исследовательских навыков учащихся 7 – 11 классов. Статья будет интересна учителям физики общеобразовательных организаций и преподавателям учреждений СПО.

Ключевые слова: физический эксперимент, модель, объект исследования, метод познания, групповая технология.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования подразумевает формирование и развитие исследовательских навыков учащихся. Для решения данной задачи в образовательных организациях в учебные планы разных уровней, с первого по одиннадцатый класс вводятся различные элективные курсы, связанные с исследовательской деятельностью. Часто они предназначены для школьников разных возрастов.

Элективный курс «Основы физического эксперимента», разработанный и реализованный автором статьи, предназначен для учащихся 7 – 11 классов. Замысел курса: учащиеся поймут, что принцип физического познания природы выглядит вот так: Явление – Гипотеза – Предсказание – Эксперимент – Теория. Именно эксперимент – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности.

В целом, в процессе самостоятельной экспериментальной деятельности на курсе учащиеся приобретут следующие конкретные умения: наблюдать и изучать явления и свойства веществ и тел; описывать результаты наблюдений; выдвигать гипотезы; отбирать, необходимые для проведения экспериментов, приборы; выполнять измерения; представлять результаты измерений в виде таблиц и графиков; делать выводы; обсуждать результаты эксперимента, участвовать в дискуссии.

То, что этот курс запланирован для учащихся разных классов, делает его актуальным в зоне ближайшего развития. Умения и навыки, приобретенные ребятами в ходе его освоения, надежно войдут в систему их ценностных установок.

Одной из особенностей курса является возможность его реализации в виде погружения. Без растягивания календарно-тематического планирования на полугодие или учебный год. Практика показала, что целесообразно реализовать его в течение одной учебной недели, или, как будет описано ниже, в течение четырех дней по четыре учебных занятия в день.

Рассмотрим далее пример реализации курса «Основы физического эксперимента» в форме погружения на Летней школе Турнира юных физиков для группы из 19 учащихся 7 – 9 классов из образовательных организаций Новосибирской и Кемеровской областей.

День 1.

Задачи:

1. Участники освоят понятие физической и математической модели и научатся выбирать и/или строить простые физические модели.
2. Участники научатся ставить простые опыты и переходить от опыта к эксперименту, т. е. знать основное назначение эксперимента – в модели проверить гипотезу.

3. Участники на простых примерах попробуют провести первые эксперименты – самостоятельно определять объект исследования и средства измерения существенных параметров.

Ход занятия.

1. Демонстрационная лекция. Элементарные сведения об основных этапах экспериментального метода исследования. Постановка экспериментальной задачи: формулировка задачи; выделение объекта исследования, выбор физической модели задачи; выбор оборудования, создание экспериментальной установки; составление и решение математической модели задачи. Планирование проведения эксперимента. Наблюдения и измерения. Математическая обработка экспериментальных данных. Анализ результата эксперимента и вывод.

Демонстрации:

- Поющая травинка как модель флаттера. Видео «Такомский мост», «Флаттер. Примеры».
- Создание поверхностных волн на воде с помощью фена как модель природных волн.

2. Практическая часть. Моделирование поющей травинки и волн на воде.

Участники делятся на 2 группы. Группы строят качественное объяснение (гипотезу), определяют существенные параметры для исследования, проводят первые измерения и строят математическую модель (таблицы или графики). Доклады групп. Примечание: у второй группы возникнет вопрос об измерении скорости потока воздуха. Рассказ про трубку Пито.

Оборудование: линейка, груз для натяжения травинки, весы (динамометр), ноутбук с AUDACITY или SpectrumLab, фен, ванночка с водой, трубочка для коктейля.

День 2.

Задачи:

1. Участники понимают, что измерения в эксперименте должны быть тщательно продуманы и проведены тщательно.
2. Участники научатся улучшать свои модели.

Ход занятия.

1. Демонстрационная лекция. Математическая статистика, приближенные вычисления и реальный эксперимент. Краткие сведения о числах. Оценка точности приближенных чисел. Абсолютная и относительная погрешности приближенного числа. Значащие цифры числа. Некоторые понятия теории вероятности и математической статистики: случайная величина, вероятность и относительная частота.

2. Практическая часть. Бумажные тиски как яркий случай тщательного выполнения эксперимента. Возврат к теме прошлого дня: гипотеза, проверка гипотезы. Работа в 2 группах на установках. Доклады групп.

Оборудование: динамометр (кантор), линейка, тетради, материал для крепежа крючков.

День 3.

Задачи:

1. Участники научатся обрабатывать и представлять экспериментальные данные в таблицах и графиках.
2. Участники научатся обрабатывать видеоролики экспериментов в ПО PASCO.

Ход занятия.

1. Демонстрационная лекция. Представление и обработка экспериментальных результатов. Представление экспериментальных данных при помощи таблицы, точечного графика. Обработка данных прямого измерения, косвенного измерения и совместных измерений. Фотография экспериментальной установки.

2. Практическая часть. «Подпрыгивающий обруч». 2 группы проводят эксперименты с обручем, снимают видео. Затем обрабатывают в ПО PASCO результаты эксперимента.

Оборудование: обручи, динамометр (кантор), рулетка или линейка, скоростная камера (фотоаппарат), 2 ноутбука.

День 4.

Задачи:

1. Участники самостоятельно проводят наблюдение по задаче «Световые кольца», строят модель (дают качественное объяснение), проводят измерения, представляют и оформляют результаты в виде презентации.
2. Участники учатся публично докладывать о результатах эксперимента.

Ход занятия.

1. Постановка учебной задачи. Показ готовых презентаций по задачам прошлых лет.
2. Самостоятельная работа 2 групп.
3. Доклады групп. Подведение итогов.

Оборудование: бутылка с водой, линейка, лазерная указка, фотоаппарат.

Рефлексия, проведенная по итогам погружения, показала, что в течение короткого промежутка времени учащиеся приобретают устойчивые исследовательские навыки. Таким образом, элективный курс «Основы физического эксперимента» будет полезен учителям физики.

Литература

Синенко В. Я. Система школьного физического эксперимента: учеб. пособие / В. Я. Синенко. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2006. – 123 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Сотскова Л. Ю.

МКОУ Тамтачетская СОШ Тайшетского района Иркутской области

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ТЕОРИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития навыка самостоятельной работы обучающегося начальной школы при подготовке проектов. Проанализирован практический опыт обучения младших школьников выбору, анализу и разработке проекта по заданной теме с учетом личностных качеств ребёнка.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод.

«Проект». «Проектная деятельность». Эти слова звучат сейчас повсеместно. Считается, что использование метода проектов для современной школы является показателем прогрессивной методики обучения и развития и подчеркивает мастерство учителя.

А что же такое проект? И в чем заключаются особенности подготовки обучающихся к успешному освоению этого направления?

В словаре Wikipedia этимология слова «project» представлена следующим образом: «...project произошло от латинского слова «projectum», «projicere» (продвигать что-то вперед, заранее). В свою очередь, эти латинские слова раскладываются на две части «рго» – нечто, что происходит перед основным действием, и «јасере» – продвигать, бросать вперед. Таким образом, первоначально слово «project» означало «нечто, что должно произойти перед самим действием» и было эквивалентно слову «план» [[https://ru.wikipedia.org/wiki/Проект_\(значения\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Проект_(значения))].

В. Даль определяет слово проект иначе: «(Прожект) план, предположение, предначертание; задуманное, предположенное дело, и самое изложение его на письме или в чертеже» [Даль, 2000, с. 1094].

В английском языке с 1950-х годов слово «project» стало объединять и «план действия», и «само действие». Именно в таком варианте оно и дошло до современной системы образования.

В основу любого проекта положено главное качество – комплексность. Это и охват нескольких областей и сфер знаний, нескольких предметов, интересов группы лиц, а так же в простом понимании Правило пяти П: проблемы, проектирования (планирования), поиска информации, продукта деятельности, презентации (защита результата), а в последнее время еще и портфолио.

Е. С. Полат в статье «Метод проектов» пишет, что проект – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности учащихся, развития их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта под контролем учителя, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость [Полат, 2010, с. 197].

А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. Е. Егоркина в методическом пособии «Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя» подробно рассматривают стартовую межпредметную разновозрастную проектную задачу, уделяя особое внимание системе заданий и оцениванию действий учащихся в ходе решения проектной задачи [Воронцов, 2016, с. 7]. Но так ли в реальности просто научить детей работать в данном направлении?

Если рассмотреть само определение, то становится ясно, что подготовка умения создавать ПРОЕКТ начинается задолго до поступления ребенка в 1 класс. В основе деятельности лежит творческая самореализация, умение создавать что-то новое, в результате чего должно происходить углубление представления о каком-либо вопросе, проблеме. Результат деятельности должен быть «осознаваемым». Способен ли каждый из обучающихся 1 класса к подобному рода самоопределению? Ответ однозначный: «Нет».

Поскольку основным занятием детей от рождения до 7 лет является игра, родители, воспитатели детского сада должны подготавливать ребенка к умению «создавать идею», развивать ее, делиться информацией с окружающими, искать способы решения возникающих проблем. Именно это будет положено в основу проектной деятельности в школе. Семья, где большое внимание уделяется научению ребенка самостоятельному освоению предметного мира от рождения до 7 лет, без особых трудностей осваивают метод учебного проекта. Что же делать с теми детьми, которые «не готовы» к самостоятельной деятельности? Таких детей по статистике в среднем 20 – 30%.

Метод проекта предполагает как индивидуальную, так и групповую деятельность. Начнем с того, что учитель должен учитывать желания детей работать индивидуально или в группе, но для тех, кто с трудом справляется с поставленной задачей, целесообразна фиксированная группа. При этом дети, чья самостоятельность уже сформировалась до уровня 1 класса, будут «руководить» и распределять роли, давая задания тем, кто с трудом способен к анализу информации.

Современные программы обучения полностью учитывают потребность обучающегося и учителя в организации и осуществлении проектных задач. Для этого создан целый комплекс, состоящий из учебника, рабочей тетради, тетради для проверочных работ, тетради учебных достижений, методического пособия для учителя и др.

Учитель-наставник, его задача без диктата помочь группам, в которые включены дети с низким уровнем учебной мотивации и способностями к адаптации, организовать работу. Для этого используем часы, отведенные на кружковую и внеурочную деятельность, поскольку в большинстве таких семей родители не способны по той или иной причине оказать содействие в подготовке проектных заданий. Поиск информации при этом с детьми из неблагополучных семей или семей с недостаточной материальной базой придется осуществлять самому учителю (или закрепленному наставнику), если мы хотим действительно получить результат к окончанию начальной школы.

Как показывает практика, потребуется приложить максимум усилий в 1 и 2 классе для того, чтобы заинтересовать таких ребят, создать для них ситуацию успеха на уроках защиты проектов. Использовать необходимо компьютерный класс с системой интернет, библиотеку. Опыт работы и анализ качественных результатов деятельности в системе показывает следующее:

1. 100% обучающихся 1 класса к концу 1 полугодия активно включены в освоение оборудования SMART, обучающих программ, установленных на ноутбуках в классе, поиск информации в различных источниках.
2. К 3 классу 72% обучающихся владеют на достаточном уровне навыками проектной деятельности, а 28% могут самостоятельно создать проект в указанных программах с использованием мультимедиа.

Особое внимание необходимо уделить работе со «сквозными проектами», не всегда включенными в образовательную программу начальной школы. Сюда относятся работы на тему «Природа и человек», «Новогодние Чудеса», «Не забудем боль войны» и др., которые рассчитаны на период обучения с 1 по 4 класс и включают в себя ежегодные конкурсные проектные задания, создаваемые обучающимися класса при незначительном участии педагога. Подобные работы стимулируют не только самостоятельность ребят в выборе проблемы, но и повышают их образовательный уровень. Данные вопросы многогранны. Сюда могут быть отнесены уроки окружающего мира, литературного чтения, ИЗО, музыки, технологии разнопланово характеризующие проблему любви и преданности России, связанные с понятием Родина.

После того, как мы решили вопрос с закреплением наименее подготовленных к работе обучающихся в группах, необходимо учесть и психологические качества ребят. Остановимся немного подробнее на темпераменте, поскольку именно он будет определять специфику и особенности деятельности каждого ребенка и умения передавать информацию по различным каналам восприятия.

Любой проект может включать в себя различные формы и методы передачи собранной по проблеме информации: вербальную, визуальную, тактильную. Обучающиеся с развитыми речевыми навыками хорошо проявят себя в вербальной форме защиты проекта. Если ребенок эстет, прекрасно распознающий красоту в изображении, но не способный говорить, то он должен быть сориентирован на художественное оформление проекта, иллюстрирование. При слабом развитии данных навыков поручим ребенку подготовить коллекцию предметов (например, камней, цветов, фотографий) и представить их на защите, описать запах, рассказать, какие они на ощупь. Для детей со слаборазвитыми коммуникативными навыками также может быть предусмотрен вариант творческой защиты работы (песня, танец, стихотворение, мимическая сценка). Все это будет способствовать успешности обучающегося и повышению его самооценки, что в дальнейшем простимулирует в подготовке следующего проектного исследования.

То же с темпераментом. Помнить необходимо о том, что холерик лучше представит информацию, требующую передачи эмоций, активности (организация процесса сбора материала, установление контактов с участниками проекта), сангвиник – сдержанности и размеренности в подходе к работе (обработка готовой информации, подготовка презентации), флегматик – обстоятельности (создание продукта исследования, сбор информации), меланхолик – передачи чувств в отчете, наполнение портфолио, иллюстрирование (обработка готовой информации, подготовка презентации).

Таким образом, можно говорить о том, что проектная деятельность, метод проекта способствует активизации познавательных и творческих возможностей обучающихся, их личностному росту и самоопределению. Участие в проектных работах уже в начальной школе позволяет развивать креативность, умение изучать, исследовать, наблюдать за окружающим миром, развивать коммуникативные навыки. Каждый педагог должен

осознавать, что в теории все намного проще, чем на практике. Однако системность, терпение и увлеченность самого учителя способствуют развитию мотивации обучающихся. Не стоит забывать о том, что наши ученики с удовольствием будут готовить отчет по проекту, если мы будем использовать современные технологии: интерактивную доску, фото- и видеокамеру, научим их готовить презентации и создавать плейкаст для отчета по проекту.

Литература

Википедия: свободная энциклопедия. – [Режим доступа]: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Проект_\(значения\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Проект_(значения))

Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли/ под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.

Воронцов А. Б., Заславский В. М., Егоркина С. В. и др. Проектные задачи в начальной школе / под ред. А. Б. Воронцова.– М.: Просвещение, 2016. – 176 с.

Воронцов А. Б., Заславский В. М., Клевцова С. В. и др. Сборник проектных задач: Начальная школа: в 2 вып. Вып. 1. / под ред. А. Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2016. – 80 с.

Воронцов А. Б., Заславский В. М., Клевцова С. В. и др. Сборник проектных задач: Начальная школа: в 2 вып. Вып. 2. / под ред. А. Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2012. – 128 с.

Горячев А. В., Иглина Н. И. Все узнаю, все смогу: пособие по проектной деятельности в начальной школе: 2 – 4 классы. – М.: Просвещение, 2013. – 64 с.

Полат Е. С. Метод проектов // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – С. 193 – 200.

Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

Сизова Р. И., Селимова Р. Ф. Учуь создавать проект: Исследуем, доказываем, проектируем, создаём: методическое пособие: 4 класс. – М.: РОСТ, 2013. – 117 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Фахриева Ф. Н.

МКОУ Аул-Бергульская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход. Механизмом реализации системно-деятельностного подхода являются образовательные технологии. Системно-деятельностный подход способствует формированию ключевых компетентностей учащихся.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, образовательные технологии, ключевые компетентности

В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход. Главная цель данного подхода в обучении – формирование и развитие у обучающегося интереса к предмету и процессу обучения, развитие навыков самообразования. ФГОС ставит перед учителями задачи: развивать и воспитать личность в соответствии с требованиями современного информационного сообщества, развивать у школьников способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию по учебным вопросам, осуществлять индивидуальный подход к учащимся, развивать у них коммуникативные навыки, применять творческий подход при осуществлении педагогической деятельности. Чтобы достичь этой цели, решать поставленные задачи учителя должны понимать: учебная деятельность является совместной деятельностью ученика и педагога и должна быть основана на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

Приходя на урок, хочется, чтобы ученики стремились узнавать новое, хотели чему-то научиться, рассуждали и спорили, искали и доказывали. Актуальны слова Галилео Галилея:

«Человека нельзя научить, развить, воспитать; он может только научить себя сам, то есть научиться, развиться, воспитаться». Учителю нужно создать условия, чтобы у учащихся появились потребности «включения» в активный процесс познания. Механизмом реализации системно-деятельностного подхода являются образовательные технологии: технологии проблемного обучения; информационно-коммуникационные технологии; технологии, основанные на уровневой дифференциации обучения; технологии, основанные на реализации проектной деятельности; технологии, основанные на создании учебных ситуаций (решение задач, практически значимых для изучения окружающего мира).

Соблюдение принципов организации проблемного обучения позволяет достичь определённых результатов. Эти результаты выражаются не столько в объёме полученных знаний, сколько в приобретении школьниками качеств, навыков, умений, способов мышления, которые позволят им быть успешными в учебной деятельности, формируют потребность в познании, в общении. Освоение материала происходит в основном на уроке, тем самым решается проблема перегрузки учащихся. Школьники активны в познавательной деятельности на всех этапах урока, а особенно при частично-поисковом и исследовательском методе решения учебной проблемы. Эти методы хорошо зарекомендовали себя при организации практических занятий, обобщающих уроков, когда учащиеся имеют хорошую теоретическую базу и определённый уровень мировоззрения, что позволяет им увидеть проблему, выдвинуть гипотезы, поставить задачу и найти её решение. Изучение нового, построенного с учётом цикла научного познания, помогает учащимся выделить структуру изучаемого явления, проследить логическую последовательность, составить опорный план ответа или конспект. Наиболее эффективной формой организации учебной деятельности учащихся при решении исследовательских задач считаю индивидуальную и групповую работу, которая обеспечивает индивидуальное развитие каждого учащегося, формирование межличностного интеллекта, а это предполагает высокое развитие коммуникативных компетенций. Чтобы реализация системно-деятельностного подхода была полноценной, необходимо изучать не каждый предмет отдельно, а заниматься межпредметным изучением. Если на уроках перед школьниками будут ставиться практические задачи из реальной жизни на стыке наук, процесс обучения будет для них более запоминающимся и интересным. Соответственно программа будет усваиваться активнее, учащиеся лучше поймут взаимосвязь между различными научными дисциплинами.

Знание учащимися основ науки, понятий о принципах химического производства, умение наблюдать и объяснять химические процессы, происходящие в природе, на производстве и в повседневной жизни, обращаться с веществами, соблюдать правила безопасности, грамотно применять химические знания, понимание роли химии в решении глобальных проблем человечества способствуют формированию у них гуманистического отношения к природе и экологически целесообразного поведения, политехнических знаний и технологической культуры.

Для создания положительной мотивации к изучению химии необходимо задаться вопросами: В чём смысл обучения химии? Зачем человеку нужна эта наука химия. Вместе с учащимися приходим к выводу, что химические знания необходимы любому человеку, который с уважением относится к самому себе, своему здоровью, что химически неграмотное обращение с веществами, материалами и процессами грозит немалыми бедами для самого человека, для страны и для планеты в целом. Опыт преподавания химии позволил прийти к девизу: «Знания не ради знаний, а ради использования их в практической деятельности». Если ученик не сможет сказать, что такое скорость реакции или забудет правило Бертолле, он переживёт это. Но если он не будет знать, что пары бензина более опасны, чем сама жидкость, последствия могут быть плачевными. В моей работе акцент делается на то, чтобы учащиеся знали свойства бытовых веществ, могли предвидеть и пользу, и вред от применения этих соединений: не варили в алюминиевой кастрюле кислые щи и компоты, удаляли накипь чистящим средством, предварительно надев перчатки. Особое внимание обращено на раздел органической химии, где рассматривается состав

пищевых продуктов, – ведь любой человек ест каждый день. Необходимо объяснять ученикам, какие жиры полезны, какие – нет, почему на растительном масле нельзя жарить бесконечное число пирожков и многое другое. Занятия, проведённые в таком «потребительском» русле, всегда вызывают живой интерес у учащихся, а без него не может быть полноценного обучения и освоения.

Особенности современного образования и в частности предметов биологии и химии таковы, что объём информации, который необходимо освоить учащемуся возрастает, а количество часов, отводимых на его изучение, уменьшается. Практически каждый урок несёт в себе новый объём информации, который ученик должен освоить, т. е. понять и принять. Возникает проблема информационной адаптации человека в обществе. Если ученик не имеет достаточных навыков обработки получаемой им информации, он испытывает большие трудности и теряет интерес, как к процессу учения, так и к самому предмету. Одним из важнейших направлений, решающих эту проблему, является применение информационно-коммуникационных средств в обучении, формирование у учащихся информационной компетенции.

Презентации используются при объяснении нового материала, повторении пройденного материала и организации текущего контроля знаний (презентации-опросы). Презентации-опросы содержат вопросы-задачи, адресованные ученикам, в них могут быть включены материалы, отображающие ключевые эксперименты пройденной темы или демонстрирующие изученное явление. При использовании презентаций:

- урок становится наглядным;
- информация, воспроизведенная на слайдах, воспринимается быстро и легко;
- в любой момент можно вернуться к нужному слайду;
- повышается качество обучения.

На уроках при закреплении темы использую видеоматериал, где все опыты демонстрируются наглядно со звуковым сопровождением. Это помогает неуспевающим ученикам.

Считаю, что применение в своей практике ИКТ особенно эффективно в период подготовки к экзаменам. Учащиеся могут заниматься и в классе, и дома, что позволяет достаточно эффективно подготовиться к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Используются ИКТ и при подготовке домашнего задания: поиск дополнительного материала к уроку, при подготовке рефератов, докладов, а также при участии в конкурсах, викторинах, олимпиадах.

Проект – это самостоятельная творческая работа учащегося (или группы учащихся), выполненная под руководством учителя, включающая элементы научного исследования и обладающая субъективной (или объективной) новизной. По биологии учащиеся 5 класса учились выполнять проектные работы «Наши любимые блюда», «Мой ласковый нежный зверь». По химии учащиеся 9-11 классов выполняют проекты по разделам «Химия и здоровье», «Химия и пища», на занятиях элективного курса «Химия вокруг нас», а также по отдельным темам, например: «Минеральные удобрения, их значение для сельского хозяйства», «Коррозия металлов и способы борьбы с ней». Большой интерес вызывает у учащихся проект «Профессии, требующие биологических и химических знаний». Во время работы ученик исследует пути решения какой-либо проблемы, представляющей для него интерес. Аргументируя свой выбор, излагает его, делает выводы, даёт оценку своей работе, готовит презентацию. Публичная защита проектов способствует формированию у учащихся таких качеств, как мобильность, толерантность, активность, креативность мышления, настойчивость в достижении цели, а учебные проекты становятся прототипами настоящих проектов, которые выпускникам школы предстоит выполнять в реальной самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

В классах учатся школьники с разными способностями, поэтому применяю внутреннюю уровневую дифференциацию учащихся. Анализируя психологические особенности и способности, условно делю их на группы: школьники с высоким, средним и

низким уровнями развития способностей. Уровневая дифференциация присутствует во всех классах и на всех этапах урока: при изучении нового материала, в процессе выполнения заданий, решения задач. При проведении контрольных работ применяю дифференцированные задания разного уровня сложности. Для развития у учащихся умения оценивать я использую самоконтроль, взаимный контроль. Учащимся необходимо, чтобы их знания оценивали, это стимулирует их учебную деятельность.

Для развития познавательного интереса учащихся большую роль играет внеурочная работа по предмету, которая создаёт условия для более полной реализации потенциала, формирования творческих и практических умений, прививает интерес к исследованию. Учащиеся участвуют в научно-практических конференциях, конкурсах: в 2016 году учащаяся 11 класса – участница заочного тура районной научно-практической конференции «Школа успеха», в 2017 году учащаяся 5 класса – победитель районной научно-практической конференции «Знание. Поиск. Творчество. Труд», учащиеся-призёры в районном этапе Областного тура Всероссийского конкурса «Зеркало природы», участники в тестировании «ИПО – выпускникам. Химия. Биология», Международного игрового конкурса «Человек и природа».

Значение системно-деятельностного подхода в современном образовании состоит в том, что он помогает решить важную образовательную задачу современности – развитие детей, формирование активных личностей и компетентных профессионалов. В результате образования учащиеся усваивают школьную программу, приобретают множество полезных навыков, которые помогут им в жизни и профессиональной деятельности, у них формируется система культурных ценностей. Системно-деятельностный подход способствует формированию ключевых компетентностей учащихся: информационных, коммуникативных, познавательных, социальных, личностных.

Литература

Дусавицкий А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н. и др. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.

Лобанова Н. Е. Метод проектов в практике обучения // Химия в школе. – 2005. – № 4. – С. 9 – 10.

Трофимова И.В. Проблемы проблемного обучения // Химия в школе.– 2005.– № 6.– С.10 – 16.

Френкель Е. Н. Зачем, чему и как учить? // Химия в школе. – 2004. – № 5. – С. 2 – 4.

Шумейко О. Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Международной научной конференции. – Самара: АСГАРД, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

Хабибуллина К. А.
МБОУ СОШ № 7, г. Ноябрьск,
Ямало-Ненецкий автономный округ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. Одним из важнейших способов повышения уровня мотивации учащихся к изучению иностранного языка и развивающих активность и творчество является компетентностный подход при обучении иностранному языку. В статье определены наиболее эффективные методы и приемы обучения школьников иностранному языку с позиций компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, иностранный язык, общение.

Современная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков и самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть

ключевые компетентности, определяющие качество современного образования. Концепция компетентностного подхода к образованию – идея новая.

Важным звеном перехода к модернизации образования является изменение результата: выпускник должен быть не просто учеником «знающим», а учеником «умеющим», что и призван обеспечить компетентностный подход. Как добиться того, чтобы наши ученики стали практическими пользователями языка?

Прежде всего, рассмотрим, что такое «компетенция» и «компетентность». Итак, «компетенция – это обладание определенными знаниями, умениями и готовность для эффективной деятельности в конкретной ситуации. «Компетентность» – это обладание учащимися определенной компетенцией и личностное отношение к данной компетенции и предмету деятельности.

Учебный предмет «Иностранный язык», в частности «Английский язык» можно считать компетентностным, поскольку основа его содержания является практическая деятельность, то есть преобладает деятельностное содержание. Предмет «английский язык» обладает большим потенциалом для формирования ключевых компетенций.

Основным средством формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка выступают различные технологии, формы и методы. Компетентностными методами являются такие, которые имеют не только учебное, но и жизненное обоснование. Какие же это методы?

- 1) проблематизация содержания в контексте сегодняшней и завтрашней жизни учащихся;
- 2) организация внеурочной деятельности;
- 3) использование компетентностных методов и форм обучения: методов проектов, развитие критического мышления, метод дебатов, игровая технология (языковые, ролевые игры, драматизация), проблемные дискуссии, парная и групповая работа, языковой портфель, использование аудио-визуальных средств, мультимедийных технологий, Интерне-ресурсов, то есть тех видов деятельности, которые побуждают учащихся к самостоятельным размышлениям в устной или письменной форме.

Более подробно остановимся на некоторых компетентностных методах и формах обучения: во-первых, необходимо создавать на уроках реальные, жизненные, естественные ситуации, с которыми приходится сталкиваться в реальной жизни.

Например, при прохождении модуля 1в в 7 классе (учебник «Spotlight») учащиеся сталкиваются с такими жизненными ситуациями: «Как защитить себя от воров, грабителей» и учатся их решать. С первой же минуты урока начинается реальное общение, сначала это Classroom English, затем введение в тему на английском языке, например, по специально подобранным картинкам (учащиеся высказывают свои предположения о том, какая тема урока будет и что они будут делать на уроке, т. е. прогнозирование урока). Недостаточно, если учитель только сам говорит на языке, необходимо вовлекать учащихся в языковую среду. Таким образом, реальное общение основывается на создании языкового окружения, постоянного мониторинга (отслеживание и поощрение тех учащихся, которые больше всех говорили на английском языке) и ситуации успеха (учащийся не должен бояться делать ошибки и помнить «Тот не делает ошибок, кто ничего не делает»).

Огромную роль среди ролевых игр занимают диалоги. В учебнике Дули и Афанасьевой сначала дается диалог, задания к нему, например, возьмём модуль 1в, после отработки идёт творческое задание «Что следует делать, чтобы избежать грабежей, воровства», а затем работа в парах – составить диалог, используя буклет и фразы, данные в этом модуле. Необходимо подходить творчески и предлагать для диалогов различные ситуации, например, «Ты один дома, в дверь постучали...» (нужно составить диалог с незнакомцем и вежливо объяснить, что ты не сможешь открыть ему дверь).

Размышления над цитатами способствует формированию ключевых компетенций.

Например, в учебнике для 7 класса, модуль 1в нужно объяснить цитату «*it's better to do something to protect yourself than to be sorry later*). Учащиеся предъявляют всевозможные пояснения, применяя творческий подход.

Формирование коммуникативных компетенций с использованием приёма группового общения.

Этап «задание» – обсудить заголовок текста (в группах работают), учащиеся делятся на 3 группы, у каждой группы своя часть текста. Время – 10 минут.

Этап – по истечении времени каждая группа предоставляет ответ, другие группы задают вопросы.

Этап – из 3-х групп формируются 2 и обсуждаются проблемы текста. Одна группа – «за», другая – «против».

Этап – подведение итогов, исправление и обсуждение ошибок.

Jigsaw – технология (пила, мозаика) (изобр. проф. Аронсон в 1978 г.)

На младшей ступени обучения можно использовать упрощенный вариант Jigsaw, когда члены группы читают части одного текста, у первой группы, например, пропущено «Always look through your peephole (missed)», а у второй эта фраза есть.

Первая группа задаёт вопрос и узнаёт какое же слово было пропущено. На средней ступени усложняется работа. Учащиеся пересказывают свою часть другой группе, а другая группа первой группе, а затем кто-то пересказывает весь текст.

Проектная методика внедрена в стране в 30-е годы. Школьный проект – педагогическая технология, которая позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении. Проект ценен тем, что во время работы студенты самостоятельно приобретают знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Цели проектной работы:

- 1) показать умения учащегося или группы учащихся использовать приобретенный исследовательский опыт;
- 2) реализовать интерес к предмету, приумножить знания о нем;
- 3) продемонстрировать уровень обученности ИЯ, совершенствовать умения участвовать в коллективных формах обучения;
- 4) подняться на более высокую ступень образованности.

Типы проектов:

- 1) монопроект,
- 2) коллективный проект,
- 3) устно-речевой,
- 4) письменный,
- 5) Интернет-проект.

В учебниках «Spotlight» в конце каждого модуля даются задания по подготовке проектов, например, в 7 классе в конце модуля 1, дано задание «подготовить буклет «Как защитить себя в различных ситуациях». Это практический проект, есть продукт проекта «буклет». Таким образом, необходимость использования компетентностного подхода не вызывает сомнений.

Сегодня невозможно достичь цели, решить задачи обучения школьников иностранному языку без создания условий для самостоятельного присвоения, приобретения и осмысления ими знаний. Задача современного учителя – не преподносить знания школьникам, а более практичная и приземленная – создать мотивацию и сформировать комплекс умений учить самого себя. Назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в формировании коммуникативной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять непосредственное иноязычное общение. Сотрудничество учителя и учащегося предполагает умение педагога дозировать и направлять самостоятельность, предоставляемую школьнику, которая ведет к целеполаганию автономизации его познавательной деятельности как основы личностного становления и развития.

Литература

Федеральный компонент государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2007.

Новые государственные стандарты по иностранному языку: 2-11классы: Образование в документах и комментариях. – М.: АСТ; Астрель, 2004. – С. 93.

Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М., 2004.

Английский язык: компетентностный подход в преподавании: технологии разработки уроков / авт.-сост. А. Г. Штарина. – Волгоград: Учитель, 2008.

Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос»: 15 янв. 2007. – [Режим доступа]: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт. – 2014. – № 8. – С. 31 – 35. – [Режим доступа]: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm>.

Штарина А. Г. Компетентностный подход в преподавании: технологии разработки уроков / авт.-сост. А. Г. Штарина. – Волгоград: Учитель, 2011. – 191 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

СОДЕРЖАНИЕ

Гавенко Н. В.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В РАМКАХ МАЛОГО ВУЗА

Аннотация. Стратегическое управление определяется как управление образовательными учреждениями и рассматривается как динамическая совокупность пяти взаимосвязанных управленческих процессов: анализ среды образовательного учреждения, определения миссии и цели, анализ и выбор стратегии, выполнение стратегии, оценка и контроль выполнения стратегии.

Ключевые слова: стратегическое управление, управление образовательными учреждениями, внешняя среда филиала вуза, макроокружение.

Термин «стратегическое управление» введен в обиход на стыке 60-х-70-х годов XX века для того, чтобы отражать отличие управления, осуществляемого на высшем уровне, от текущего управления.

Стратегическое управление мы определяем как управление образовательным учреждением, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует его деятельность на запросы потребителей образования. Для достижения своей цели вузу в перспективе необходимо гибкое регулирование и изменения.

Стратегическое управление с точки зрения В. В. Соловьева рассматривается как динамическая совокупность пяти взаимосвязанных управленческих процессов стратегического управления: анализ среды образовательного учреждения; определения миссии и целей; анализ и выбор стратегии; выполнение стратегии; оценка и контроль выполнения стратегии [Соловьев, 2002]. Для выбора стратегии поведения определение миссии и цели образовательного учреждения необходимо проводить анализ среды филиала. Важное значение имеет изучение внутренней и внешней среды.

Характеристики для внешней среды:

- взаимобязанность факторов внешней среды;
- число факторов и уровень вариативности;
- скоростное изменение в организации.

Внешняя среда является источником, питающим образовательное учреждение – филиал ресурсами, необходимыми для поддержания его внутреннего потенциала на должном уровне и выявления отношений, которые в дальнейшем могут стать связями между элементами системы непрерывного образования.

Задача стратегического управления состоит в обеспечении такого взаимодействия образовательного учреждения (филиала) со средой, которое позволяло бы ему поддерживать свой потенциал на уровне, необходимом для достижения целей как системообразующего элемента системы непрерывного образования малого города, и тем самым давала бы возможность выживать и развиваться системе в долгосрочной перспективе [Титова, 2008].

Для изучения влияния внешнего окружения на образовательное учреждение – «филиал, как системообразующий элемент системы непрерывного образования малого города разделим внешние факторы на две основные составляющие: среда прямого воздействия на филиал (непосредственное окружение), среда косвенного воздействия (макроокружение)» [Гавенко, 2004, с. 37 – 45].

Анализ среды прямого (непосредственного) воздействия заключается в изучении тех составляющих внешней среды, с которыми образовательное учреждение (филиал) находится в непосредственном взаимодействии, филиал может оказывать существенное

влияние на характер и содержание этого взаимодействия. Тем самым непосредственное окружение может активно участвовать в формировании самой системы непрерывного образования, предоставлять дополнительные возможности и предотвращать появления опасности дальнейшего существования данной системы.

Среда филиала прямого воздействия включает факторы, которые непосредственно влияют на операции филиала: поставщики, потребители, конкуренты.

Изучение потребителей позволяет уяснить, какие образовательные программы будут востребованы на рынке образовательных услуг, таким образом, *анализ поставщиков* направлен на выявление тех аспектов в деятельности субъектов среды, которые снабжают филиал необходимыми ресурсами. «Поставщики и потребители являются потенциальными партнерами филиала и могут быть элементами системы непрерывного образования малого города» [там же].

Изучение конкурентов занимает важное место в стратегическом управлении филиала как системообразующего элемента системы непрерывного профессионального образования. Данное изучение направлено на то, чтобы выявить слабые и сильные стороны конкурентов и на базе этого строить свою стратегическую политику филиала.

Внешняя среда включает следующие компоненты: экономическую, правовое регулирование, политическую, социокультурную, науку и технологию [Титова, 2008]. Внешняя среда связана как с различиями в сферах деятельности учреждений, которые как элементы составляют систему, так и с различиями во внутреннем их потенциале. В большинстве случаев макроокружение не носит существенного характера по отношению к отдельно взятым элементам системы, однако, степень влияния состояния макроокружения на различные элементы системы различна.

Анализ правового регулирования, предполагающий изучение законов и других нормативных актов, устанавливающих правовые нормы и рамки отношений, дает филиалу как системообразующему элементу возможность определить для себя допустимые границы действий во взаимоотношениях с элементами системы и другими субъектами права, а также приемлемые методы отстаивания своих интересов и интересов других элементов системы.

Схема 1. Внешняя среда филиала прямого назначения (непосредственное окружение)

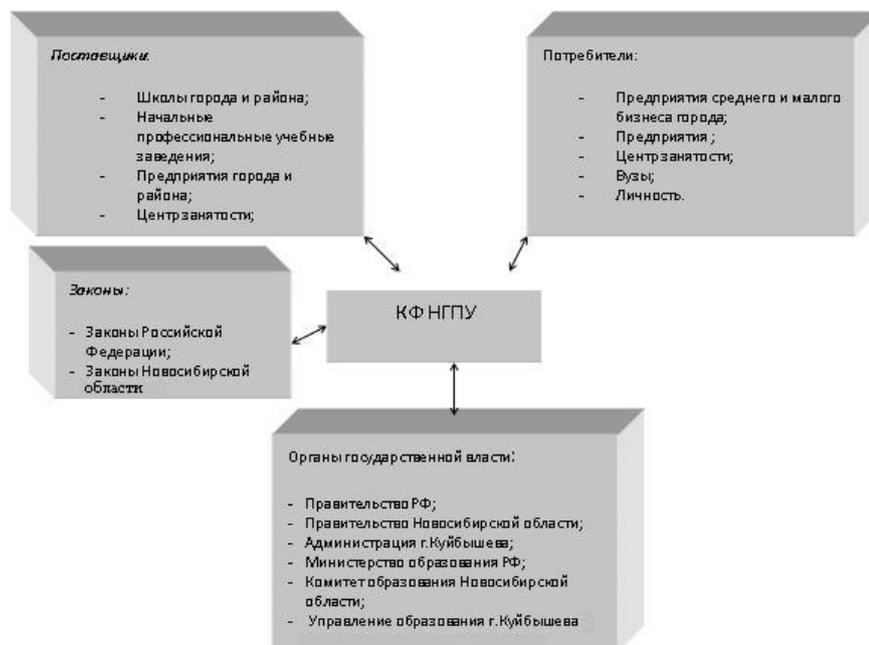
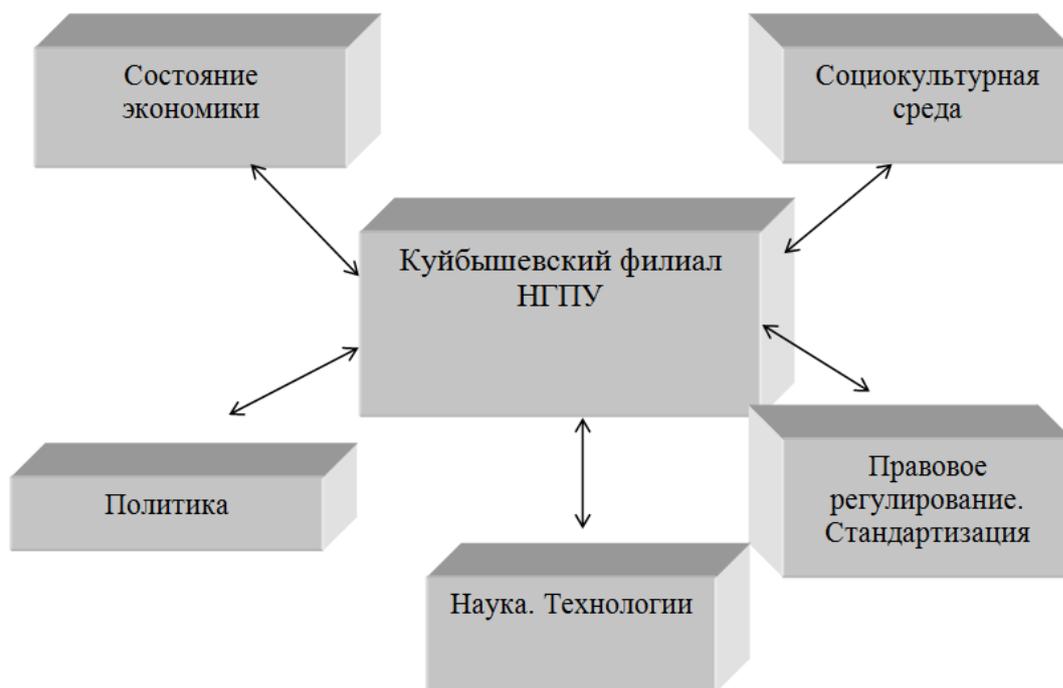


Схема 2. Внешняя среда косвенного воздействия (макроокружение)



Анализ внутренней среды филиала системообразующего элемента системы непрерывного образования малого города. Внутренняя среда филиала – это та часть общей среды, которая находится в рамках образовательного учреждения. «Для филиала наиболее значимыми срезам внутренней среды являются следующие: кадровый, организационный, научно-методический, учебно-воспитательный, учебно-производственный, маркетинговый, финансовый» [Гавенко, 2004, с. 37 – 45].

Оценка и контроль выполнения стратегий является логически последним процессом, осуществляемым в стратегическом управлении. «Стратегическое управление сфокусировано на том, возможно ли в дальнейшем реализовать принятие стратегии и приведет ли их реализация к достижению поставленных целей» [Титова, 2008].

Литература

Гавенко Н. В. Совершенствование системы непрерывного профессионального образования малого города: диссер. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004 – 201 с.

Титова Н. Я. Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы – М.: Макс Пресс, 2008. – 668 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Галай И. А., Шишкин В. А.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ДИНАМИКУ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики личностного потенциала студенческой молодёжи Куйбышевского филиала НППУ с использованием пакета психологических тестов. Показано, что в обеих группах студентов средний уровень показателей по различным шкалам колебался от низкого до среднего в сравнении с нормативными значениями. Сделано предположение о том, что специфика изменений психосоциального состояния студентов

зависит не только от образовательной среды вуза, но и от уровня экономического и социокультурного развития региона в целом.

Ключевые слова: образовательная среда, личностный потенциал, рефлексивность, самоорганизация, качество и удовлетворенность жизнью, карьерные ориентации.

Под образовательной средой вуза понимается совокупность условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Образовательная среда вуза включает в себя следующие подсистемы: социальная, информационная и технологическая. Социальная подсистема функционирует на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса: преподавателей, студентов, управления вуза, учебной, научной, библиотечной, социальной, финансовой, технической, кадровой и хозяйственной служб. В условиях рынка это регулируется законодательством и договорными отношениями субъектов, локальными актами и традициями вуза. Информационная подсистема включает в себя образовательные и иные ресурсы: реализуемые образовательные программы разных уровней (бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры), учебные планы, рабочие программы дисциплин и другие методические пособия, библиотеку, компьютерную сеть Интернет, социальную рекламу. Технологическая подсистема состоит из учебной, учебно-профессиональной деятельности студентов, деятельности преподавателей с такими элементами, как цели, содержание, формы организации занятий, методы и стиль преподавания, формы контроля над усвоением материала.

Важное значение в образовательной среде вуза имеют психологические факторы, воздействующие на студентов: особенности межличностного общения, влияние личности отдельных преподавателей, идентификация студента с социальной средой вуза, а также самоактуализация и социальные факторы. К факторам учебного пространства можно отнести качество организации учебного процесса и конечного результата – полученных знаний и навыков в стенах вуза, достаточность учебно-материальной базы, транспортную доступность вуза. Есть и социально-экономический фактор, влияющий на выбор вуза: перспективы устроиться на престижную и хорошо оплачиваемую работу после окончания вуза.

Т. М. Марютина и соавторы справедливо подчёркивают, что знание закономерностей развития и поведения человека в системе его взаимодействия с образовательной средой предполагает возможность прогноза (например, психологических свойств) и построения предикторов (онтогенетических, профессиональных, клинических) [Марютина, Ермолаев, Трубников, 1998]. Так, в контексте психологии окружающей среды, изучающей взаимосвязи между различными переменными среды и психики, поведением человека, прогнозируемые эффекты могут быть связаны с оптимизацией условий психической деятельности человека. Научно-практическое значение имеет как определение круга факторов (в том числе и средовых), которые участвуют в формировании того или иного психологического феномена, так и оценка сравнительного вклада этих факторов. В. А. Губин, Г. Ю. Авдиенко выделяют пять различных классов специфических особенностей образовательной среды, негативно воздействующих на удовлетворенность обучаемых образовательной средой вуза: физиологические, психологические, физического пространства вуза, транспортные и экономические [Губин, Авдиенко, 2015, с. 26 – 32].

Изменение структуры и смена приоритетов современной педагогической системы предполагает новый уровень требований к качеству образования в высшей школе, всё более высокий уровень готовности выпускников вуза к полноценной жизни и профессиональной деятельности в условиях современных социальных вызовов. Вместе с тем, значительные изменения в качественном составе контингента обучаемых, недостаточное финансирование высшей педагогической школы и тенденция превратить систему образования в сферу услуг, неизбежно ведут к падению социального статуса педагога, потере престижа педагогического образования и оттоку интеллектуальной молодёжи из педагогической среды [Лиман, 2005, с. 31 – 39; Маврина, 1999, с. 101 – 102]. В этой связи проблема своевременной оценки

личностного потенциала студента вуза и разработка соответствующей стратегии его реализации, возможно, является ключевым фактором разрешения сложившихся противоречий и эффективным инструментом повышения качества образования в высшей школе.

Несмотря на то, что влияние интеллектуального потенциала человека на академические достижения обоснованно рассматривается в качестве важной предпосылки успешной профессиональной деятельности [Абакумова, Богомаз, 2015, с. 62 – 68; Волкова, 2011, с. 83 – 94], ряд авторов считает определяющими факторами в достижении успешной деятельности в целом личностные качества человека [Личностный потенциал: структура и диагностика, 2011; Марютина, Ермолаев, Трубников, 1998]. Вместе с тем, в литературе недостаточно подробно описаны особенности динамики личностного потенциала студентов в период обучения в вузе и специфика их реакции на влияние социально-средовых и психофизиологических факторов. В этой связи для нас представляет интерес роль вуза в процессе не только интеллектуального совершенствования, но личностного становления студентов, влияние образовательной среды на динамику мировоззренческих принципов, формирование самосознания молодёжи.

Для реализации поставленных задач в Куйбышевском филиале Новосибирского государственного педагогического университета было проведено исследование личностных характеристик студентов 1 – 4 курсов, обучающихся по естественнонаучному и гуманитарному направлениям. Для характеристики параметров личностного потенциала использовали диагностический комплекс «Экспресс-оценка параметров личностного потенциала» с применением компьютерной программы «Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов» [Айзман, Лебедев, Айзман, 2013]. Для анализа данных были использованы методы описательной статистики (t-критерий Стьюдента); основные расчеты были выполнены с помощью пакета программ Statistica 7.0. и считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Большое значение для успешной адаптации студентов к среде вуза, формирования условий личностного роста и реализации целевых установок имеет способность молодых людей к рациональной организации жизнедеятельности. Полученные результаты по шкале «Самоорганизация деятельности» (см. Таблицу 1.) указывают на то, что в обеих группах достоверных различий в динамике показателей не выявлено, а уровень значений характеризуется как средний по сравнению с нормативными значениями. По шкалам «целеустремлённость», «индекс целеустремлённости», «индекс планомерность» и суммарному показателю самоорганизации от 1 к 4 курсу наблюдалась положительная динамика показателей у юношей. Этот факт свидетельствует о том, что молодые люди за период обучения в определённой степени сформировали способность рационально организовать свою деятельность, достигать целей, преодолевать трудности и в целом контролировать свои чувства, мысли и действия. Однако по абсолютным значениям уровень показателей самоорганизации оставался средним, что говорит о затруднениях с полной реализацией планов, возможно, связанных с социально средовыми факторами малого города.

Таблица 1. Показатели личностного потенциала студенток КФ НГПУ ($M \pm m$)

| Опросник | Шкала | Юн 1 к | Дев 1 к | Юн 4 к | Дев 4 к | Динамик а | |
|---------------------------------|---------------------------|------------|--------------|------------|------------|--------------|-----|
| | | | | | | Ю | Д |
| Самоорганизация деятельности | <i>планомерность</i> | 16,3 ± 0,8 | 17,2 ± 0,8 | 16,9 ± 1,0 | 16,8 ± 0,7 | н/д | н/д |
| | <i>целеустремлённость</i> | 32,1 ± 0,9 | 36,7 ± 0,6** | 34,5 ± 1,2 | 35,7 ± 0,6 | * | н/д |
| | <i>настойчивость</i> | 23,3 ± 0,8 | 22,6 ± 0,6 | 24,6 ± 1,0 | 22,3 ± 0,8 | н/д | н/д |
| | <i>фиксация</i> | 18,3 ± 0,8 | 21,5 ± 0,6** | 19,7 ± 0,9 | 20,9 ± 0,7 | н/д | н/д |
| | <i>самоорганизация</i> | 6,2 ± 0,52 | 7,8 ± 0,5** | 6,0 ± 0,5 | 7,4 ± 0,51 | н/д | н/д |

| | | | | | | | |
|---|------------------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----|-----|
| | <i>ориентация на настойчивость</i> | 8,9 ± 0,35 | 9,2 ± 0,34 | 8,7 ± 0,37 | 9,3 ± 0,3 | н/д | н/д |
| | <i>сумма показателей</i> | 105,0±2,4 | 115,0±1,9* * | 110,5±2,8 | 112,4 ± 2,2 | * | н/д |
| | <i>индекс «целеустремлённость»</i> | 27,7 ± 0,7 | 29,7 ± 0,5* | 29,6 ± 0,9 | 29,0 ± 0,6 | * | н/д |
| | <i>индекс «планомерность»</i> | 20,8 ± 0,6 | 22,0 ± 0,5 | 22,2 ± 0,7 | 21,6 ± 0,6 | * | н/д |
| Жизнестойкость | <i>сумма показателей</i> | 111,8±3,7 2 | 111,9±2,49 | 112,8±4,3 1 | 106,4 ± 3,4 | н/д | н/д |
| Дифференциальная диагностика рефлексивности | <i>системная рефлексия</i> | 36,4 ± 0,7 | 35,9 ± 0,7 | 34,3 ± 1,4 | 35,8 ± 0,7 | н/д | н/д |
| | <i>самокопание</i> | 20,8 ± 0,7 | 21,9 ± 0,5 | 19,4 ± 1,3 | 23,7±0,6* * | н/д | * |
| | <i>квазирефлексия</i> | 23,4 ± 0,9 | 23,2 ± 0,6 | 19,9 ± 1,3 | 24,5±0,7* * | ** | н/д |
| | <i>индекс рефлексия</i> | 26,9 ± 0,6 | 27,0 ± 0,5 | 24,5 ± 0,9 | 28,0±0,4* * | ** | н/д |
| Удовлетворённость жизнью и качеством жизни | <i>физ. здоровье</i> | 13,4 ± 0,5 | 14,7±0,3* | 14,5±0,5* * | 12,5 ± 0,4 | * | ** |
| | <i>активность в СВ ВР</i> | 10,2 ± 0,3 | 10,6 ± 0,3 | 12,3±0,4* * | 10,1 ± 0,3 | ** | н/д |
| | <i>переживания</i> | 17,6 ± 0,6 | 21,3±0,3** | 19,4 ± 0,6 | 19,9 ± 0,4 | ** | ** |
| | <i>сфера общения</i> | 19,4 ± 0,5 | 21,4±0,3** | 18,4 ± 0,8 | 20,6 ± 0,4* | н/д | н/д |
| | <i>индекс</i> | 15,8 ± 0,3 | 17,3±0,2** | 16,7 ± 0,5 | 16,1 ± 0,3 | * | ** |
| Удовлетворённость жизнью | <i>сумм показатель</i> | 21,3 ± 0,8 | 24,6±0,6** | 21,8 ± 1,1 | 20,9 ± 0,9 | н/д | ** |

Примечание: достоверность различий: – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Шкала «удовлетворенности жизнью» измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных возможностей ожиданиям человека и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности. Полученные нами результаты говорят о низком (у юношей) и среднем (у девушек) уровне показателей. Если у юношей наблюдались незначительные положительные изменения к периоду окончания вуза, то у девушек обнаружена отрицательная динамика данного показателя. Это указывает на то, что концу обучения студентки разочаровались в своем выборе, или значительно изменили мнение о своём социальном статусе, пересмотрели критерии качества жизни и более реально подошли к оценке перспектив профессиональной и личностной самореализации.

Жизнестойкость характеризует меру способностей человека выдерживать экстремальные и стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность и эффективность мышления, которые обеспечивают успешность деятельности в целом [Богомаз, Баланев, 2009, с. 23 – 28; Богомаз, 2010, с. 122 – 126]. По нашим данным, значения показателей жизнестойкости в обеих группах оценивались как низкие, причём, у юношей от 1 к 4 курсу не произошло изменений, а у девушек отмечалась тенденция к снижению показателя к концу обучения. Эти данные свидетельствуют не столько о высокой подверженности студентов стрессам, сколько об осторожности в оценке собственной значимости, нежелании или неумении расширять границы своих возможностей.

Опросник «Качество жизни и удовлетворенность» позволяет диагностировать и сопоставлять удовлетворенность и качество жизни в сфере физического здоровья, эмоциональной и социальной сферах, активности в свободное время. Результаты тестирования показали наличие динамики показателей «Физическое здоровье» и «Эмоциональные переживания» в обеих группах, однако в группе юношей результаты

прогрессировали в процессе обучения, у девушек, наоборот, существенно снижались. Возможно, такие различия обусловлены гендерными особенностями субъективного психоэмоционального восприятия социально-бытовой среды и более высоким уровнем самооценки у юношей. По шкале «Активность в свободное время» юноши также показали статистически достоверную положительную динамику показателя, тогда как у девушек она практически отсутствовала. Это может свидетельствовать о непритязательности молодых людей к вопросам личного комфорта, быстрой адаптации к новым условиям и, как следствие, возможности больше времени уделять освоению нового пространства, увлечениям, общественной жизни, спорту. Подтверждением этому служит динамика показателя «Индекс удовлетворённости качеством жизни», который также статистически достоверно возрастал у юношей и снижался у девушек. Вероятно, за время обучения у девушек сформировались более высокие критерии качества жизни, но они не смогли в полной мере реализовать желаемые «стандарты качества», что и привело к снижению показателя.

Рефлексивность предполагает умение самодистанцироваться и видеть себя со стороны, позволяет охватить вниманием одновременно полюс субъекта и полюс объекта, является наиболее адаптивной величиной и тесно связана с самодетерминацией. При обработке результатов теста по шкале «Самокопание», наблюдалась положительная динамика показателей у девушек, что может свидетельствовать об определённой неудовлетворённости своим социальным статусом, разочарованием в перспективах послевузовской профессиональной деятельности. По шкале «Квазирефлексия», у юношей отмечалась значительная отрицательная динамика показателей. Этот факт свидетельствует об определённом психосоциальном прогрессе студентов, предпочитающих реалистичный подход ненужной концентрации внимания на объектах, не имеющих отношения к актуальным жизненным ситуациям. Кроме всего, этот факт подтверждает тезис о психофизиологических особенностях этого возрастного периода.

Результаты диагностики динамики параметров личностного потенциала студентов Куйбышевского филиала НГПУ говорят о том, что уровень их личностного развития колебался от низкого до среднего в сравнении с нормативными значениями, установленными для крупных университетских городов. Полученные результаты свидетельствуют о наличии существенных различий в динамике показателей личностного потенциала и профессиональных ориентациях студентов Куйбышевского филиала НГПУ в ходе обучения в вузе. Специфика таких различий связана не только с психофизиологическими особенностями возрастного периода данного страта общества, но и с изменением психосоциального состояния студенчества в период обучения в вузе малого города под воздействием как положительных, так и негативных социально-средовых, экономических и культурных факторов. Таким образом, образовательная среда Куйбышевского филиала НГПУ представляет собой единство социальной, информационной и технологической подсистем и существенно способствует профессионально-личностному становлению и самоопределению студентов. Вместе с тем, студенты используют далеко не все возможности профессионально-личностного становления, имеющиеся в образовательной среде вуза; обращение к факторам развития личностного потенциала происходит, видимо, скорее всего, для решения учебных задач, чем творческих

Литература

Абакумова Н. Н., Богомаз С. А. Мониторинг образовательных результатов в вузе: проблема содержания психолого-педагогической диагностики // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 62 – 68.

Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И. Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013615200 от «11» апреля 2013 г. г. Москва ФГУП НТЦ «Информрегистр».

Богомаз С. А., Баланев Д. Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. – 2009. – Вып. 32. – С. 23 – 28.

Богомаз С. А. Инновационный личностный потенциал современной молодежи // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С. 122 – 126.

Богомаз С. А. Модификация опросника «Якоря карьеры»: ценностная ориентация на инновационную и предпринимательскую деятельность // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 101 – 109.

Волкова Е. В. Интеллект, креативность и продуктивность освоения профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 4. – С. 83 – 94.

Губин В. А., Авдиенко Г. Ю. Факторы образовательной среды вуза, влияющие на развитие личности обучающегося // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 2(61). – С. 26 – 32.

Лиман И. А. Проблемы финансирования высшего образования в РФ // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 5. – С. 31 – 39.

Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011.

Маврина Н. А. Проблемы финансирования высшей школы // Вестник Челябинского государственного университета. – 1999. – Т. 8. – № 1. – С. 101 – 102.

Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю., Трубников В. И. Экопсихологические предикторы // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1.

Krapohl E. The high heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence / E. Krapohl, K. Rimfeld, N. G. Shakeshaft, M. Trzaskowski, A. McMillan, J. B. Pingault, K. Asbury, N. Harlaard, Yu. Kovas, S. D. Philip, R. Plomin // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2014. – Vol. 111(42). – P. 15273 – 15278.

СОДЕРЖАНИЕ

Кузнецова Е. В.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проводится анализ феноменологии профессионального здоровья как системной характеристики личности. Акцентируется внимание на необходимости формирования психологического здоровья будущих педагогов-психологов вследствие профессиональных рисков, сопряженных с особой стрессогенностью их будущей профессиональной деятельности. Получение образования в высших учебных заведениях сегодня можно отнести к специфическому виду деятельности, связанному с высоким уровнем психических и физических нагрузок. Признается факт того, что профессиональное здоровье будущих педагогов-психологов возможно сформировать в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, профессиональная деятельность, студенты, образовательный процесс.

На современном этапе система высшего образования в России переживает значительные трансформации, что, несомненно, вносит свои коррективы и в индивидуальную систему ценностей педагогов-психологов, и отражается на субъективной оценке качества жизни. Современный рынок труда предъявляет довольно высокие требования к профессиональной деятельности психологов образования.

Проблемы сохранения и поддержания высоких показателей профессионального здоровья педагогов-психологов в условиях высокого психоэмоционального перенапряжения в ходе выполнения профессиональной деятельности становятся всё более актуальными. Многочисленные исследования современных психологов акцентируют внимание на очень низких показателях физического, психического, и социального здоровья работников образовательных систем, которые неуклонно снижаются по мере увеличения стажа работы. По данным Л. М. Митиной, Е. С. Асмаковец, специалисты социальной сферы со стажем

работы 15 – 20 лет характеризуются наличием «педагогических кризисов» и высоким уровнем «психоэмоционального истощения». Осложнённая профессиональная и жизненная среда «давит» на эффективность и продуктивность труда психолога образования [Нагавкина, Гатарникова, 2005].

За последнее десятилетие кардинально изменились факторы, формирующие ситуацию профессиональной деятельности педагогов-психологов, а именно:

- иные социально-профессиональные установки и ценности;
- новые требования социальной роли в обществе и новые социальные ожидания;
- трансформирующаяся иерархическая система производственных отношений;
- достаточно резкое снижение уровня социальной престижности профессии психолога образования и низкий уровень заработной платы;
- востребованность социальной активности и широких социальных связей;
- появление новых форм открытых социальных интеракций, трансформация традиционных профессиональных функций при появлении новых;
- изменение критериев эффективности и успешности профессиональной деятельности;
- изменение понимания структурных компонентов профессиональной компетентности.

Так же существуют определенные особенности трудовой деятельности психолога образования, которые сопряжены со следующими профессиональными рисками:

- частое и быстрое информационное переключение внимания на разнообразные объекты, быстрая реакция на внезапно возникающие психолого-педагогические ситуации; восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, часто имеющей эмоциональный характер;
- повышенное долженствование;
- необходимость сохранения интенсивности и напряжённости мышления, внимания, памяти, эмоций и др.; возникновение проблемных ситуаций и фрустрации в условиях лимита времени и избытка информации;
- острый дефицит времени для переработки профессионально важной информации и для принятия ответственных решений;
- малое участие двигательного анализатора, малые физические усилия; необходимость одновременной мыслительной деятельности и эмоционального напряжения для решения педагогических задач;
- чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональный стресс.

Всё перечисленное свидетельствует о высоком уровне нервно-психического напряжения, переживаемого в ходе выполнения профессиональной деятельности педагогом-психологом, которое может приводить к дистрессу, психоэмоциональному перенапряжению и, как следствие, к частым эмоциональным срывам и психосоматическим заболеваниям.

В современных переходных условиях функционирования системы подготовки будущих психологов образования всё чаще задействуются защитные механизмы, препятствующие развитию профессионального здоровья студентов, с постепенным снижением его компенсаторных возможностей.

До сих пор как в зарубежной, так и в отечественной психологии нет согласия в раскрытии понятия профессионального здоровья.

В западных источниках термин «профессиональное здоровье» связывают с совокупностью вопросов, затрагивающих умственное, эмоциональное и физическое благополучие работников в процессе их профессиональной деятельности.

Одним из первых к раскрытию понятия профессионального здоровья обратился В. А. Пономаренко. Он предлагает понимать его как специфическое свойство организма поддерживать и сохранять имеющиеся защитные и компенсаторные механизмы, которые обеспечивают работоспособность личности в различных условиях профессиональной деятельности. Системообразующим качеством профессионального здоровья является умение

человека восстанавливать свои психофизиологические функции в соответствии с требованиями и регламентацией профессиональной деятельности. Крепкое профессиональное здоровье является условием профессиональной надежности и высокой продуктивности в профессиональной деятельности [Никифоров, 2012, с. 38 – 47].

В. И. Шостак трактует профессиональное здоровье как «интегральную характеристику функционального состояния организма человека по физическим и психическим показателям с целью оценки его способности к определенной профессиональной деятельности заданными эффективностью и продолжительностью на протяжении заданного периода жизни, а также устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность» [Цит. по: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности, 1991].

Л. И. Воронин, В. В. Моргун, Р. Р. Каспранский определяют профессиональное здоровье как системное качество человека, как комплексное, интегративное понятие, которое включает в себя: а) эмоциональный компонент (преобладающие психоэмоциональные состояния работника, удовлетворенность своей работой, руководством, самоуважение, самоотношение, оценка своих способностей и т. д.); б) когнитивный компонент (компетентность человека относительно своего профессионального здоровья, сформированность основных свойств внимания (устойчивости и концентрации), критичность и гибкость мышления, способность принимать быстро решения и др.); в) поведенческий компонент (конструктивность стресс-совладающего поведения и т. д.) [Воронин, Каспранский, Моргун, 2002].

Г. В. Гатальская, С. А. Киселева, А. А. Селезнёва обозначили некоторые особенности психологического здоровья, как основы профессионального здоровья, присущие исключительно студентам:

- Чем старше курс обучения, тем больше выражена у студентов актуальность разрешения проблемы общения и отношений, тем больше значимость развития таких личностных качеств, как предприимчивость, смелость, умение сотрудничать.
- Доминирование проблемы общения и отношений приводит к вытеснению других значимых жизненных проблем: дальнейшего самоопределения и психоэмоциональных переживаний, связанных созданием собственной семьи. Следовательно, успешное разрешение проблем общения обуславливает возможность продуктивной самореализации себя в жизни (в профессии и семье), что важно учитывать при структурировании модели психологического сопровождения студентов.
- Стремление к развитию волевых качеств приводит к снижению уровня напряжения, возникающего вследствие большой загруженности учебными занятиями, а также затруднений, связанных с самостоятельным принятием решений.
- Стремление к развитию уверенности в себе актуализирует проявление открытости во взаимоотношениях.
- Высокая оценка своих способностей ведет к росту уровня личностной тревожности, актуализации потребности в социальных связях, любви, принадлежности к группе. В том случае, если высокая оценка своих способностей является адекватной, личностная тревожность носит естественный характер и обусловлена ответственностью за реализацию своих способностей.
- Потребность в самовыражении, самореализации положительно влияет на потребность в самоуважении, престиже, одобрении и оказывает отрицательное воздействие на потребность в физиологическом комфорте.

Таким образом, потребности в самовыражении, самореализации, самоуважении, престиже, одобрении активизируют волевые усилия человека настолько, что он способен отказаться от физиологического комфорта для достижения своих целей [Цит. по: Заяц, 2007].

Таким образом, формирование профессионального здоровья будущих педагогов-психологов определяется в целом как рядом его психолого-акмеологических характеристик, так и требованиями, предъявляемыми ему спецификой реализуемой деятельности.

Формированию профессионального здоровья студентов-психологов может способствовать специальная работа системы высшего профессионального образования, включающая диагностику актуального развития личностных ресурсов студентов (их стрессоустойчивости, адаптационного потенциала, основ профессиональной компетентности), перспектив их развития, постоянный мониторинг этого развития, реализацию специально разработанной технологии формирования конструктивного взаимодействия и формирования индивидуальной «Я-концепции» педагога-психолога.

Несомненно, в условиях высшего образования сформировать «акме», как ресурс психологического здоровья в сфере профессионального и личностного роста, невозможно. Но сформировать готовность к нему вполне реально. Основы профессионального здоровья «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий и типов взаимодействия между преподавателем и студентом. Данный аспект должен, несомненно, найти свое отражение в образовательном процессе, его необходимо реализовать в учебных планах, программах, дидактических материалах, методах и средствах обучения.

Литература

Воронин Л. И., Каспранский Р. Р., Морзун В. В. О профессиональном здоровье космонавтов // Научные чтения памяти К. Э. Циолковского. – [Режим доступа]: <http://readings.gmik.ru/lecture/2002-o-professionalnom-zdorove-kosmonavtov> (дата обращения: 8.10.2016).

Заяц И. И. Некоторые аспекты психологического здоровья студентов / И. И. Заяц // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – [Режим доступа]: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.14/article.8.html> (дата обращения: 15.10.2016).

Назавкина Л. С., Гатарникова Л. Г. Валеологические основы педагогической деятельности: учебно-методическое пособие. – СПб., 2005. – 272 с.

Никифоров Г. С. Психология здоровья в России: становление и современное состояние // Вестник С.-Петербург. ун-та. Сер. 16. – 2012. – Вып. 1. – С. 38 – 47.

Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 175 с.
Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 1991. – 508 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Машарова О. Г.

ГАПОУ Новосибирской области «Куйбышевский педагогический колледж», г. Куйбышев

ПРОБЛЕМА СОПРЯЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье описывается процедура оценивания компетенций будущих педагогов в условиях реализации ФГОС СПО. Представлены результаты сравнения формируемых компетенций выпускников по ФГОС с трудовыми функциями педагога по профессиональному стандарту.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, трудовые функции педагога, трудовые действия, виды профессиональной деятельности.

Современные условия рынка труда требуют совместной работы образовательных учреждений и работодателей по разработке максимально эффективной программы образования, позволяющей подготовить компетентных, грамотных и востребованных специалистов.

Новый образовательный стандарт ставит перед педагогическим сообществом, работодателями ряд серьезных задач. К наиболее важным из них можно отнести:
– ориентацию учебного процесса на результаты образования – т. е. четкое определение того, что именно будет знать и уметь выпускник, чтобы по окончании СПО он был востребованным на рынке труда;

- изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков – характеристика приобретаемых выпускником компетенций;
- непрерывный и многоаспектный контроль над процессом обучения – создание методологии и методик оценки качества образования.

Компетентностный подход ФГОС СПО рассматривается как альтернатива традиционному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц. Компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускников.

Компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач [Профстандарт педагога, 2015, с. 8].

Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социокультурную и поведенческую составляющие. Тем не менее, задача оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС СПО ставится вполне определенно, ее необходимо решать, прежде всего, посредством проектирования фондов оценочных средств.

Особое внимание необходимо обратить на корректность формулировки показателей и критериев проверки профессиональных и общих компетенций студентов. Следует помнить, что показателем освоения компетенции может быть как продукт, так и процесс практической деятельности. Показатели же сформированности компетенции должны носить комплексный характер. Недопустимо, чтобы показатели просто дублировали формулировку компетенции или чтобы в формулировке показателей использовались слова «умение», «навык», поскольку умение и навык не могут быть показателями самого себя. Кроме этого в формулировке показателей не должны использоваться слова «знание», «изложение», поскольку знание и изложение еще не означает овладение компетенцией.

Следует помнить, что компетенция проявляется в готовности применять знания, умения и навыки в ситуациях, нетождественных тем, в которых они формировались. Содержание заданий должно быть максимально приближено к ситуациям профессиональной деятельности. В этом случае, оно представляет собой показательную работу.

Практическое задание, в рамках экзамена квалификационного по модулю, по возможности, должно обеспечивать комплексную проверку профессиональных и общих компетенций. Перед началом формирования заданий целесообразно сгруппировать близкие по содержанию общие и профессиональные компетенции, которые возможно проверить одним практическим заданием.

В проведении этой работы поможет Таблица 1, а которой приведён пример такой группировки, сделанный для ПМ «Классное руководство».

Таблица 1. Соотношение компетенции и показателей/критериев оценки результата

| ПК + ОК | Показатели и критерии оценки результата |
|---|---|
| <p><i>ПК 1.</i> Определять цели, задачи и планировать работу с родителями.</p> <p><i>ОК 2.</i> Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.</p> <p><i>ОК 4.</i> Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.</p> | <p>Соответствие подготовленного плана консультации требуемым критериям;</p> <p>Обоснованность выбора вида, методов и приемов консультирования;</p> <p>Обоснованность выбора и оптимальность состава источников, необходимых для решения поставленной задачи;</p> <p>Рациональное распределение времени на все этапы решения задачи</p> <p>Совпадение результатов самоанализа и экспертного анализа разработанного плана</p> |

Разрабатывая материалы контроля и проверки компетенций выпускников необходимо анализировать сопряжение профессиональных компетенций студентов по ФГОС СПО и трудовых функций педагога по проф. стандарту. В Таблице 2 представлен вариант сравнения, на примере специальности Преподавание в начальных классах.

Таблица 2. Профессиональные компетенции студентов и трудовые функции педагога

| Вид профессиональной деятельности (ВПД) в рамках ПМ по ФГОС | Обобщенные трудовые функции педагога (ОТФ) по проф. стандарту | |
|---|---|--|
| ПМ 1. Преподавание по программам начального общего образования. | 2. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ | 1. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях |
| ПМ 4. Методическое обеспечение образовательного процесса. | | дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования |
| ПМ 2. Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников. | | |
| ПМ 3. Классное руководство. | | |

Сравнение видов профессиональной деятельности по ФГОС с обобщенными трудовыми функциями по профстандарту указывает на то, что ВПД представлены более подробно.

В результате анализа сопряжения профессиональных компетенции, формируемых по ФГОС СПО, с трудовыми функциями педагога по профстандарту установлено, что трудовые функции педагога, представлены в достаточно обобщенном виде (обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность), профессиональные компетенции, напротив – очень развернуто (определять цели и задачи, планировать уроки; анализировать уроки; осуществлять педагогический контроль т. д.).

На основе сравнения трудовых действий, раскрывающих каждую трудовую функцию (по профстандарту) с практическим опытом выпускника (по ФГОС), на примере одного из профессиональных модулей, было выявлено, что не весь практический опыт по ФГОС, соответствует трудовым действиям педагога. Например, в профстандарте никак не представлены такие действия как: составление педагогической характеристики, применения приемов страховки и само страховки при выполнении физических упражнений, ведения учебной документации, наблюдения, анализа и самоанализа уроков.

При этом не все трудовые действия находят отклик в практическом опыте по ФГОС, например: участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; формирование универсальных учебных действий; формирование мотивации к обучению и др.

Это свидетельствует о том, что профессиональные компетенции выпускников недостаточно сопряжены с трудовыми функциями. В ходе анализа был выявлен ряд несовпадений. Хотя, если проанализировать каждый модуль и сравнить требования с ПС, несовпадений окажется гораздо больше.

Таким образом, преподавателям профессиональных модулей и экзаменаторам комплексных экзаменов необходимо сравнивать и более детально анализировать сопряжение профессиональных компетенций выпускников по ФГОС с трудовыми функциями педагога. Разрабатывая задания для комплексного экзамена ориентироваться на демонстрацию профессиональных компетенций студентов в условиях, приближенных к реальным, профессиональным.

Литература

Методические рекомендации по разработке ППССЗ и ДПП с учетом ПС 21.01.2015, №ДЛ – 1/05 вн.

Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). – [Режим доступа]: http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/2.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf.

СОДЕРЖАНИЕ

Петрова О. А., Максимов А. А.

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

АНАЛИЗ ТЕОРИТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается роль профессионального самоопределения в современном обществе. Приведен анализ теоретических подходов отечественных и зарубежных авторов к понятию профессионального самоопределения. Раскрыто понятие профессиональной ориентации.*

***Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.*

Одной из основных проблем, встающих на жизненном пути старшеклассника, является проблема выбора будущей профессии. Об этом еще в свое время говорил К. Маркс, рассматривая выбор профессии как важную социальную проблему, стоящую перед каждым молодым человеком, вступающим в самостоятельную жизнь. Выбирая профессию, юноши выбирают и образ жизни, выражая производственной деятельностью свое отношение к миру и определяя свое место в социальной структуре общества. Верный выбор осуществляется с опорой на собственные интересы, способности, возможности, ценностные ориентации. Не стоит забывать о требованиях профессии к личности кандидата. Таким образом, успех, психологическое и материальное благополучие, как и самореализация, зависят от того насколько верно была выбрана профессия [Захаров, 1988, с. 7].

Статистические данные диагностических проб, проведенных психологами в 2005 году, говорят о том, что только 40% учащихся выбирают профессию, ориентируясь на требования профессии, специфику работы и содержание деятельности. Полагаясь на советы окружающих, профессию выбирают 25% подростков, мнения родителей придерживаются 17%, на 9% влияние оказывает СМИ, еще 9% руководствуются малозначительными факторами (например, близость техникума, вуза).

Исследования М. Ю. Савченко показывают, что лишь 10 – 15% из всех учащихся 9 классов имеют твердые профессиональные намерения. Примерно это же количество и вовсе не задумываются о своем профессиональном будущем. Основное количество испытуемых не имеют точной позиции в выборе профессии. Для многих ситуация выбора профессии является стрессовой. Они страдают от внутренних противоречий, понимая, что нужно сделать выбор, но не имеют понятия, что им выбрать. Данный феномен является серьезной проблемой, которая требует незамедлительного решения [Савченко, 2006, с. 24].

Своими исследованиями в области профессионального самоопределения, значительный вклад в психологию внесли зарубежные психологи Х. Дибберн, А. Маслоу, А. Ро, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Э. Фромм, Д. Фромман, Х. Хекхаузен, Э. Эриксон и др. Среди отечественных авторов большой вклад в науку внесли такие психологи, как М. В. Дорн, Э. Ф. Зеер, Л. А. Йовайш, Е. А. Климов, В. И. Лях, Л. А. Митюрникова, Н. С. Пряжников, и другие.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития, в которой центральным понятием выделил самоактуализацию, как стремление человека

совершенствованию, проявлению себя в значимом деле («через увлеченность значимой работой»). В данной концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление».

В своих исследованиях Ш. Бюлер движущей силой развития человека, отмечает врожденное стремление к самоосуществлению. Самоопределением Ш. Бюллер называет способность индивида ставить цели, наиболее соответствующие его внутренней сути, в которых определяется полнота, степень самоисполненности.

К. Ясперс определяет понятие «самоопределение» через «дело», которое выполняет человек. Рассматривая процесс профессионального самоопределения через приобретение установок и трудовых навыков, Э. Хейвигхерст считает, что овладение ими позволяют человеку стать полноценным работником.

В своей теории конгруэнтности Я-концепции и профессии Д. Сьюпер описывает, представления человека о самом себе как важнейший детерминант профессионального становления. Автор говорит о том, что человек неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а, «входя в профессию», будет искать осуществления этого соответствия. Таким образом, профессиональный выбор, по мнению Д. Сьюпера, должен осуществляться с учетом своего образа «Я», ценностей, интересов, потребностей, а так же особенностей интеллекта, способностей, черт личности и отношения к труду и профессии.

Исходя из вышеперечисленных подходов, можно сделать вывод, что в зарубежной психологии профессиональное самоопределение понимается как процесс раскрытия резервов личности, ее творческого начала, уникальности, неповторимости, и тесно связывается с самореализацией, самоактуализацией и самопознанием, иными словами рассматривается как стремление к самовыражению посредством деятельности.

С точки зрения отечественных психологов, профессиональное самоопределение не столько выбор профессии, с целью самоактуализации и самопознания, сколько выбор определенной профессии с учетом своих особенностей, интересов и предпочтений. Именно правильный выбор профессии способствует самореализации личности.

В исследованиях профессионального самоопределения личности в советский период можно выделить три основных психологических направления, в русле которых решалась эта проблема.

Первым автором, давшим понятие слову самоопределение, был С. Л. Рубинштейн. Проблема самоопределения рассматривалась им в связи с исследованиями жизненного пути человека. Под самоопределением он понимал качества личности, определяющие ее самостоятельность в выборе жизненных планов и целей.

Подобное определение давал П. Г. Щедровицкий, считая, что самоопределение является способностью человека в построении самого себя, своей индивидуальной истории, как умению переосмысливать собственную сущность.

Второе направление связано с исследованиями Л. И. Божович. Данным автором проблема профессионального самоопределения изучалась как психологическая закономерность в формировании личности старшего школьника. Л. И. Божович утверждает, что потребность в самоопределении служит центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников, самоопределение в таком случае является «мотивационным центром, определяющим их деятельность, поведение и отношение к окружающему». Самоопределение по Л. И. Божович связано с необходимостью решать проблему своего будущего.

Третье направление представлено работами, в которых профессиональное самоопределение рассматривается в русле проблем формирования человека как субъекта деятельности профессионального труда.

Изучая профессиональное самоопределение в данном контексте, Е. А. Климов предлагает рассматривать термин профессиональное самоопределение, как две составные «профессия» и «самоопределение».

Профессия – это род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования.

Слово самоопределение содержит в себе слово «предел», то есть граница, ограничение и может осмысливаться как постановка себе определенных границ. Таким образом, профессиональным самоопределением можно назвать самоограничение, постановку себе пределов и границ, что означает некоторое уменьшение неопределенности представлений о будущей профессии. Однако уменьшение неопределенности – выбора профессии не стоит понимать как воздвижение оградений, препятствующих дальнейшему развитию [Климов, 2004, с. 26].

Профессиональное самоопределение Е. Ф. Зеер понимает как активный и продолжительный по времени процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса. С точки зрения автора профессиональное самоопределение состоит из осведомленности о мире профессий, знания основных путей выбора профессии, способах ее освоения, а так же самоанализа и самооценки [Зеер, 2003, с. 47].

Профессиональное самоопределение является процессом формирования личностного отношения к профессионально-трудовой среде, а так же способом самореализации, что является одним из направлений жизненного самоопределения. Таким образом, с точки зрения Н. С. Пряжникова профессиональное самоопределение – это неотъемлемая составная часть жизненного и личностного самоопределения. Автор считает, что профессиональное самоопределение предполагает наличие развитой ценностно-нравственной ориентации, а так же умение выделять ближние и дальние профессиональные цели. Также автор предполагает наличие ориентированности в мире профессии, понимание трудностей, возникающих на пути к поставленным целям и навыки их преодоления, морально-волевую готовность к реализации намеченных перспектив.

Таким образом, можно сделать вывод, что понимание профессионального самоопределения отечественных и зарубежных авторов имеют несколько схожий характер. Авторы соглашались в том, что профессиональное самоопределение необходимо для полноценного саморазвития личности. Опираясь на данные мнения, под профессиональным самоопределением мы будем понимать избирательность индивида по отношению к миру профессий в целом, а так же к выбранной профессии в частности с учетом своих интересов, склонностей и способностей.

Как отмечают Е. Ф. Зеер, В. М. Филиппов положительное влияние на формирование самоопределения личности в мире профессий возможно при помощи эффективной профессионально ориентационной деятельности.

Профессиональной ориентации Е. Ф. Зеер дает понятие системы научно-обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии [Зеер, 2003, с. 53]. Профессиональная ориентация с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и её личностного потенциала, кроме того позволит предупредить дальнейшие профессиональные деформации профессионала [Петрова, 2016].

Схожее понимание понятия профессиональной ориентации дает В. М. Филиппов. Профессиональная ориентация это система социально-экономических, политических, идеологических, психолого-педагогических, а так же организационных мероприятий, по подготовке молодежи к осознанному выбору профессии и ее дальнейшему распределению в сфере трудовой деятельности с учетом объективных потребностей общественного производства и способностей личности [Филиппов, 2002, с. 100].

Анализируя понятия, справедливо отметить, что мнения авторов касающихся определения профессиональной ориентации имеют определенное сходство. Опираясь на данные мнения, под профессиональной ориентацией мы будем понимать стороннюю помощь различных социальных институтов и организаций, использующих систему социально-

экономических, политических, идеологических, психолого-педагогических и организационных мероприятий оптанту в процессе его профессионального самоопределения.

Литература

Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: учеб. пособие для студентов / под ред. Н. Н. Захарова. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.

Зеер Е. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / под ред. Е. А. Климова. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

Петрова О. А. Влияние стажа и других факторов на психологические особенности личности демонстративного педагога / О. А. Петрова. – Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 9(51). – Ч. 3. – С. 97 – 100.

Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / под ред. Н. С. Пряжникова. – М.: Академия, 2007. – 503 с.

Савченко М. Ю. Профорентация: Личностное развитие: тренинг готовности к экзаменам (9-11 классы): практическое руководство для классных руководителей и школьных психологов / под ред. М. Ю. Савченко. – М.: Вако, 2006. – 240 с.

Филиппов В. М. Школа сегодня: тревоги и надежды / В. М. Филиппов // Открытая школа. – 2002. – № 2. – С. 99 – 102.

СОДЕРЖАНИЕ

Степанова Л. Н.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируется понятие готовности студентов к обучению в вузе. Особая роль уделяется интеллектуальному компоненту готовности студентов. Выполняется исследование особенностей интеллектуального уровня готовности студентов-первокурсников КФ НГПУ к процессу и содержанию обучения в вузе.

Ключевые слова: готовность студентов к обучению в вузе, интеллектуальная готовность, общие интеллектуальные способности, вербальные (словесно-логические) способности, пространственные способности, числовые способности.

Обучение в вузе – важная ступень в системе непрерывного профессионального образования, переход на которую должен быть последовательным и эффективным. Такой переход возможен при наличии необходимого и достаточного уровня психологической готовности учащихся к продолжению обучения.

Зачисляясь в вуз, студенты переходят на качественно новый этап обучения. Им предстоит освоить новый социальный статус, связанный с новыми условиями и требованиями к личности учащегося. Процесс обучения в высшей школе в значительной степени отличается от процесса обучения в средней школе, прежде всего, по уровню организации учебно-познавательной активности студента, которая:

- имеет творческо-поисковый характер;
- характеризуется большой самостоятельностью;
- опирается на гностические умения, связанные с осознанием студентами психолого-педагогической логикой процесса усвоения знаний;
- требует сформированных навыков самоорганизации деятельности.

Исследователи В. В. Пустовит, В. Т. Лисовский, А. М. Мелешина, В. А. Якунин, С. Ю. Добряк, М. Г. Гарунов и другие отмечают, что основные сложности студентов связаны с запоминанием и анализом учебной информации, организацией самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям. У студентов появляются трудности при

конспектировании литературы, саморегуляции своего времени и деятельности, следовательно, вопрос психологической готовности студентов к обучению в вузе является достаточно актуальной.

Готовность студентов к обучению в вузе – это сложное комплексное образование, обуславливающее успешность учебной деятельности и содержащее следующие компоненты: мотивационная готовность, организационная готовность, коммуникативная готовность и интеллектуальная готовность.

Вероятность усвоения знаний на высшей ступени образования подразумевает наличие определенного уровня развития умственных способностей, сформированности общеучебных умений и навыков, саморегуляции в процессе учебной деятельности, следовательно, интеллектуальная готовность представляется одним из основных условий успешности студентов в процессе вузовского обучения.

Для оценки уровня интеллектуальной готовности студентов-первокурсников КФ НГПУ к обучению в вузе использовался Краткий отборочный тест (КОТ), позволяющий определить уровень развития умственных способностей студентов. Исследование проводилось в октябре 2017 года, в нем приняли участие студенты первого курса факультета психологии, факультета математики и информатики, факультета филологии в количестве 45 человек.

В результате диагностического обследования были получены следующие результаты:

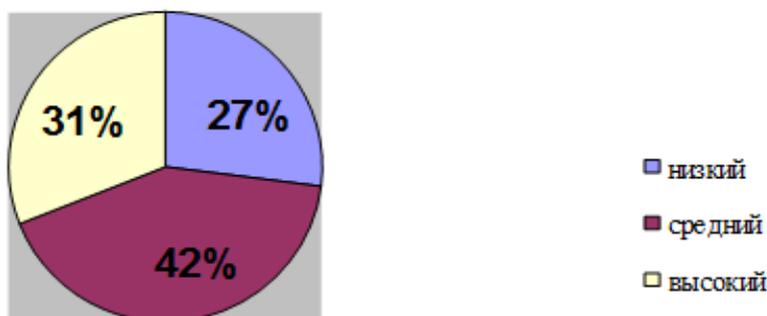


Диаграмма 1. Общий уровень интеллектуальных способностей студентов-первокурсников

Общие интеллектуальные способности студентов-первокурсников можно охарактеризовать достаточно высоко – 31% и 42% студентов имеют высокий и средний уровень интеллектуальных способностей соответственно. Общие интеллектуальные способности, включают систему всех познавательных процессов и определяют успешность интеллектуальной деятельности в процессе обучения, являясь, с одной стороны, результатом обучения, а с другой – предпосылкой к нему.

При этом третья часть студентов-первокурсников имеет низкие показатели общих интеллектуальных способностей, что в свою очередь может существенно затруднять процесс обучения: выявления связей, соотношений, закономерностей между объектами, овладения способами усвоения новых методов и средств обучения (метод проектов, творческие задания, моделирование педагогических ситуаций и т. д.). Установленный факт требует определенного коррекционно-развивающего вмешательства со стороны вуза и психологической службы КФ НГПУ.

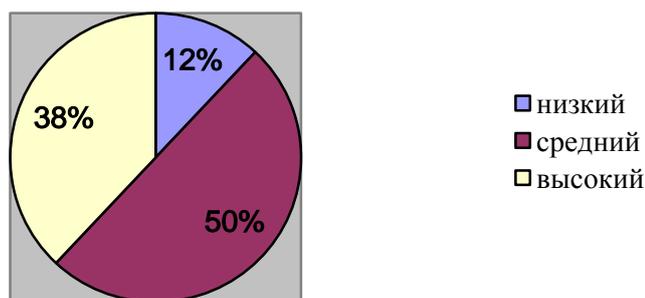


Диаграмма 2. Вербальные (словесно-логические) способности студентов-первокурсников

Вербальные (словесно-логические) способности отражают, степень выраженности у человека словесно-логического мышления. Вербальные способности проявляются в точности выражений, умозаключений в оформлении своих суждений, оперировании понятиями. Сформированные словесно-логические способности являются необходимым условием освоения всех учебных дисциплин в высшей школе. При изучении любой дисциплины студенты должны знать определения понятий, составляющих содержание данной науки, уметь классифицировать, доказывать, обоснованно излагать свою позицию. Большинство студентов-первокурсников (88% – средний и высокий уровень) имеют необходимые вербальные способности для успешного обучения в вузе.

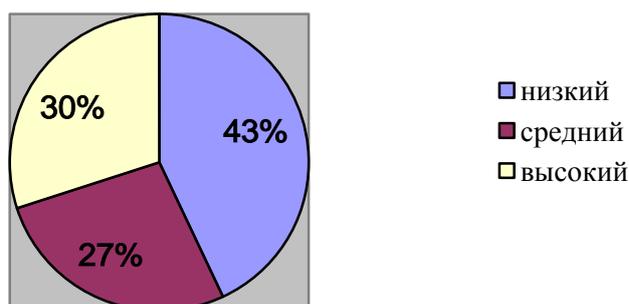


Диаграмма 3. Пространственные способности студентов-первокурсников

Пространственное мышление – это специфический вид мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображенном). Оно демонстрирует человеческую способность четко представлять трехмерные объекты в деталях.

При помощи пространственного мышления можно проводить манипуляции с пространственными структурами – настоящими или воображаемыми, анализировать пространственные свойства и отношения, трансформировать исходные структуры и создавать новые.

Слабо развитое пространственное мышление студентов-первокурсников (43% низкий уровень), может приводить к трудностям связанным с такими видами умственной деятельности, которая обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. Что, безусловно, требует коррекционно-развивающих мероприятий со стороны вуза.

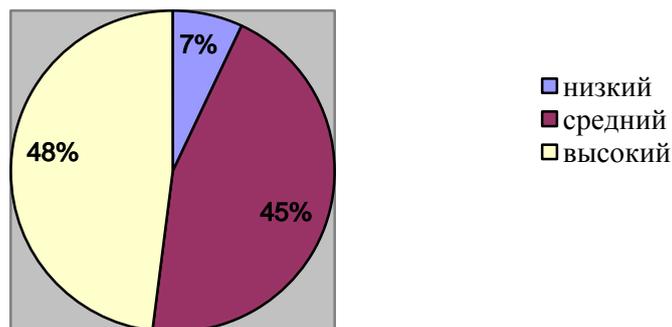


Диаграмма 4. Уровень концентрации и распределения внимания студентов-первокурсников

Высокий уровень концентрации и распределения внимания (93% средний и высокий уровень) обеспечивает длительную сосредоточенность активности человека на одном и том же объекте, благодаря этим свойствам отражение становится ясным и отчетливым.

Развитые характеристики концентрации и распределения внимания студентов-первокурсников позволят удерживать представления и мысли в сознании до тех пор, пока не будет достигнута конечная цель деятельности, что будет способствовать выполнению учебных задач, требующих напряженной и интенсивной работы. Развитые характеристики внимания обеспечивают важные функции-контроля и регуляции деятельности.

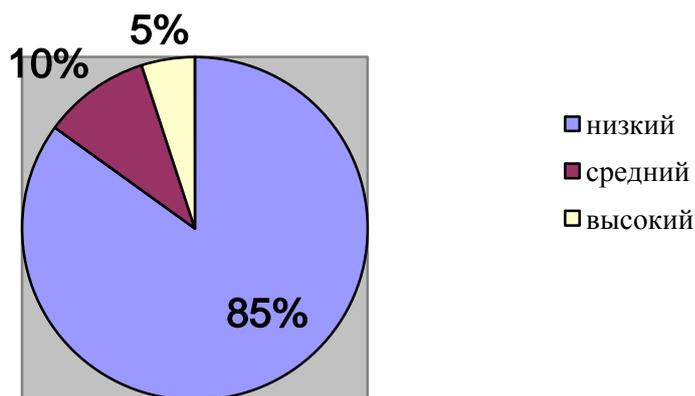


Диаграмма 5. Числовые способности студентов-первокурсников

Примечателен факт низкого уровня развития числовых способностей студентов-первокурсников (85% низкий уровень). Возможно, это связано с общей гуманитарной направленностью педагогического вуза, куда заведомо поступают студенты с более выраженными способностями в области гуманитарных наук.

При том слабо развитые математические способности будут существенно затруднять деятельность связанную не только с решением собственно математических задач, но и заданий предполагающих: логичность, самостоятельность мышления, находчивость и сообразительность, высокую степень развития способности к обобщению, анализу и синтезу материала. Что имеет принципиальное значение для студентов не только математического, но и других факультетов и требует специальных коррекционных воздействий.

Полученные результаты демонстрируют наличие определенных пробелов в особенностях интеллектуальной готовности студентов-первокурсников к процессу и содержанию обучения в вузе. Особое напряжение вызывает низкий уровень развития пространственных и числовых способностей, а также треть студентов, обучающихся на первом КФ НГПУ, имеет низкий уровень развития общих интеллектуальных способностей. Эти особенности развития мышления могут существенно затруднять успешность их

обучения, и, следовательно, требуют определенного коррекционно-развивающего вмешательства со стороны вуза и психологической службы КФ НГПУ.

Литература

- Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М.: ИП РАН, 2006.
- Бузин В. Н.** Краткий отборочный тест / В. Н. Бузин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1998. – 15 с.
- Зеер Э. Ф.** Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258 – 263.
- Зеер Э. Ф.** Компетентностей подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 29.
- Конопкин О. А.** Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128 – 136.
- Титова Е. И., Чапрасова А. В.** Формирование готовности учащихся к обучению в вузе // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 648 – 649.

СОДЕРЖАНИЕ

Трофимчук А. Г.
г. Новочеркасск

ТОРЖЕСТВЕННОЕ ОБЕЩАНИЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

***Аннотация.** В статье подчеркивается необходимость улучшения подготовки педагога-профессионала. Предлагается инновационное Торжественное обещание выпускника ВУЗа педагогической профессии, описываются его отдельные элементы*

***Ключевые слова:** подготовка педагога-профессионала, Торжественное обещание педагога.*

*«Должность учителя превосходна, как никакая другая,
выше которой ничего не может быть под солнцем»
Я. А. Коменский*

Выступая на проведении круглого стола «О совершенствовании взаимоотношений государственных и муниципальных органов власти и общественных организаций с целью укрепления межнационального согласия, противодействия ксенофобии» (9.12.2014 г.), с докладом на тему: «Роль педагога в современном обществе в контексте укрепления межнационального согласия и противодействия ксенофобии», кандидат физико-математических наук ФГУП МРТИ РАН Гулуев Ниязи Имран оглы сформулировал важнейший тезис: «Мощь Государства (кроме современного вооружения и профессионального мастерства личного состава ВС РФ и др., прим. авт.) – в школьных учителях и учебниках» [Гулуев, 2014].

В русле вышесказанного, необходимо обратить внимание педагогического сообщества на возрастание требований к организации многосторонней подготовки современного педагога (учителя, преподавателя).

Вступая в ряды ВС, гражданин принимает Военную присягу – торжественное обещание, клятву. Выпускник ВУЗа педагогической специальности участвует в обучении и воспитании не только будущих военнослужащих, но и будущих медицинских работников, будущих администраторов фирм и предприятий, министров, будущих депутатов Федерального собрания и Президентов РФ, но обещаний в их качественной подготовке никому не дает!

Негативные последствия традиционной официальной безответственности профессиональных педагогов, практически нашли свое отражение в событиях общества

братской Украины. Начиная с *самостийности* в 1991 году и печальными недавними событиями, *брат на брата!*

Для решения этой важной проблемы предлагаем в многосторонний Комплекс подготовки педагога-профессионала ввести инновационный элемент:

Торжественное обещание! (Вариант)

Я _____ выпускник (ца) _____
(Ф.И.О.) (ВУЗа)

Обращаюсь:

к Президенту РФ _____!
(Ф.И.О.)

К Председателю Правительства Российской Федерации _____!
(Ф.И.О.)

к Ректору _____ ВУЗА!
(Ф.И.О.)

к Моим уважаемым педагогам!
к Моим будущим коллегам, обучающимся и их родителям!
и торжественно обещаю:

- Быть благодарным (ой) обеспечению возможности получить самую важную профессию Государства!
- Помнить заботу Президента РФ, Правительства РФ, администрации Вуза, профессорско-преподавательского состава об организации профессионально-педагогической подготовки и руководствоваться в практической деятельности фундаментальными знаниями, полученными в учебно-воспитательном процессе ВУЗа!
- Регулярно заниматься непрерывным самовоспитанием (семейным взаимовоспитанием) в домашнем Досуговом центре!
- Вести абсолютно здоровый образ жизни!
- Стремиться к созданию дружной семьи в законном браке, семейной гармонии, рождению и воспитанию здоровых и беспроблемных детей!
- Совершенствовать навыки педагогических коммуникаций!
- Любить (уважать) коллег, обучающихся и их родителей!
- Учить обучающихся любви: к Родине, своему многонациональному народу, историческим истинам; уважению к другим странам и их народам; стремлению к миру во всем мире!
- Знать общечеловеческие ценности лучших высоконравственных книг всемирной литературы, лучших высоконравственных фильмов мирового кинематографа, лучших высоконравственных музыкальных произведений, лучших высоконравственных шедевров всемирного изобразительного искусства и знакомить с их воспитательными аспектами обучающихся!
- Стремиться к Идеалу педагога!
- Знать Профессиограмму педагога и непрерывно совершенствовать свои профессионально-педагогические знания и умения!
- Поддерживать внешний имидж в русле устоявшихся традиций педагога-интеллекта!

Дата _____ Подпись _____
(м.п.) Ректор _____ Подпись _____

(В 2-х экз. 1 экз. выдается на руки выпускнику, 2-ой экз. хранится в ОУ)

Содержание отдельных элементов Торжественного обещания:

1. Комплекс самовоспитания (семейного взаимовоспитания):

Каждый вечер (регулярно) я (мы всей семьёй) примерно в 20 часов, занимаюсь (емся) самовоспитанием (взаимовоспитанием). Слушаю (ем) любимые музыкальные произведения; пою (ём) под караоке свои любимые песни и романсы, читаю (читаем вслух и обсуждаем) «Круг чтения» Л. Н. Толстого и выделяю (совместно выделяем) ответы на вопросы, что должен и не должен человек в жизни делать, и делаем записи в свой Дневник самовоспитания, в соответствующую, не прекращающуюся Таблицу; рассматриваю и повторяю (совместно обсуждаем) предыдущие записи в Таблице); смотрю (смотрим и обсуждаем) видеофильмы и видеопрограммы высокого духовно-нравственного содержания; занимаюсь (совместно занимаемся) развитием

очередного положительного морального качества и изжитием противоположного отрицательного с записью в Дневник самовоспитания; играем в настольную, семейную, образовательную игру «Лото: общечеловеческие ценности»; рассматриваю, анализирую (совместно рассматриваем и анализируем) сайты в интернете и альбомы высокого изобразительного искусства, делаю (делаем) записи в Дневник самовоспитания; анализирую (совместно обсуждаем и анализируем) текущие духовно-нравственные события общественной жизни: ЗОЖ, ТВ и радиoproграммы, фильмы, премьеры, концерты, вернисажи; планирую (планируем совместные) творческие дела, приносящие пользу окружающим людям; в заключение, посылаю (совместно посылаем) красивые, добрые и высоконравственные мысли – чтобы всем людям было хорошо! [Трофимчук, 2014, с. 318 – 321].

2. Содержание здорового образа жизни человека:

1. Утренняя физическая разминка (зарядка) и т. п. действия.
2. Водные закаливающие процедуры (обливание водой; обтирание тела влажной губкой; контрастный душ; плавание в бассейне, реке; посещение сауны).
3. Ежедневная личная гигиена.
4. Здоровое питание (не сбалансированное, не раздельное):
 - объем съеденной пищи за один прием – не более 500 см³ (объем желудка);
 - твердую пищу «пьем», а жидкую пищу «жуем» (тщательно пережевываем даже жидкую пищу);
 - сырые овощи и фрукты (салаты из них) съедаем в первую очередь;
 - спокойная, доброжелательная обстановка за обеденным столом;
 - регулярные разгрузочные дни.
5. Удобная, элегантная одежда в соответствии с сезоном.
6. Отсутствие вредных для физического и духовного состояния человека привычек
7. Здоровые половые взаимоотношения между юношей и девушкой (приоритет юношеского рыцарства и девичьего благородства, а не противозачаточных средств).
8. Здоровое мышление (я уважаю (люблю) всех окружающих людей и все живое вокруг и «как прекрасен этот мир!»).
9. Нравственная гармония взаимоотношений с ближайшими родственниками, соседями, друзьями, знакомыми, коллегами.
10. Отсутствие в повседневной жизни: *демагогии, бесполезной траты времени*, а также проявления отрицательных моральных качеств: *вероломства, высокомерия, грубости, злословия, зазнайства, злорадства, карьеризма, корыстолюбия, косности, лицемерия, малодушия, мещанства, распутства, скупости, тунеядства, трусости, ханжества, цинизма, чванства, эгоизма*.
11. Любовь к проведению свободного времени за работой в саду (огороде).
12. Ежедневно: прослушивание красивой музыки, чтение классики художественной литературы, а также прослушивание и просмотр высокоэстетичных и высоконравственных радио и телевизионных программ [Трофимчук, 2015, с. 283 – 286].

3. Идеальный портрет педагога (учителя СОШ)

(Вариант)

- Любит свою профессию УЧИТЕЛЯ – основную в современном обществе.
- Уважает (любит) своих коллег, обучающихся, их родителей.
- Любит (уважает) своих родителей, близких родственников и старается укрепить любовь к близким у обучающихся.
- Патриот Родины – любит Родину и проявляет мужество (смелость + выдержка + самоотверженность) в защите и отстаивании ее интересов.
- Знает профессиограмму современного педагога (профессиональные знания, умения, навыки и свойства личности).
- Знает и внедряет в профессиональную деятельность Кодекс учителя СОШ.
- Знает смысл жизни – непрерывный процесс самовоспитания (семейного взаимовоспитания).
- Живет абсолютно здоровым образом жизни: здоровое мышление (ни о ком не думает плохо), здоровое питание (не раздельное, не сбалансированное), отсутствие вредных для физического и духовного развития привычек, вежливость, гармония половых взаимоотношений, отсутствие: *грубости, зазнайства, карьеризма, трусости, злорадства, лицемерия, корыстолюбия* (умеет разъяснить значение каждого элемента обучающимся).

- Во всем стремится к красоте и помогает в этом обучающимся.
- Знает значение Радости, умеет радоваться жизни и увлечь радостью жизни – обучающихся.
- Всегда опрятный (ая), аккуратный (ая).
- Стройный (ая), подтянутый (ая).
- В профессиональной среде всегда строго одет (а).
- Знает, что человек – это душа (Платон) и характеристики психики по Г. В. Лейбницу.
- Знает понятие «общечеловеческие ценности» (их источники) и процесс воспитания на их основе, его структуру и основные элементы.
- Имеет домашний досуговый центр – научно-методически отобранные ОЦ в виде: лучших книг классики всемирной литературы (Л. Толстой «Круг чтения»), лучших музыкальных произведений отечественных и зарубежных авторов («Я встретил Вас»), лучших фильмов мирового кино («Моя прекрасная леди») (в том числе по Программе СОШ) и аппаратура для их прослушивания и просмотра – фундамент самовоспитания.
- Имеет и ведет дневник самовоспитания.
- Знает комплекс самовоспитания (семейного взаимовоспитания) и регулярно занимается им в домашнем досуговом центре.
- Знает основные элементы воспитания человека в жизненном и образовательном пространстве: пренатальное – перинатальное – ДОУ – СОШ – ВУЗ – непрерывное.
- Знает основы педагогических коммуникаций, в т. ч. бесконфликтного общения с обучаемыми, эмоциональной саморегуляции (самовнушением), гармонии вербального и невербального общения.
- Умеет себя вести во всех жизненных ситуациях (в школе, других общественных местах, дома).
- Знает нравственные основы дружбы (и любви) (по Ф. Р. Вейссу) и старается в каждом классе сделать их основой взаимоотношений между педагогами, обучающимися и их родителями.
- Знает теоретические и практические основы своего предмета.
- Умеет творчески готовиться к каждому уроку с обязательными элементами воспитательной функции обучения.
- На первом занятии в каждом классе поясняет обучающимся, что школа – это Храм знаний, что все обучающиеся класса – самые близкие люди, друзья, которые готовы помочь друг – другу в любых сложных жизненных ситуациях.
- Знает характеристики (и проявления) *девиантного* поведения обучающихся и способен сгармонизировать самые вызывающие проявления их на уроке (с дальнейшим разбором: директор – учитель – обучающийся – социальный педагог – родители и не допущением рецидива).
- Дисциплинированный (ая) (вежливый + выдержанный + правдивый + терпимый); обладает чувством долга (верный + принципиальный + идейный + самоотверженный); честный (правдивый + верный + идейный + принципиальный + искренний); чуткий (вежливый + скромный + великодушный + благородный); толерантный (ая) (выдержанный + терпимый + принципиальный).
- Знает духовно-нравственные основы мировых религий: Буддизма, Христианства, Ислама и успешно применяет их в процессе самовоспитания и воспитательной работе с многоконфессиональной аудиторией обучающихся.
- Знает наизусть отрывки из поэм Н. А. Некрасова «Мороз красный нос» («Есть женщины в русских селеньях») и «Крестьянские дети» («Мужичок с ноготок») и вовлекает в их знание обучающихся каждого класса.
- Знает близко к тексту рассказ Н. С. Лескова «Однодум».
- Знает содержание и значение диалогов Аристокла (Платона): «Федон» и «Алкивиад I».
- Руководствуется в профессионально-педагогической деятельности книгой Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном».
- Подготовлен (на) (готовится) к семейной жизни: материально обеспечен (на), умеет (учится) вести домашнее хозяйство, знает смысл: семейной жизни и рождения и воспитания ребенка; знает нравственные основы дружбы и любви, умеет (учится) проверять совместимость с будущим супругом (супругой) для семейной жизни; умеет себя вести в семье так, чтобы на него (ее) невозможно было обидеться; знает основы гармонии семейной жизни.
- Знает ст. 63 Семейного кодекса РФ, руководствуется ей и помогает родителям обучающихся в реализации ее требований.
- Креативен, участвует в научно-практических конференциях, педагогических конкурсах и привлекает к научно-педагогическому творчеству обучающихся.

- Обладает знаниями ИКТ и успешно применяет их в профессионально-педагогической деятельности.
- Неукоснительно соблюдает Торжественное обещание, данное на выпуске в педагогическом ВУЗе [Трофимчук, 2015, с. 56 – 60].

Литература

Гулусев Н. И. Доклад 9.12.2014 г. – [Режим доступа]: http://www.nbforums.ru/press/news_posts/3164/ (дата обращения: 25.10.2017).

Венная присяга. – [Режим доступа]: <http://recrut.mil.ru/career/conscription/oath.htm> (дата обращения: 22.03.2016).

Трофимчук А. Г. Научно-педагогическое содержание идеального портрета учителя СОШ // Реализация стратегии ЮНЕСКО по подготовке педагогических кадров: Проблемы и пути внедрения инновационных технологий в образовательное пространство: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной празднованию 70-летия ЮНЕСКО под эгидой Международного десятилетия сближения культур на 2013 – 2022 годы. 24 – 25 сентября 2015 г. / Алматинский КазНПУ. – Алматы: КазНПУ, 2015. – С. 56 – 60.

Трофимчук А. Г. Процесс воспитания – как смысл жизни // НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. КУЛЬТУРА: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 23-ей годовщине образования Комратского государственного университета, 7 февраля 2014 г. Комрат (Молдавия) / Комратский гос. ун-т. – Комрат: КГУ, 2014. – С. 318 – 321.

Трофимчук А. Г. Упражнения Мюллера в оздоровительной системе образовательного учреждения на основе общечеловеческих ценностей // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета физической культуры и спорта Нижневартковского государственного университета (г. Нижневартовск, 20 – 21 марта 2015 г.) / Нижневартковский гос. ун-т. – Нижневартовск: Нижневарт. ун-т, 2015. – С. 283 – 286.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Александрова З. А.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СДАЧИ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье описаны основные этапы подготовки выпускников для успешной сдачи ЕГЭ по математике. Для подготовки к ЕГЭ предлагается использовать технологию «похожих математических структур».

Ключевые слова: экзамен по математике, ЕГЭ, этапы подготовки.

О едином государственном экзамене (ЕГЭ) министр образования России впервые заявил в июне 2000 г. С 2002 г. ЕГЭ является реальностью современной жизни, прочно вошедшей в практику работы общеобразовательных учреждений. С 2015-2016 учебного года экзамен делится на два уровня: базовый и профильный.

Целями введения ЕГЭ являются:

- «формирование системы более объективной оценки подготовки выпускников общеобразовательных учреждений;
- повышение доступности высшего и среднего профессионального образования;
- создание условий для повышения эквивалентности государственных документов о получении среднего (полного) общего образования;
- обеспечение государственного контроля и управления качеством общего образования на основе независимой оценки подготовки выпускников;
- обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием» [Далингер, 2007, с. 35].

Основными направлениями работы по проведению ЕГЭ остаются следующие:

- подготовка контрольных измерительных материалов;
- совершенствование технологии проведения ЕГЭ;
- обеспечение информационной безопасности и др.

Подготовка учащихся к ЕГЭ, по нашему мнению, включает в себя следующие моменты:

- подготовка по предмету, в частности математике;
- обучение работе с тестами;
- психологическая готовность учащегося.

Как же нужно организовать математическую подготовку учащихся для достижения нужного результата? Очевидно, что существует прямая зависимость психологического состояния учащегося от его готовности в той или иной степени по предмету. В связи с этим отметим очень важный психологический момент – состояние цейтнота у практически всех тестируемых (большое число задач по отношению к небольшому промежутку времени). Регламент проведения ЕГЭ предусматривает 3 ч. 55 мин. на решение 19 задач. Если на решение задач высокого уровня сложности (13 – 19) целесообразно отвести 3 ч., т. е. в среднем 25 минут на одну задачу, то на задачи первой части (1 – 12) остается в среднем на каждую 5 минут. Следовательно, тестируемый должен живо реагировать на условие каждой задачи. Это, скорее, может произойти, если ученик в данной конкретной задаче видит известную для него математическую ситуацию, например, знакомую конфигурацию фигур, алгебраическую структуру (формулу; часто встречающиеся выражения) и т. д. Таким

образом, комфортность, положительное психологическое состояние будет выше у того, кто хорошо математически эрудирован.

Для подготовки к ЕГЭ можно использовать технологию «похожих математических структур». Суть данной технологии заключается в следующем: в формулировке задачи или на любом этапе ее решения ученик видит похожую математическую структуру (ПМС), то есть, ту, с которой он встречался неоднократно. Это какая-либо математическая конфигурация с максимально отработанными внутри нее связями и стандартными приемами или подходами при работе с ней. Существенное отличие этой технологии от технологии опорных или ключевых задач заключается в том, что совсем не важно как формулируется задача, главное, чтобы в задаче была обнаружена «похожая математическая структура», то есть работает схема: ситуация одна и та же, а задачи разные и по содержанию и по уровню сложности. Ясно, что психологическое состояние двух учеников, один из которых видит «до боли» знакомую конфигурацию, а другой – не видит этого, различен. Знание таких ситуаций определяет математическую эрудицию испытуемого. В этом заключается профессиональный подход к решению задачи. Выражаясь языком шахматиста: «Главное получить нужную позицию, а остальное дело техники». Профессионалы мыслят схемами, не вдаваясь в подробности.

В данной технологии выделяется несколько этапов работы учителя. На первом этапе непосредственно математической подготовки важно выявить максимальное число таких «структур» в каждом разделе и создать дидактическую базу, где эти ситуации (структуры) отрабатываются. Речь идет о структурировании информации: разрозненные знания упорядочиваются и преобразуются в законченные математические структуры (ЗМС). Рассмотрим несколько примеров таких структур.

В планиметрии целесообразно рассматривать следующие конфигурации: треугольник и его медианы; треугольник и его биссектрисы; треугольник и его высоты, треугольник и вписанная в него окружность и т.д.

Подробнее, если CT , AK , BD – высоты треугольника ABC , то обязательно для этой структуры будет выполняться следующее:

- $BD \cap AK \cap CT = H$, где H – ортоцентр;
- $\angle TАН = \angle KСН = \angle TДН = \angle KДН$ (имеется еще пять таких же групп);
- $\angle B = \angle TНA = \angle СНK = \angle TDA = \angle KDC$ (имеется еще три такие же группы), где ΔDTK – ортотреугольник;
- принадлежат одной окружности четыре точки: $ABKD$, $BCDT$, $CATK$ и $BHTK$, $CHDK$, $AHDT$ (первые буквы в записи определяют диаметр этой окружности);
- ΔABC подобен ΔKBT , ΔKCD , ΔADT ;
- точкой пересечения высоты в треугольнике разбиваются на отрезки, произведения которых равны;
- и другое.

Рассмотрим еще один пример математической структуры: «если окружность вписана в треугольник, то

- она касается сторон всех его углов;
- ее центром является точка пересечения биссектрис его углов;
- радиусы, проведенные в точки касания, перпендикулярны к его сторонам;
- равны расстояния от вершины его угла до точек касания» [Варшавский, 2007, с. 8].

Таковых похожих математических структур в планиметрии можно выделить еще очень много. Данная технология применима ко всем разделам математики.

Не менее важным нам представляется второй этап подготовки: овладение учеником (для него эта вещь становится естественной, как таблица умножения) в полной мере технологией использования таких структур. На этом этапе работает закон перехода количества в качество, идет погружение ученика в конкретную тему. Ученик учится видеть то, что, возможно, он раньше не замечал. В каждой задаче идет выявление особенностей данных входящих в нее. Учимся видеть ПМС в задаче. Учитель задает вопросы: «А что вы

видите?», «Какие похожие конфигурации вы встречаете в задаче или в процессе ее решения?»

На этом этапе очень важно научить ученика переформулировать задачу с целью сделать ее более удобной для решения. Создавая дидактическую базу, учитель должен предусмотреть, как та или иная дидактическая единица будет формировать математическое мировоззрение ученика. Это интересная творческая и полезная задача.

На третьем этапе идет тематический мониторинг знаний. Он и определит, насколько успешно учитель справился со своей задачей. Определим несколько критериев «успешной» тематической базы задач и тестов:

- достаточность или полнота, то есть, эта совокупность упражнений покрывает все ранее установленные «математические структуры»;
- гармоничность, то есть, максимальная связанность с другими разделами математики.

Для обучения работы с тестами несколько занятий следует посвятить технике сдачи теста, которая включает следующие моменты:

- обучение оценки теста в целом, так и каждого задания в отдельности;
- обучение умению прикидывать границы результата и отбрасывать заведомо неверные ответы.
- работа с тестами только в жестком режиме времени для успешной психологической адаптации в условиях ЕГЭ и повышение функциональной выносливости и усидчивости.

Первоначально можно работать только с задачами первой части. После того как испытуемый минимизирует число ошибок и временные затраты (хотя бы до 45 – 60 минут на всю первую часть), можно приступить к задачам второй части (13 – 17). Затем их следует совместить, отдельно поработать с заданиями группы (18, 19). И, наконец, перейти к комплексным тестам.

После повторения темы нужно предлагать учащимся большое количество упражнений с целью закрепления и выработки внимания. И только потом начинать отрабатывать варианты, собранные из нескольких тем.

Подготовка к ЕГЭ будет более эффективной, если на третьем этапе технологии «похожих математических структур» использовать материалы с сайтов ege.sdangia.ru и uztest.ru. Здесь можно создавать тесты и тренинги по темам, задавать параметры: время начала, время окончания, минимальное количество заданий для прохождения теста, процент выполнения на «пять». Учащимся заранее можно выдать логины и пароли для активации личного кабинета и после этого они могут выполнять задания. Результаты прохождения теста сразу заносятся в журнал. Если обучающиеся испытывают затруднения, то у учителя есть возможность провести для таких учащихся on-line-консультацию.

Мы предлагаем далеко не единственный способ использования компьютера при подготовке к экзамену. Наша печатная продукция идет в ногу со временем. Появилось множество методических пособий и различных дисков с вариантами ЕГЭ. Поэтому выбирать формы и методы работы необходимо каждому учителю самостоятельно.

Таким образом, технология «похожих математических структур» поможет тестируемым живо среагировать на условие каждой задачи и ее решение, что позволит сэкономить время, которое так необходимо на решение задач высокого уровня сложности.

Литература

Варшавский И. К. Планиметрия на едином государственном экзамене / И. К. Варшавский, М. Я. Гаиашвили, Ю. А. Глазков // Математика в школе. – 2007. – № 2. – С. 6 – 16.

Далингер В. А. Размышления по поводу одной задачи ЕГЭ по математике / В. А. Далингер. // Математика в школе. – 2007. – № 9. – С. 34 – 37.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА CASE-STUDIES

Аннотация. В статье показано использование метода *case-studies* в целях развития познавательных УУД на уроках информатики при решении логических задач. Обуславливается необходимость применения инновационных методов в преподавании точных наук.

Ключевые слова. Инновационные методы, познавательные УУД, метод *case-studies*, ситуационное обучения, логические задачи.

На сегодняшний день большое внимание уделяется активному поиску и внедрению форм, методов и средств обучения учащихся, способствующих развитию у них познавательного интереса к учебному предмету.

Современное образование направлено на качественное усвоение материала и умение применять знания на практике. Для того чтобы процесс обучения был более успешен, очень важно, чтобы в обучении были задействованы основные сенсорные системы человека. Это требует активного внедрения инновационных методов обучения, которые оптимально формируют и активизируют мыслительную деятельность обучающегося, подталкивает его к самообразованию и саморазвитию, формирует ситуацию успеха и, как следствие, повышает академическую успеваемость. К основным инновационным методам и приёмам, способствующим развитию познавательных и творческих способностей обучающихся можно отнести методы проектов, мозгового штурма, синектики, Дельфи и метод кейсов.

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся тщательно рассматриваются и исследуются А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой.

А. Г. Асмолов соотносит изменения в системе образования с «переходом от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как развития универсальных учебных действий, то есть умения учиться; от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового процесса; от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию ведущей роли учебного сотрудничества» [Асмолов, 2008].

Познавательная деятельность обучающихся при обучении информатике протекает эффективнее и приводит к наиболее качественно значимым результатам, если у обучающихся в должной мере сформированы познавательные УУД.

По государственным стандартам познавательные УУД определяются как познавательные действия, включающие совокупность действий исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

В состав познавательных УУД включены действия исследования, поиска и отбора нужной информации; структурирование и моделирование содержания изучаемого материала, логические действия и операции, как способы решения задач [Бордовская, Реан, 2000].

На сегодняшний день в педагогической науке познавательные УУД определяются как педагогически обоснованная система способов и средств познания окружающего мира, методов построения самостоятельного процесса поиска и исследования совокупности операций и действий по обработке и систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Познавательные УУД при обучении информатике носят всеобщий характер и направлены на установление связей и отношений между объектами.

Преодолеть классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью» изложения материала помогает метод кейсов.

Case-studies (метод ситуационного обучения) – это моделирование конкретной учебной ситуации, специально разрабатываемой на основе фактического материала с целью последующего анализа на учебных занятиях [Покушалова, 2011, с. 155 – 157].

Технология метода достаточно иерархична: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучаемому нужно получить; при этом педагог выступает в роли диспетчера процесса сотворчества.

Метод ситуационного обучения основан на следующих идеях:

- получение знаний по дисциплинам, в которых нет и не может быть однозначного ответа на поставленный вопрос;
- обучение акцентируется на получение нового знания, благодаря сотворчеству обучаемого и педагога, а не на овладение готовым знанием;
- результатом является конкретный навык, продукт деятельности.

Этот метод способствует развитию у обучающихся логического и аналитического мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. Обучающиеся проявляют и совершенствуют аналитические и оценочные навыки, находят наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Рассмотрим возможность и результативность применения метода Case-studies. Обучающимся предлагается следующая задача: «Три ученика, Дима (Д), Толя (Т) и Вова (В), были вызваны к директору по поводу разбитого в кабинете на перемене окна. На вопрос директора о том, кто это сделал, они ответили следующее. Дима: «Я не бил окно, и Толя тоже...». Толя сказал, что Дима не разбивал окно, это Вова разбил футбольным мячом! Вова заявил, что не делал этого, стекло разбил Дима. Известно, что один из ребят сказал правду, второй в одной части заявления солгал, а другое его высказывание истинно, а третий не сказал ни слова правды. Так кто же тогда разбил окно?»

Для решения задачи обучающиеся знакомятся с заданиями кейса, затем распределяются на группы по 3 – 5 человека организуют работы в группах.

Работа с кейсом включает в себя несколько этапов:

1. Дискуссии в группах:

- выявление проблемы задания кейса, поиск аргументов и решений;
- совместная разработка решения задачи, включающего в себя все основные и верные аспекты индивидуальных решений, подготовка презентации своего решения.

2. Дискуссии в классе для принятия окончательного решения задачи:

- защита капитанами групп своих вариантов решения;
- обсуждение решений других групп обучающихся;
- участие в обсуждении решений учителя.

3. Презентация результатов решения задания (сравнение нескольких вариантов решения), анализ решений и работы в группах, оценивание работы каждой группы учителем.

Содержание кейса по теме «Решение логических задач»

Что нужно знать:

- таблицы истинности логических операций (конъюнкция, дизъюнкция, импликация, отрицание)
- логическое произведение $A \cdot B \cdot C \dots$ равно 1 (выражение истинно) тогда и только тогда, когда все сомножители равны 1 (в остальных случаях равно 0);
- логическая сумма $A + B + C + \dots$ равна 0 (выражение ложно) тогда и только тогда, когда все слагаемые равны 0 (а в остальных случаях равна 1);
- равносильность преобразований логических выражений.

Учёт эффективности реализации инновационных методов демонстрирует практическое повышение познавательного интереса к учебному предмету, что влечёт за собой развитие познавательных УУД, так как изучаемый материал становится наглядным и доступным, проблему на уроке обучающиеся решают самостоятельно. Инновационные

методы наиболее продуктивно позволяют представить учебный материал в увлекательном, доступном и запоминающемся виде таким образом, что ученик не только сможет его понять и усвоить, но и интерпретировать его для дальнейшего включения в уже изученное и ещё только предстоящее, что позволит ему применять это знание в жизни. Это и обуславливает необходимость применения данных методов, особенно в преподавании точных наук.

Литература

Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2008. – 102 с.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

Плотников М. В., Чернявская О. С., Кузнецова Ю. В. Технология case-study: учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2014 – 208 с.

Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – № 5. Т. 2. – С. 155 – 157.

СОДЕРЖАНИЕ

Власов Д. А.

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, г. Москва

О МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА «УРАВНЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ» ДЛЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В рамках данной статьи раскрыта роль математического моделирования в преподавании учебного курса «Уравнения математической физики» для системы подготовки будущих учителей математики, а также будущих учителей информатики. Выделены основные направления модернизации учебного курса «Уравнения математической физики» в условиях информатизации и технологизации высшего педагогического образования, связанные с технологическим структурированием содержания обучения и применением новых информационных технологий.

Ключевые слова: математическая физика, содержание обучения, дифференциальное уравнение, моделирование, информационные технологии.

Учебный курс «Уравнения математической физики» в рамках прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики следует рассматривать в качестве серьезного курса, связанного с расширением представлений бакалавров педагогического образования о математических моделях и методах. К настоящему времени учебный курс «Уравнения математической физики» нашел отражение в программах подготовки большинства педагогических университетов. Перспективным направлением совершенствования подготовки будущего учителя информатики и математики является компетентностный подход, представленный в работах [Асланов, Синчуков, 2008, 2010], позволяющий рассматривать процесс математического моделирования физических явлений и процессов в контексте будущей профессиональной деятельности.

Учебный курс «Уравнения математической физики», основные методические и организационные особенности которого представлены в статье [Асланов, Матросов, 2009], требует основательной и глубокой модернизации в условиях сокращения аудиторной нагрузки, информатизации и технологизации высшего педагогического образования. Речь идет о сохранении полноты созданного учебного курса с переносом большинства практических заданий в специально созданную электронную образовательную среду, основу которой составляет новая база знаний и набор вычислительных алгоритмов *WolframAlpha*.

Необходимо исследовать дидактические возможности новых профессиональных пакетов символьных вычислений [Власов, 2009] в системе математической подготовки будущих учителей математики и информатики, позволяющие существенно расширить перечень рассматриваемых прикладных задач и избавить студента и преподавателя от рутинных вычислений.

Элементами содержания учебного курса «Уравнения математической физики», созданного в рамках опытно-экспериментальной работы на математическом факультете Московского педагогического государственного университета профессором Р. М. Аслановым и доцентом А. В. Синчуковым являются *основные дифференциальные уравнения математической физики*, к которым относятся «*Волновое уравнение*» («Частное уравнение малых поперечных колебаний струны»; «*Формула Даламбера*»; «*Метод Фурье для уравнения свободных колебаний струны*»; «*Задача о вынужденных колебаниях струны, закрепленной на концах*»), «*Уравнение теплопроводности*» («Уравнение диффузии»; «*Задача распределения температуры в неограниченном стержне*»), «*Уравнение Лапласа*» («*Метод сеток решения задачи Дирихле*»).

В настоящее время возникает необходимость исследования внутренней мотивации студентов к использованию информационных технологий в условиях реализации интерактивного педагогического взаимодействия [Лучанинов, Баженов, 2017], а также выявление механизмов управления ею для преодоления разрозненности педагогических и информационных технологий, используемых в процессе подготовки будущего учителя математики и информатики. Отметим, что современные математические пакеты позволяют реализовывать методы вычислительной математики [Пантина, Синчуков, 2012], применяемых в том случае, когда возможность нахождения решения в аналитическом виде отсутствует.

Перечислим далее основные направления модернизации (улучшения) университетского курса «Уравнения математической физики». Во-первых, включение в учебный курс тем по уравнениям с частными производными первого порядка, включая элементы локальной теории, элементы обобщенных решений, понятие об ударных волнах, элементы задачи Римана и др. Следует отметить, что перечисленные элементы содержания являются логичным продолжением раздела про обыкновенные дифференциальные уравнения. Последующее включение элементов теории нелинейных уравнений и элементов асимптотических методов позволяет акцентировать внимание на роль математического моделирования в преподавании учебного курса «Уравнения математической физики».

В публикации [Власов, 2009] выделен перечень проблем, связанных с проектированием содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста, обеспечивающего развитие представлений о математическом моделировании. Особое место в содержании прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики занимают обратные задачи для дифференциальных уравнений [Бидайбеков, Корнилов, 2014], изучение которых направлено на более глубокое понимание процесса моделирования. Совершенствование преподавания учебного курса «Уравнения математической физики» связано с рассмотрением современных модельных ситуаций, требующих применения математического моделирования, например «*Анализ динамики изменения национального дохода в макроэкономической модели Калецкого с учетом инвестиционного временного лага*» на основе дифференциального уравнения с запаздыванием [Геворкян, Синчуков, 2017] и «*Исследование устойчивости решений системы двух линейных дифференциальных уравнений первого порядка с периодическими коэффициентами*» [Синчуков, 2011].

Установленная роль математического моделирования в преподавании учебного курса «Уравнения математической физики» для будущих учителей математики и информатики позволяет по-новому организовать прикладную математическую подготовку будущих учителей математики и информатики в современных условиях на всех уровнях реализации методической системы преподавания курса «Уравнения математической физики» («Цель»,

«Содержание», «Методы обучения», «Средства обучения», «Организационные формы», «Студент педагогического бакалавриата», «Преподаватель педагогического университета»).

Литература

Асланов Р. М., Матросов В. Л., Синчуков А. В. И др. Модульный подход в подготовке учителя математики и информатики: на примере курса «Уравнения математической физики» // Наука и школа. – 2009. – № 2. – С. 14 – 17.

Асланов Р. М., Синчуков А. В. Компетентностный подход в подготовке будущего учителя информатики и математики // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 2. – С. 11 – 16.

Асланов Р. М., Синчуков А. В. Компетентностный подход в подготовке учителя математики // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – № 1. – С. 132 – 134.

Бидайбеков Е. Ы., Корнилов В. С., Камалова Г. Б. Обучение будущих учителей математики и информатики обратным задачам для дифференциальных уравнений // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2014. – № 3(29). – С. 57 – 69.

Власов Д. А. Возможности профессиональных математических пакетов в системе прикладной математической подготовки будущих специалистов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2009. – № 4. – С. 52 – 59.

Власов Д. А. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 33 – 42.

Геворкян Э. А., Синчуков А. В., Татарников О. В. Анализ динамики изменения национального дохода в макроэкономической модели Калецкого с учетом инвестиционного временного лага // Фундаментальные исследования. – 2017. – № 6. – С. 121 – 126.

Лучанинов Д. В., Баженов Р. И. Внутренняя мотивация студентов к использованию информационных технологий в условиях реализации интерактивного педагогического взаимодействия // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 3. – С. 44.

Пантина И. В., Синчуков А. В. Вычислительная математика. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2012. – 176 с.

Синчуков А. В. Исследование устойчивости решений системы двух линейных дифференциальных уравнений первого порядка с периодическими коэффициентами // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 3. – № 4. – С. 55 – 58.

СОДЕРЖАНИЕ

Габдрешев А. Д.

Башикирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Современное общество ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста знающего, мыслящего, владеющего современными информационными технологиями, умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. В этой связи особую актуальность приобретает проблема активизации познавательной деятельности в условиях глобальной информатизации всех сфер общественной жизни и, прежде всего, сферы образования.

Ключевые слова: информатизация, технология, коммуникационность, образования.

XXI век – век информационных технологий. Особую роль в управлении качеством образования могут сыграть именно современные информационные технологии, основой которых являются компьютеры и компьютерные системы, различные электронные средства, аудио- и видеотехника.

Внедрение компьютерных технологий на уроках литературы позволяет повышать интерес учащихся, развивать творческое мышление, формировать целостное отношение к информационным знаниям и навыкам информационной деятельности, к образованию и

самообразованию с использованием информационных технологий и мультимедиа и Интернет-ресурсов.

Стало очевидным, что развитие информатизации и информационного общества тесно связано. С одной стороны, формирование информационного общества оказывает существенное влияние на информационную технологию во всех областях образования, а с другой – понимание знаний позволяет формировать информационную культуру своих членов. Общественная осведомленность – одна из закономерностей современного социального прогресса. Этот термин был заменен так называемой «компьютеризацией общества». Несмотря на то, что эти термины похожи, между ними есть разница [Полев, Мельникова, 2001, с. 33 – 35].

Информатизация образования – это процесс изучения методологических и практических ценностей использования инструментов ИКТ в области образования и предоставления им психолого-педагогических целей образования и воспитания. Этот процесс будет улучшен в следующих областях:

- использование сетей связи в области совершенствования и управления сферой автоматизации научно-педагогической информации и информационно-методических материалов в механизме системы образования;
- совершенствование отбора, содержания и методологии преподавания содержания, методов и форм организации, основанных на задачах развития личности в информационном обществе;
- создание методической системы обучения, направленной на развитие интеллектуальных способностей читателя, самообразование, например самоанализ различной информации, посредством информационно-коммуникационных технологий;
- создание и применение компьютерного тестирования в области анализа методов оценки и контроля уровня знаний студента.

Представляется правильным определение понятия «информатизация», данное Р. Ершовым: «информатика – это комплекс мер, направленных на обеспечение полного использования истинных, достаточных и своевременных знаний во всех основных социальных мероприятиях». Кроме того, А. Р. Ершов отметил, что информация является «ее стратегическим ресурсом, который во многом является ключом к успешному развитию общества» [цит. по Хеннер, Шестаков, 2004, с. 5 – 6].

В настоящее время при применении информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе следует учитывать следующие факторы:

- материально-техническая база;
- наличие прикладного программного обеспечения в школьных предметах;
- уровень формирования информационной грамотности и информационной культуры учителя;
- определение качества контента мультимедийных электронных учебников;
- влияние возможностей информационно-коммуникационных технологий на качество обучения студентов.

Учитывая эти факторы, любой учитель должен иметь возможность использовать свои навыки для максимально возможного использования возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Цель использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе:

- использование возможностей информационно-коммуникационных технологий в области информационных технологий;
- информационное пространство в мировом образовательном пространстве;
- непрерывность.

Информационная культура подразумевает уровень образования, который позволяет человеку участвовать в формировании информационного пространства, иметь возможность

двигаться в сфере информации и вступать в информационные взаимодействия. По словам Е. Л. Семенюка, «информационная культура – уровень развития всех видов информации о человеке, обществе или его деятельности в отношении сбора, обработки, хранения и создания качественной новой информации и практического применения на нем» [цит. по Матрос, 2001, с. 99] Формирование и развитие педагогической информационной культуры – процесс интеграции учебно-педагогической деятельности учителя, который продлится долгое время. Сложность этого процесса заключается в том, что существует множество препятствий для формирования и развития информационной культуры.

По мнению ученых и специалистов, основным фактором развития информационной культуры учителя является система профессионального развития информационных и компьютерных технологий. В целях развития способности учителей использовать информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения, необходимость организации учебных курсов является одной из наиболее актуальных проблем в современной системе образования.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что необходимо использовать возможности информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. И основная цель его использования – предоставить студентам возможность предоставить практические учебные материалы, чтобы они могли полностью овладеть учебными материалами. Выбор ребенка должен работать над улучшением знаний.

Литература

Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий. – М., 2001. – С. 30 – 33.

Хеннер Е. К., Шестаков А. П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения // Информатика и образование. – 2004. – № 12. – С. 5 – 6.

Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий. – М., 2001. – 128 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Дудковская И. А.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ИХ КЛАССИФИКАЦИЙ И ПРИМЕНЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению подходов различных авторов к понятию интерактивных методов в обучении, а также рассмотрены различные классификации интерактивных методов в обучении. Приводятся примеры применения активных методов при обучении информатике.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, классификация активных методов в обучении, процесс обучения информатике.

Перед современным образованием стоит не очень простая задача сформировать личность выпускника, которая способна жить в стремительно меняющемся мире, в условиях почти неопределённости будущего. Необходимо не просто дать ученику фундаментальные знания, а также обеспечивать обучающегося необходимыми условиями для последующей социальной адаптации, развить склонность к самообразованию.

Одна из главных задач для современного педагога – создать такой процесс обучения, который будет интересным, динамичным и современным для обучающихся. В помощь педагогам в свершении этих задач пришли интерактивные технологии и методы.

В настоящее время большинство российских педагогов осознают необходимость изучения и освоения, современных технологий, которые можно использовать на уроках

(телеконференции, электронная почта, электронные книги, мультимедиа и т. д.). Организационные формы учебного процесса видоизменяются, происходит увеличение количества самостоятельной работы, количества практических и лабораторных занятий, которые носят исследовательский характер, получает распространение внеаудиторная работа. Применение информационных технологий в учебно-воспитательном процессе может повлечь за собой и значительные изменения в привычных функциях педагога, который также как и свои ученики, теперь должен выступать в новых для себя ролях: исследователь, организатор, консультант.

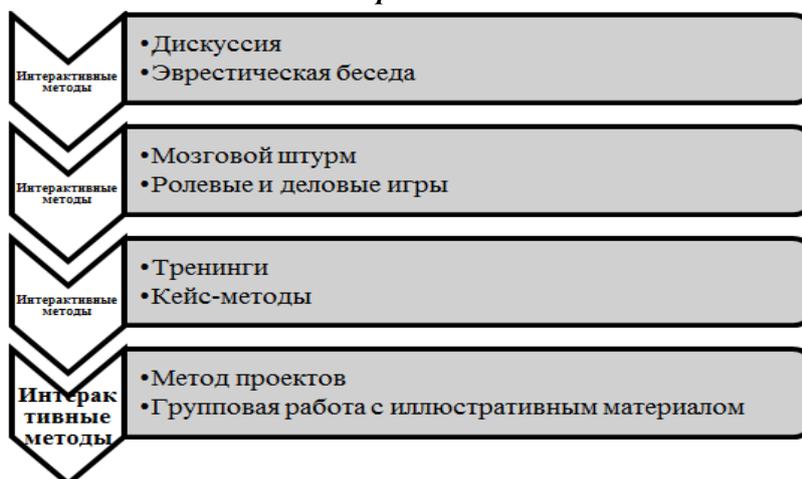
Как известно, в школьном образовании существует множество методов обучения, разные типы уроков. Эти методы обучения и типы уроков преследуют единую цель – усвоение знаний обучающимися. Огромным подспорьем в совершенствовании методов является внедрение новшеств и их гармоничное вливание в устоявшуюся структуру урока.

Огромное значение в современной науке отводится интерактивным методам обучения. Интерактивные методы обучения ориентированы на активную совместную учебную деятельность, общение, взаимодействие преподавателя и обучающихся. Интерактивные методы позволяют формировать образовательное пространство для самореализации обучающихся. Термин «интерактивное обучение» означает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения. Интерактивная технология обучения – это организация процесса обучения таким образом, что ученик не может не участвовать в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания.

Своей целью интерактивная модель ставит организацию комфортных условий для обучения, при этом все обучающиеся активно взаимодействуют в контексте жизненных ситуаций, используют ролевые игры, принимают общие решения и находят ответы, на вопросы, основываясь на анализе обстоятельств и ситуаций. Часто используется работа в парах, особенно она эффективна на начальных этапах обучения. Плюс этой работы заключается в том, что все дети могут высказаться и обменяться идеями с напарником, а только потом продекламировать их всему классу. Помимо всего вышесказанного, никто из обучающихся не сможет просто отсидеться в тени более активных участников образовательного процесса, как это очень часто бывает, – при применении интерактивных технологий на уроках абсолютно все могут быть вовлечены в образовательный процесс. Подобным образом может проходить работа и деятельность обучающихся, объединенных в ротационные (изменяющиеся) тройки. Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что преподаватель может перемещать обучающихся сколько угодно раз, задавая при этом различные задания.

Интерактивный метод бесспорно можно назвать современной формой активных методов (см. Схема 1).

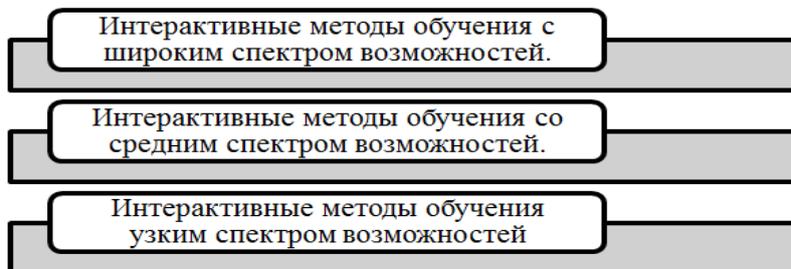
Схема 1. Интерактивные методы



На данный момент не существует четкой классификации интерактивных методов обучения. Это связано с тем, что нет четких границ между понятиями активных и интерактивных методов обучения, одни и те же виды методов относят как к активным, так и к интерактивным. Рассмотрим классификацию некоторых известных педагогов.

Г. С. Харханова [Харханова, 2000] классифицирует интерактивные методы обучения на основании формирования мотивации конфликта на три группы, в зависимости от спектра возможностей (см. Схема 2).

Схема 2. Классификация интерактивных методов по Г. С. Хархановой



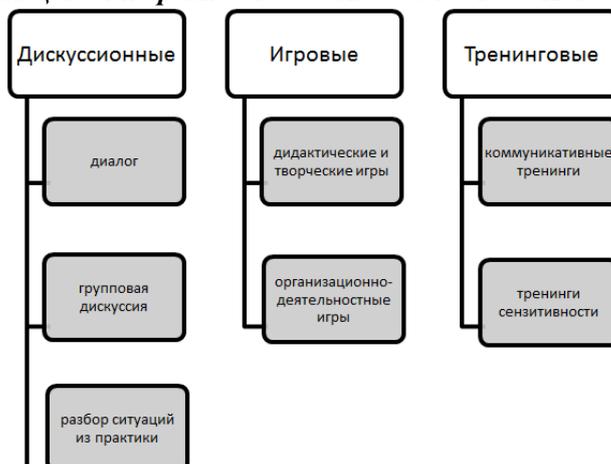
О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо [Панина, Вавилова, 2011] классифицируют интерактивные методы обучения на основе их коммуникативных функций, разделяя их на три группы (см. Схема 3).

Схема 3. Классификация интерактивных методов по О. А. Голубковой и А. Ю. Прилепо



Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова [Панина, Вавилова, 2011] «классифицируют интерактивные методы обучения также на три группы (см. Схема 4).

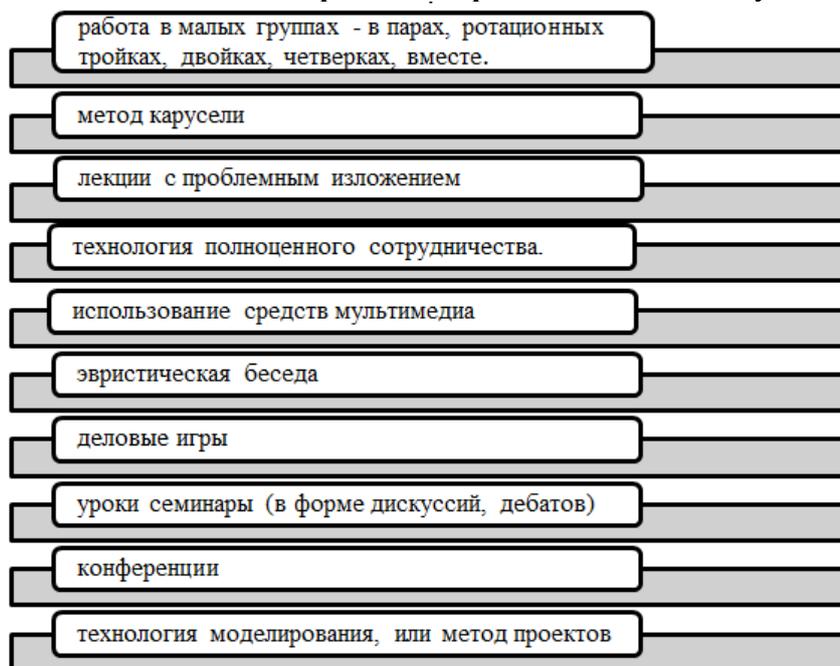
Схема 4. Классификация интерактивных методов по Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой



Интерактивное обучение можно считать наиболее продуктивным с точки зрения усвоения и запоминания учебного материала, хотя использование интерактивных технологий весьма увеличивает время, которое необходимо учителю для подготовки к занятию, т. к. требует тщательно продуманной организации процесса обучения, а также переконструирования содержания материала, разработки подходящего раздаточного материала и т. п.

Рассмотрим некоторые методы внедрения интерактивной модели обучения в рамках урока информатики (см. Схема 5).

Схема 5. Методы внедрения интерактивной модели обучения



Например, для актуализации знаний на уроке, учитель может применить такой интерактивный метод как дискуссия.

Учитель, может ввести новую тему урока посредством такого интерактивного метода как Мозговой штурм. Учителем осуществляется постановка проблемы, вводится задача с заранее непреодолимыми трудностями, в связи с недостаточным знанием, призывает обучающихся не бояться генерировать даже самые необычные идеи. Каждая идея должна быть учтена, самые лучшие идеи учеников комбинируются и улучшаются общими усилиями.

Можно провести устный опрос посредством методики «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения. Это своеобразная пошаговая процедура, в которой каждый следующий шаг должен делаться другим участником. Обсуждению будут подлежать все решения, даже неверные (не приводящие к результату).

Таким образом, интерактивное обучение – это обучение с четкой организацией обратной связи субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией. Целью интерактивной модели является организация комфортных условий обучения, где все ученики осуществляют активное взаимодействие между друг другом. Использование интерактивных технологий, не только на уроках информатики, но и в образовании в целом, стало важной составляющей повышения эффективности обучения и самореализации обучающегося, его личностного становления, самоопределения, самовыражения.

Литература

Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников / под ред. Г. С. Харханова. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Ижденева И. В.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В статье автором рассматривается роль и место педагога и ИКТ-технологий в процессе обучения информатике. Раскрываются некоторые особенности интерактивного обучения, описываются возможности интерактивных средств обучения на примере портала LearningApps.

Ключевые слова: информатика, интерактивное обучение, интерактивные средства обучения, учебно-познавательная деятельность, LearningApps.

Информатика как учебная дисциплина обладает высоким потенциалом с точки зрения развития компонентов познавательной сферы обучающихся. К ним в полной мере можно отнести исследовательские действия, деятельность по поиску и отбору требуемой информации, ее структуризации, а также осуществление логических действий. Исходя из достаточно широкого спектра дидактических возможностей информатики, можно сделать вывод, что это основные действия, формируемые на ее учебных занятиях, основной целью которых является обучение эффективной работе с информацией разных типов, представленной в различной форме и реализующейся посредством разнообразных информационных процессов. Обучающиеся учатся построению алгоритмов, классификации и обобщению, осуществляют деятельность по усвоению базовых понятий, преобразовывать информацию из одного вида в другой; учатся кодировать и декодировать информацию, создавать модели (информационные и компьютерные) и др.

В связи с этим особую значимость приобретает интерактивное обучение, которое Е. А. Реутова определяет, как диалоговое обучение, в ходе которого реализуется взаимодействие педагога и обучающегося или обучающегося и электронного образовательного ресурса [Реутова, 2012].

Происходящие глобальные преобразования в современном обществе и активно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии привели к изменениям в системе образования. Данные изменения обуславливают пересмотр роли и места педагога и ИКТ-технологий в образовательном процессе; изучение механизмов восприятия, усвоения и преобразования информации, представленной в электронном виде; обновление содержания, форм, методов и средств обучения; развитие личностного и профессионального потенциала педагога. Необходимо отметить, что сегодня воздействие учителя в одностороннем порядке на обучающегося заменяется взаимодействием, в основу которого положена совместная деятельность педагогов и обучающихся [Гура, 2010].

Новые технические средства в совокупности с дидактическими (электронными образовательными ресурсами) представляют собой интерактивные средства обучения (ИСО), позволяющие активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся через взаимодействие участников образовательного процесса в ходе интерактивного диалога. Под интерактивным диалогом будем понимать, вслед за И. В. Роберт, взаимодействие пользователей с программной системой, главной характеристикой которого является реализация развитых средств ведения диалога с возможностью выбора режимов работы и вариантов содержания учебного материала [Роберт, 2010].

Рассматривая потенциал современных интерактивных средств обучения Е. В. Данильчук и Н. Ю. Куликова [Данильчук, Куликова, 2014] особо выделяют возможность ИСО для протекания когнитивных процессов обучающихся (см. Схема 1).

Схема 1. Возможности интерактивных средств обучения



Интерактивные средства обучения развиваются очень динамично, происходят крупные изменения в технологиях доступа к сети Интернет, растет скорость передачи данных и повышается доступность сети Интернет. На сегодняшний момент сетевое взаимодействие стало наиболее распространенной и массовой формой не только общения современных школьников и педагогов, но и имеет большой потенциал для интенсивной коммуникативной деятельности в процессе интерактивного обучения и становится его продуктивным инструментом [Ижденева, Яковлева, 2016].

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» вводится определение электронного обучения: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012].

Отметим, что количество существующих образовательных интерактивных ресурсов недостаточно для эффективного их использования в образовании. Педагоги зачастую самостоятельно разрабатывают электронные образовательные ресурсы с использованием презентационных пакетов, Flash-технологий, Интернет-сервисов и др. Для обеспечения доступа обучающихся к образовательным ресурсам многие учителя сегодня создают собственные сайты как с использованием базовых стандартов веб-технологий (HTML5, CSS3 и JavaScript), так и с помощью SMS – систем управления сайтом.

Очень удобным и простым приложением для создания интерактивных учебных материалов является приложение Web 2.0 LearningApps.org – конструктор (<http://learningapps.org/>). Целью данного конструктора является разработка разного рода интерактивных заданий по всем школьным дисциплинам с целью их последующего использования как на учебных занятиях, так и во внеурочной деятельности.

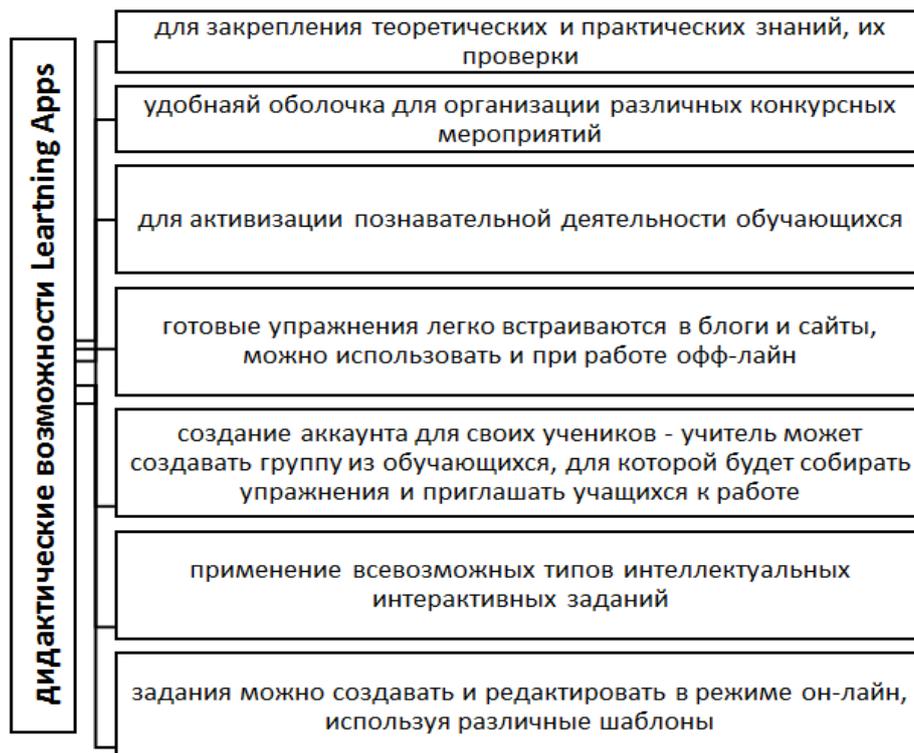
Основная идея интерактивных заданий, разрабатываемых на данном портале заключается в том, что обучающиеся могут проверять и закреплять свои знания в игровой форме, что способствует формированию устойчивого познавательного интереса. Одним из

преимуществом указанного ресурса является наличие огромного количества общедоступных интерактивных заданий, численность которых ежедневно увеличивается.

В данной среде можно быстро создать интерактивные задания по образцам галереи LearningApps. Важно отметить, что правильность выполнения заданий проверяется мгновенно. Сервис LearningApps предоставляет возможность получения кода для того, чтобы интерактивные задания были помещены при желании на страницы сайтов или блогов преподавателей и обучающихся. Имеется возможность совместного решения учащимися некоторых видов заданий.

Каждый учитель может использовать тот или иной модуль для решения конкретных задач в своей предметной области (см. Схема 2).

Схема 2. Дидактические возможности Learning Apps



Наличие компьютера или каких-либо других устройств не является обязательным условием для осуществления интерактивного обучения информатике. Существует достаточное количество технологий интерактивного обучения (работа в парах; ротационные (сменные) тройки; карусель; работа в малых группах; аквариум; незаконченное предложение; мозговой штурм; броуновское движение; дерево решений; суд от своего имени; гражданские слушания; ролевая (деловая) игра; займи позицию; дискуссия, дебаты). Но, все-таки специализированное оборудование, такое как проектор, интерактивная доска и пр. оказывают существенное воздействие на интенсификацию процесса обучения информатике и достижение планируемых образовательных результатов.

В заключение отметим, что умелое сочетание интерактивных средств ИКТ, средств и методов интерактивного обучения способствуют более эффективному построению образовательного процесса и обладают достаточным потенциалом для достижения требуемого уровня планируемых образовательных результатов.

Литература

Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». – [Режим доступа]: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362:0>

Гура В. В. Интерактивные технологии обучения в подготовке социальных педагогов. – Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2010. – 108 с.

Данильчук Е. В., Куликова Н. Ю. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения // Грани познания. – 2014. – № 7(34). – С. 70 – 75.

Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: метод. рекоменд. для преподавателей Новосибирского ГАУ. – Новосибирск: НГАУ, 2012. – 58 с.

Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. – М.: ИИО РАО, 2010. – 128 с.

Яковлева Т. А., Ижденева И. В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1(166). – С. 91 – 97.

СОДЕРЖАНИЕ

Избицкая О. В.

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие компетентности, формирование компетентности будущих учителей средствами интерактивных технологий, а также компоненты и категории компетентности.

Ключевые слова: технология, интерактивные технологии, информационная компетентность, компоненты компетентности, категории компетентности.

Процесс внедрения интерактивных технологий принимает масштабный и комплексный формат. Информатизация образования обеспечивает достижение двух важных и стратегических целей. Первая из которых, заключается в повышении эффективности видов образовательной деятельности интерактивных технологий. Вторая, в свою очередь, – в повышении качества подготовки педагогических кадров, соответствующим требованиям информационного общества.

Сегодня невозможно представить учителя, который ни разу в своей педагогической практике не использовал компьютер, у которого даже не возникало желания провести урок с использованием новых технических средств. И это уже является показателем того, что процесс информатизации образования тронулся с мертвой точки. Но вместе с этим появляется и ряд проблем: как учитель применяет новые интерактивные технологии в образовательном процессе, какие программные и образовательные ресурсы использует при проведении уроков, какие приемы и методы, направленные на формирование компетентностей, внедряет в свою работу.

В профессиональном образовании «компетентность» понимают как совокупность знаний, опыта в любой области человеческой деятельности.

Компетентность человека напрямую зависит от отношения человека к своей работе, ответственного отношения к кругу своих обязанностей, стремления к пополнению знаниями и умениями.

Формирование уровня информационной компетентности учителя – направление, которое требует эффективного применения информационных технологий в учебном процессе – вопрос, который требует от учителей не только знаний информационной компетентности, но их умелое и уместное использование. Учителя понимают, что разработка дидактических материалов в текстовом редакторе, показ презентации, сопровождающей речь учителя, с использованием только текста, картинок, звука, – все то, что заложено в базовом уровне освоения информационной компетентности, не всегда дает желаемый результат в обучении школьников. В этих случаях возникает потребность в создании, таких цифровых образовательных ресурсов, благодаря которым у обучающихся формируется творческий

подход к обучению, повышается уровень восприятия материала, а значит, и качество его усвоения.

Определение понятия «информационная компетентность» разными учёными даётся по-разному. Например, О. Б. Зайцева даёт следующее определение информационной компетентности. «Информационная компетентность – это сложное индивидуально-психологическое образование на базе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого комплекса личных свойств» [Зайцева, 2002, с. 19]. По словам А. Л. Семенова «информационная компетентность – это новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новейших решений в непредвиденных ситуациях с внедрением технологических средств» [<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>].

В структуре категории «информационная компетентность» можно выделить следующие компоненты:

- *когнитивный*: отражает процессы переработки информации;
- *ценностно-мотивационный*: характеризует степень мотивационных побуждений человека;
- *техничко-технологический*: включает знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации;
- *коммуникативный*: отражает знание, понимание, применение языков и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций;
- *рефлексивный*: заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации.

Свойствами категории «информационная компетентность» являются следующие:

- *дуализм*: наличие внешней оценки информационной компетентности и внутренней самооценки своей информационной компетентности человеком;
- *относительность*: знания и базы знаний быстро устаревают и их можно рассматривать как новые только в условно-определённом пространственно-временном отрезке;
- *структурированность*: каждый человек имеет своим особым образом организованные базы знаний;
- *самоорганизованность*: процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.

К функциям «информационной компетентности» относятся:

- *познавательная*;
- *коммуникативная*;
- *адаптивная*;
- *информативная*;
- *интерактивная*.

Каждая из этих функций тесно связана друг с другом и находится в постоянном взаимодействии, а все они образуют единый процесс, который позволяет увидеть взаимосвязь проблем учебных дисциплин в целостной системе знаний учащихся.

Процесс формирования и развития информационной компетентности личности учащихся достигается путем переработки полученной информации с помощью способов и методов.

Информационная компетентность личности и информационная компетентность общества – объекты взаимно развивающиеся, обогащающие друг друга. Следовательно, личностный уровень информационной компетентности зависит от уровня информационной компетентности общества, в котором мы находимся [Лапчик, 2016, с. 55].

Нужно сказать, что постоянное появление и внедрение новых информационных технологий подразумевает проведение индивидуальных и групповых консультаций для будущих учителей, чтобы оказать помощь каждому педагогу на пути их освоения. Во время

проведения индивидуальных бесед необходимо обсуждение с учителями роли и места применения интерактивных технологий, создание такого момента на уроке, чтобы его проведение без использования компьютера было невозможным. Кроме этого, необходимо уделять внимание созданию таких образовательных продуктов, которые бы повысили информационно-коммуникационную культуру и педагогов, и учащихся.

Информатизация образования привела к изменению требований к квалификации педагогического работника. В квалификационном справочнике указаны следующие требования, предъявляемые к педагогическому работнику: «Педагогический работник должен обладать информационной компетентностью – качеством действий, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест педагога в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях» [Шадриков, 2004, с. 132].

Интерактивность – способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком). По мнению Б. Ц. Бадмаева, *интерактивным обучением* является такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях [Бешенков, 2016, с. 20].

При интерактивном обучении учебный процесс организуется так, что практически все обучающиеся принимают участие в процессе познания.

Обучающиеся имеют возможность дискутировать по поводу своих знаний и умений, при внедрении интерактивных методов обучаемый становится участником процесса восприятия, и его полученный опыт становится основным источником учебного познания.

Если сравнить традиционные формы обучения с интерактивными формами, то вторые выигрывают. При интерактивных формах обучения активность педагога уступает место активности обучаемых. Педагог создает условия для проявления инициативы обучаемых.

Информационная компетентность позволяет человеку свободно ориентироваться в информационном обществе, участвовать в формировании информационного пространства, способствовать информационному взаимодействию.

Можно сформулировать модель информационной компетентности будущего учителя. «Будущему педагогу необходимо знать: принципы функционирования поисковых систем; признаки достоверности информации; типологию информации и способы ее преобразования; типы информационных угроз и способов защиты информации, их применение; социально-правовые аспекты использования информации; определение индикаторов поиска; способы эффективного представления информации; способы использования информации с учётом правовых и морально-этических норм; умение давать оценку информации» [Былова, 2010, с. 107].

Литература

Бешенков С. А. Применение интерактивных средств – современный подход в обучении // Информатика и образование. – 2017. – № 6.

Былова Н. Н. Актуальные аспекты многоуровневой подготовке в ВУЗе. – Георгиевск: Георгиевский технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», 2010. – 192 с.

Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ...канд. пед. наук / О. Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.

Информационная компетентность как педагогическая категория. – [Режим доступа]: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по информатике и ИКТ. – [Режим доступа]: <http://ege.edu.ru>.

Лапчик М. П. Методика обучения информатике: учебное пособие / под ред. М. П. Лапчика. – СПб.: Лань, 2016. – 392 с.

Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – 234 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Леварская К. В.

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *Статья посвящена использованию интерактивных технологий в образовании. Рассматривается применение технологии образовательных веб-квестов в учебном процессе.*

Ключевые слова: *интерактивная технология, образование, веб-квест, информационный ресурс.*

В настоящее время просматривается тенденция снижения интереса обучающихся к образовательному процессу. Вследствие этого, перед современной педагогической наукой ставится серьезная цель: заинтересовать обучающихся изучением предметов, в процессе обучения содействовать самореализации личности каждого обучающегося, снабдить нужными методологическими навыками и умениями, развивать потребность в самостоятельной исследовательской и творческой деятельности.

Инновации с использованием различных современных технологий обучения в области организации учебно-воспитательного процесса, являются одним из способов стимулирования интереса к процессу обучения.

Самостоятельная исследовательская деятельность, основанная на нестандартных подходах к организации занятий, учитывающих интересы обучающихся разных возрастов, стимулирует развитие познавательного интереса к процессу обучения.

По мнению М. В. Кларина и В. Ю. Питюкова интерактивные технологии являются наиболее эффективными для развития интереса к обучению.

«Общеизвестно, что интерактивные технологии обучения представляют собой процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия обучающихся между собой и педагогом, гарантирующих педагогически продуктивное познавательное общение, в результате которого создаются ситуации переживания обучающимся успеха в учебной деятельности и развития профессионально значимых компетенций» [Пешня, 2005, с. 10].

Интерактивные игры, создающие лучшие условия для развития и самореализации участников учебного процесса, – особенно результативный вид современных интерактивных технологий.

Изменить деятельность и формы поведения участников в процессе обучения и способствовать осознанному усвоению добытых самостоятельно знаний позволяет интерактивная игра [Ставицкая, 2008, с. 7].

В настоящее время приобретает популярность технология веб-квестов. Такой вариант проектной деятельности, как веб-квест, позволяет разнообразить учебный процесс, делая его интересным и живым.

Необходимо заметить, что «понятие «квест» (транслит. англ. quest – *поиски*) обозначает игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет игры может быть predetermined или же давать множество исходов, выбор которых зависит от действий игрока».

Наиболее популярными в педагогике являются образовательные веб-квесты. Проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения использующее информационные ресурсы интернета, – веб-квест (webquest) в педагогике.

По мнению Л. С. Клус, «Web-Quest – это вид Интернет-проекта, который дает обучающимся возможность эффективно использовать информацию, найденную в сети» [Клус, 2017].

Веб-квест (web-quest) – это интерактивная учебная деятельность, включающая основные элементы, отличающие ее от обычного информационного поиска в сети Интернет:

1. Существование некоторой проблемы, требующей решения.
2. Осуществление поиска информации для решения проблемы выполняется группой обучающихся в сети Интернет. У каждого из участвующих в группе, существует своя роль и в соответствии с ней каждый вносит вклад в решение обозначенной проблемы.
3. Достижение решения указанной проблемы осуществляется с помощью проведения переговоров и в случае согласия всех участников группы.

Главной особенностью веб-квеста является отсутствие необходимости заставлять обучающихся искать нужную информацию бесконечно. Педагог предоставляет обучающимся список ресурсов, которые соответствуют уровню их знаний и тематической линии.

Использование веб-квестов в образовательном процессе позволяет заинтересовать обучающихся и повысить их мотивацию на получение лучших учебных достижений.

Отличительной чертой веб-квестов является наличие определенного набора блоков в структуре проекта (См. Рисунок 1):



Рисунок 1. Структура веб-квеста

Необходимо выделить несколько этапов работы обучающихся над веб-квестом:

Начальный этап (групповой, командный)

Обучающиеся знакомятся с базовыми понятиями по необходимой теме, а также с разработками подобных проектов. В группе распределяются роли: на одну роль по 1 – 4 человека. Члены группы помогают друг другу и обучают работе с необходимыми программами.

Ролевой этап

Индивидуальная работа в группе нацелена на общий результат. В соответствии с выбранными ролями обучающиеся одновременно выполняют необходимые задания. Так как отсутствует элемент соревнования, то случается взаимодействие и обучение участников группы умению работать с необходимыми программами и сетью Интернет в процессе прохождения веб-квеста. Итог выполнения каждого задания подводит группа. Для достижения общей цели, обучающиеся в группе обмениваются материалами. На ролевом этапе необходимо решить несколько задач:

- 1) осуществление поиска информации по заданной теме;
- 2) обсуждение и моделирование структуры сайта;
- 3) формирование контента для веб-сайта;
- 4) доработка контента для веб-сайта.

Заключительный этап

Педагог координирует объединенную работу участников группы. Предложения и выводы излагаются после тщательного изучения сущности проблемы. Участники группы ответственны за полученные результаты, представленные в сети Интернет. Существует возможность оценить реализованную работу по нескольким критериям: степень понимания задания, достоверность найденной информации, соответствие материалов указанной теме, анализ, логичность, наличие структурированности найденной информации, указание вариантов решения проблемы, качество представления материала. (Таблица 1.). Оценивать результаты могут как педагоги, так и обучающиеся посредством обсуждения или интерактивной формы голосования.

Таблица 1. Критерии оценивания работ обучающихся

| | Отлично | Хорошо | Удовлетворительно |
|---------------------------|---|---|---|
| Понимание задания | Материалы работы показывают полное понимание задания | Содержится информация, непосредственно относящаяся к предлагаемой теме, так и материалы, не имеющие отношения к ней; Количество используемых источников ограничено. | Содержится информация, не имеющая отношения к предлагаемой теме; только один источник используется, собранная. Нет анализа и оценки собранных материалов. |
| Выполнение задания | Оцениваются работы разных периодов; выводы аргументированы; все материалы имеют непосредственное отношение к теме; источники цитируются правильно; используется информация из достоверных источников. | Не все источники достоверны; некоторая доля информации не относится к теме или не совсем точна. | Случайная подборка информации; информация не относится к теме или не совсем точна; неполные ответы на вопросы; отсутствуют попытки оценки или анализа материалов. |
| Результат работы | Материал логично и четко представлен; материал структурирован и имеет прямое отношение к теме. Показаны оценка и критический анализ найденного материала. Выражена в полной мере своя позиция. | Точность и структурированность информации; грамотное оформление своей работы. Недостаточно выражена оценка информации и собственная позиция. | Информация не выстроена логически, и подача информации происходит непривлекательно; отсутствуют четкие ответы на поставленные вопросы. |
| Творческий подход | Представлены различные подходы к решению проблемы. Работа отличается яркой индивидуальностью и выражает точку зрения микрогруппы. | Демонстрируется одна точка зрения на проблему; проводятся сравнения, но не делаются выводов. | Обучающийся просто копирует информацию из предложенных источников; нет критического взгляда на проблему; работа мало связана с темой веб-квеста. |

Оценивание работы участников группы и своей работы позволяет обучающимся корректно высказывать критические замечания и формировать собственные критерии оценивания.

Используя в процессе обучения технологию веб-квестов получаем педагогический эффект от включения обучающихся в процесс «добывания знаний» и их применения. Участники веб-квеста включаются в информационную деятельность, способствующую активизации учебной деятельности.

Литература

Кларин М. В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 11 – 24.

Клус Л. С. Применение технологии веб-квест на уроках информатики. – [Режим доступа]: <http://открытыйурок.рф/статьи/638346/> (дата обращения: 15.10.2017).

Пешня И. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2005. – 20 с.

Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.

Ставицкая М. И. Рекомендации по планированию методической работы с учителями дефектологами, учителями классов интегрированного обучения в 2008/2009, 2009/2010 учебных годах. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008. – 22 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Синчуков А. В.

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В центре внимания статьи особенности прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики в педагогическом университете, направленной на профессионально-педагогическое понимание моделирования как универсального метода исследования социально-экономических ситуаций и основы принятия оптимальных решений. Включение прикладных задач с параметрами и специальных стохастических задач в практику подготовки будущих учителей математики и информатики способствует повышению общего уровня математической культуры, а также позволяет усилить профессиональную направленность обучения.

Ключевые слова: математическая подготовка, содержание обучения, педагогическое проектирование, прикладная математика, моделирование.

В последний период система образования Российской Федерации продолжает находиться в стадии реформирования. Уточняются новые подходы к целеполаганию, отбору форм и методов, формирования и развертывания содержания обучения, создаются и внедряются в практику обучения государственные образовательные стандарты. Существенные изменения в системе математического образования связаны с модернизацией как школьного математического образования, так и высшего педагогического образования в контексте подготовки будущего учителя математики и информатики. Эти изменения стимулируют инструментальную реализацию новых подходов к проектированию педагогических объектов [Власов, 2008], к которым относятся учебный процесс, методическая система, образовательная траектория, дидактические условия.

В публикации [Власов, 2009] представлены основные положения концепции прикладной математической подготовки будущего учителя информатики, направленной на повышение качества методико-математической подготовки будущего учителя информатики, базирующейся на современных достижениях в области теории педагогических технологий

[Монахов, 2006], технологии *наглядно-модельного обучения математике* [Смирнов, 1998] и технологии *педагогического проектирования и моделирования* [Калинина, 2017].

Доминирующей тенденцией математического образования в настоящее время является усиление прикладной математической подготовки обучающихся. Естественно, что элементы прикладной математики (математические модели и методы) всегда были одной из ведущих компонентов отечественного математического образования. В последние годы задачи прикладного, практического содержания стали обязательными компонентами контрольно-измерительных материалов обязательного государственного экзамена и единого государственного экзамена (базовый и профильный уровни), а также широко представлены на математических олимпиадах для учащихся старших классов.

Особое место в структуре контрольно-измерительных материалов занимают *задачи с параметрами* [Качалова, Власов, 2011] и *стохастические задачи* [Власов, Цулина, 2009], связанные с принятием оптимального решения в условиях частичной неопределенности и требующие понимания таких категорий как «Вероятность», «Случайное событие», «Случайная величина», «Математическое ожидание», «Дисперсия».

Перечисленные аспекты требуют особого внимания к усилению прикладной профессиональной направленности обучения будущих учителей математики и информатики. Остановимся далее на особенностях прикладной математической подготовки будущих учителей математики и информатики.

Среди проблем создания методической системы прикладной математической подготовки следует выделить *проблемы проектирования содержания* прикладной математической подготовки будущего специалиста [Власов, 2009] необходимо выделить проблемы целеполагания в области прикладной математической подготовки, проблемы дозирования учебного материала образовательной области «Прикладная математика (Математические методы и модели)», проблемы *внедрения новых методов обучения* элементам прикладной математики [Власов, Леньшин, 2009], подразумевающих интеграцию всех участников учебного процесса в единую образовательную среду. Особое место занимают вопросы, связанные с *организацией исследовательской деятельности учащихся* [Плотникова, 2016] в рамках реализации новой концепции математического образования.

С нашей точки зрения, прикладная математическая подготовка будущего учителя математики и информатики должна реализовываться на уровне трех взаимосвязанных учебных моделей. В рамках первого, инвариантного модуля будущий учитель математики и информатики знакомится с общими понятиями математического и имитационного моделирования («Математическая модель», «Имитационная модель», «Моделирование», «Формализация», «Внутримодельное исследование», «Результат», «Интерпретация»).

Содержание второго вариативного модуля направлено на формирование более глубоких представлений о прикладной математике, её социально-экономических приложениях, связанных с выбором оптимальных управленческих решений в условиях риска и неопределенности («Производственная модель», «Транспортная модель», «Модель формирования минимальной потребительской корзины», «Модель потребления», «Модель инфляции» и др.).

Реализация третьего дидактического вариативного модуля носит более индивидуальный характер, акцентируя внимание на организацию индивидуальной учебно-исследовательской работы студентов педагогического бакалавриата с различными социально-экономическими ситуациям, требующими применение современных математических моделей и методов, а также новых инструментальных средств, среди которых отметим профессиональные математические пакеты и новый набор вычислительных алгоритмов *WolframAlpha*. Для реализации содержания всех трех дидактических модулей прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики разработаны элементы новых методико-технологических документов.

Перечисленные организационные и методические особенности определяют основные направления повышения качества прикладной математической подготовки будущего учителя математики и информатики в современных условиях.

Литература

Власов Д. А. Компетентностный подход к проектированию педагогических объектов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2008. – № 6-2. – С. 124 – 127.

Власов Д. А. Концепция прикладной математической подготовки будущего учителя информатики // Информатика и образование. – 2009. – № 8. – С. 123 – 124.

Власов Д. А. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста // Российский научный журнал. – 2009. – № 12. – С. 9 – 16.

Власов Д. А., Леньшин А. И. Методы обучения как компонент методической системы прикладной математической подготовки в системе среднего и высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 71 – 78.

Власов Д. А., Цулина И. В. Методико-стохастическая линия в содержании профессиональной подготовки будущего учителя математики // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 388 – 391.

Калинина Е. С. Роль педагогического проектирования и моделирования в управлении инновационными процессами в образовании // Современные проблемы науки, технологий, инновационной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 4-х частях/ под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – 2017. – С. 97 – 100.

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.

Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

Плотникова Н. В. Организация исследовательской деятельности в рамках реализации концепции математического образования // Череповецкие научные чтения – 2015: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х частях / отв. ред. К. А. Харахнин. – 2016. – С. 144 – 146.

Смирнов Е. И. Технология наглядно-модельного обучения математике – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 1998. – 335 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Тарасова О. А.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ПРИМЕНЕНИЕ ФОРМАТА WORKSHOP (ВОРКШОП) КАК НОВОГО ВИДА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается новый вид учебного занятия *workshop* (воркшоп), дается его определение, описываются возможности воркшоп-занятий в подготовке бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: воркшоп, воркшоп-занятие, групповая работа, структура воркшоп-занятия.

В образовательной среде в последнее время предметом обсуждения являются новые формы проведения занятий. Это можно объяснить различными нововведениями и изменениями в высшем образовании. Так ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 (с двумя профилями подготовки) требует от выпускников наличия готовности «реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов», наличия способности «использовать современные методы и

технологии обучения и диагностики» [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования]. Очевидно, что формирование и развитие этих компетенций может происходить только в процессе педагогической деятельности будущих педагогов. А для этого необходимо, чтобы в процессе обучения в вузе студенты поняли сущность, возможности, достоинства и трудоёмкость некоторых технологий и методик обучения, а не воспринимали их формально.

Решение описанной выше проблемы видим в следующем. Освоение студентами какой-либо технологии и методики обучения, как утверждают многие методисты, может происходить только в деятельности. Следовательно, с нашей точки зрения, образовательные технологии должны осваиваться будущими учителями не только на дисциплинах профессионального цикла («Методика обучения предметам»), но и при изучении любых других дисциплин учебного плана. Кроме этого, освоение студентами современных образовательных технологий должно происходить с двух позиций: с позиции ученика, который объективно познаёт новое, а затем – с позиции учителя, организующего этот процесс. Отметим, что опыт этих двух состояний должен пропускаться через призму профессионального сознания. Другими словами, чтобы в будущем учить по-новому, студент должен учиться по-новому в рамках любых дисциплин образовательной программы.

Ориентируясь на изложенное выше, отметим, что в учебный процесс педагогического вуза необходимо внедрять современные методики обучения, позволяющие будущему педагогу овладеть ими в полной мере (изнутри).

На факультете математики и информатики, в связи с этим, внедряем новые методики обучения, а в качестве их инструментария используем проводимые в формате воркшопа (workshop) занятия (мероприятия).

Что такое воркшоп, как его организовать и какова его идея? Остановимся на этом подробнее.

«Вспомним, что привычное занятие в вузе – это классическая форма организации обучения, которая подразумевает следующее: все собравшиеся, под руководством преподавателя, изучают отрезок учебного материала одним и тем же методом. Причем метод обучения обычно задает педагог. И педагог должен обладать немалым педагогическим мастерством, чтобы одновременно работать с различными группами студентов» [Тарасова, 2017].

А во время воркшоп-занятия студенты должны делиться друг с другом информацией, идеями, методическими наработками по темам, рассматриваемых в рамках мероприятия. И поэтому, воркшоп предполагает равные отношения внутри рабочей группы, новые методы работы в рамках групповой работы, которую, как известно, можно осуществлять как во время аудиторных занятиях, так и вне.

Итак, workshop (воркшоп) в переводе с английского означает «мастерская», но используется в несколько ином ракурсе.

Отметим, что в рамках обсуждения зарубежного воркшопа может стать что угодно. Это вопросы, связанные с архитектурой, экономикой и, например, с инженерным делом. Музыка, искусство, кинопроизводство – это так же вопросы, обсуждаемые на воркшопе. На зарубежных воркшопах обсуждаются вопросы потребностей общества. И другое наполнение воркшопов в России – это, в основном, сплочение коллектива некоторой компании или обучение взрослых чему-либо.

Один из исследователей воркшопов К. Фопель дает следующее определение этого понятия:

- «тренинг, результаты которого зависят прежде всего от вклада участников;
- возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал;
- интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе;
- учебная группа, помогающая всем участникам стать по окончании обучения более

компетентными, чем в начале;

- учебный процесс, в котором каждый принимает активное участие;
- учебный процесс, во время которого участники много узнают друг от друга» [Фопель, 2003, с. 23].

В современном вузе воркшоп предполагает групповую работу участников мероприятия, которая организуется преподавателем. В отличие от традиционной формы организации групповой работы, при проведении воркшоп-занятия, ведущий – это модератор, роль которого существенно меньше, чем роль его участников. Преподавателю, который ведет воркшоп, необходимо уметь расставлять нужные акценты обсуждаемой темы, всегда быть готовым резюмировать сказанное. Он может предоставить вводную информацию по обсуждаемой теме, обратить внимание студентов на ошибки, которые могут быть допущены и не замечены ими в процессе воркшопа. Но самое главное, ведущий должен создавать ситуацию успеха каждой группе студентов, ценить и уважать их точку зрения по обсуждаемой теме, находить положительное в высказываниях и выводах участников воркшопа.

В учебном процессе КФ НГПУ (факультет математики и информатики) неоднократно используем воркшоп, как при проведении аудиторных, так и внеаудиторных занятий.

На начальном этапе введения воркшопа в учебный процесс студенты находились в позиции учащегося (школьника). Этот этап позволил студентам осмыслить мероприятие изнутри и «прочувствовали» его. На втором этапе студенты выступали в роли учителя, сами проводили воркшоп-занятие и имели возможность осознать особенности организации воркшопа.

Один из воркшопов был проведен со студентами направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) «Математика и Информатика» в рамках дисциплины «Алгебра». Это была итоговая аудиторная работа по теме «Многочлены от нескольких неизвестных».

Цель воркшоп-занятия – систематизировать знания студентов по указанной теме и развивать умения по составлению самостоятельных работ различных видов.

Основное содержание воркшоп-занятия – краткосрочный воркшоп по составлению самостоятельных работ различных видов по заданной теме в микрогруппах; представление полученного результата; самооценка и взаимооценка полученных продуктов.

Кратко опишем структуру воркшопа.

Вводная часть, цель которой «разбудить» группу, сформулировать цели и правила работы, деление на микрогруппы.

Основная часть воркшопа – предоставление вводной информации. Эту часть воркшопа можно провести, используя два подхода индуктивный или дедуктивный.

При индуктивном подходе (от частного – к общему) студенты представляют свой опыт по составлению самостоятельных работ различных видов (воспроизводящих, конструктивно-вариативных, творческих, эвристических и т. п.), возможно получают новый опыт в составлении самостоятельных работ благодаря работе в микрогруппе, а затем происходит обобщение, даются рекомендации по составлению самостоятельных работ различных видов.

При дедуктивном подходе (от общего к частному) преподаватель сначала предлагает теоретическую основу, которая затем раскрывается через личный опыт студентов.

На завершающем этапе воркшоп-занятия происходит мотивация студентов на использование на практике полученных знаний и умений по составлению самостоятельных работ различных видов.

Завершение воркшопа – это проверка реализации ожиданий, финальный круг или другая форма завершения работы.

Итак, занятие, проводимое в формате воркшопа, должно быть построено на обмене мыслями, знаниями, умениями, информацией, на активном равном общении участников

мероприятия. Воркшоп дает возможность обмениваться практическими наработками и обсудить различные идеи по некоторой теме.

Основная задача воркшоп-занятия – это не только оценка работы студентов, сколько их самокоррекция и самооценка. Творческая работа в микрогруппах позволяет студентам обогатить свой опыт за счет знаний и умений сокурсников. В целом воркшоп-занятие позволяет ускорить, скорректировать процессы сплочения группы студентов для их конструктивного совместного участия в решении поставленных перед ними проблем.

Овладение новым видом учебного занятия в формате воркшопа имеет неоценимое значение в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов, так как основная цель их проведения – это развитие личностной позиции, способности к самоактуализации, самосовершенствованию, самореализации студентов и главное, самоопределение будущего педагога в профессионально-педагогической деятельности.

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 2016. – [Режим доступа]: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 10.05.2017).

Инновационные подходы в педагогике: коллективная монография / З. А. Александрова, И. А. Дудковская, И. В. Ижденева и др.; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т (Куйбышев. фил.). – Куйбышев; Новосибирск: Немо Пресс, 2017. – 303 с.

Тарасова О. А. Проектная деятельность как необходимый компонент подготовки бакалавров педагогического образования // Конструктивные педагогические заметки: периодический мультидисциплинарный электронный научный журнал. – 2017. – № 5 – 2(7). – С. 126 – 131. – [Режим доступа]: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29295929>.

Фопель К. Эффективный воркшоп: Динамическое обучение: пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.

«BLENDED LEARNING» КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Статья посвящена актуальным вопросам применения технологии смешанного обучения (Blended-Learning) в современном образовательном пространстве. Автор анализирует происхождение понятия, рассматривает существующие модели «смешанного обучения», анализирует преимущества данной технологии.*

***Ключевые слова:** «Blended-Learning», «смешанное обучение», автономность, поколение «Z».*

Современные технологии распространяются очень быстро в различных сферах, образование не является исключением. Современная молодежь окружена таким огромным количеством информации, что основная функция учителей/педагогов заключается теперь в том, чтобы научить обучающихся ориентироваться в этом объеме информации. Безусловно, традиционное очное обучение развивает навыки общения и социализирует. В этой системе есть огромный плюс, который психологи называют эмоциональным составляющим: это – наличие в классе преподавателя, который организует процесс обучения, может воздействовать на своих обучающихся, сопереживать им, воспринимать их чувства. Электронное обучение дисциплинирует и ускоряет процесс получения знаний, потому что очень близко по духу нашему молодому поколению «Z». Однако, компьютер не эмоционален, это просто машина, которая не способна ни сопереживать, ни проявлять чувства. Теоретики и практики педагогической науки считают, что в будущем две образовательные модели: очное обучение и электронное обучение сольются воедино. Имя этого микса – «Blended-Learning» – «смешанное обучение».

На наш взгляд «смешанное обучение» предоставляет огромное количество возможностей для более эффективного изучения иностранного языка (ИЯ). Как отмечает И. Н. Айнутдинова «технология смешанного обучения (Blended-Learning) – один из тех подходов к современному обучению иностранным языкам в вузе, который позволяет преподавателю полноценно реализовать себя, при этом используя неограниченный арсенал методов, методик и средств, чтобы всячески улучшать и расширять возможности для обучения студентов в XXI в.» [Айнутдинова, 2011, с. 10].

По-мнению автора данное понятие на современном этапе развития педагогической науки в основном характеризует опыт сочетания интегрированных в учебный процесс технологий дистанционного, компьютерного и веб-ориентированного обучения с традиционными аудиторными (face-to-face) занятиями и методиками. Необходимо подчеркнуть, что инструментарий этой гибридной модели обучения предполагает наличие учебной аудитории с сетью Интернет и другим современным мультимедийным и цифровым оборудованием, а также физическое присутствие в такой аудитории как преподавателя, так и студентов.

Термин «Blended-Learning» появился около 30 лет назад. Ещё в 1980-х компанией Boeing была предпринята попытка повышения квалификации сотрудников без отрыва от производства путём прослушивания компакт-дисков и просмотра видеофильмов. Идея понравилась бизнес-школам, слушателями которых были занятые люди, не имеющие возможности получать знания просиживая часами за партой в классах.

В английском языке глагол «blend» обозначает «смешивать», и он как нельзя лучше передаёт суть данной модели. Обучающийся получает знания как очно, взаимодействия с

другими обучающимися и педагогами в рамках традиционного занятия, так и самостоятельно, используя современные информационные технологии, причем в удобном для себя темпе, но, в то же время, он является частью группы и развивается вместе с ней.

В специальной педагогической литературе можно встретить большое количество вариаций данного термина. Так, синонимами понятия «Blended-Learning» многие считают такие термины, как «гибридное», «интегрированное», «смешанное», «технологически опосредованное», «веб-ориентированное» обучение или же обучение «в смешанном режиме». Проблема, вероятно, состоит в том, что данный термин трактуется различными людьми по-разному. И в этом ключе можно сказать, что исследуемая технология может быть отнесена к любой комбинации информационно-коммуникационных технологий, педагогических традиций и новаций, старых и новых средств коммуникации, демонстрации и визуализации и др.

Доктор педагогических наук И. Н. Айнутдинова предлагает рассматривать «Blended-Learning» «как форму образовательной программы, имеющей четко прописанные компоненты», к которым исследователь относит следующие: «1) персонализированные аудиторные занятия, проводимые специально обученным преподавателем-инструктором; 2) доступные в сети учебные материалы, включающие по необходимости заранее записанные тем же преподавателем лекции или инструкции для студентов; 3) автономное изучение студентами в асинхронном сетевом режиме материалов, прошедших тщательный отбор содержания и структурирование для лучшего усвоения; 4) регулярное сетевое взаимодействие в формате «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель» и т. д. для обмена информацией; 5) демонстрация полученных знаний посредством самостоятельно созданных мультимедийных или устных презентаций; 6) систематизация знаний посредством синхронного онлайн-тестирования и заполнения тематических таблиц при условии наличия контроля со стороны преподавателя; 7) закрепление ранее полученных как традиционно представленных, так и доставленных онлайн знаний и навыков уже при непосредственном контакте «студент – преподаватель», «студент – студент» и «студент – группа» в учебной аудитории» [Айнутдинова, 2015, с. 75].

Наибольшее распространение смешанное обучение получило в США. Так, к 2019 году в Соединённых Штатах планируется проводить в смешанном режиме 50% всех школьных уроков.

Традиционно выделяют шесть моделей интеграции смешанного обучения [Беркович, 2016]:

Таблица 1. Модели интеграции смешанного обучения

| Название модели | Особенности модели |
|--|---|
| Face-to-Face Driver (модель, направленная на подкрепление традиционного очного обучения) | Материал передаётся от учителя к ученикам на очных занятиях в классе. Электронные ресурсы используются лишь для закрепления и углубления знаний. |
| Online Driver (преимущественно дистанционное онлайн-обучение) | Ученик смотрит вебинары, решает онлайн-задачи, проходит интернет-тестирования, то есть осваивает материал удалённо (вне класса). Но при необходимости может встретиться с преподавателем и проконсультироваться по непонятным вопросам. |
| Flex model (гибкая модель) | Основная часть программы преподносится онлайн. Педагог выступает в качестве координатора, отслеживая сложные для понимания темы, чтобы потом обсудить их на очном занятии в группе или индивидуально. |
| Rotation model (ротационная модель) | Очное и онлайн-обучение чередуются: сначала ученики осваивают материал самостоятельно через интернет, потом вместе с преподавателем в классе, и наоборот. |
| Self-blend (модель "Смешай сам") | Ученики проходят программу как обычно. Но, если определённые предметы вызывают повышенный интерес, по ним можно брать |

| | |
|---------------------------------|---|
| | дополнительные онлайн-занятия. |
| Online Lab (онлайн-лаборатория) | Ученики ставят эксперименты и решают задачи в специальных программах и на специальных сайтах, но в стенах учебного заведения и под присмотром педагога. |

А. Беркович отмечает, что перечисленные модели обычно комбинируются, а не используются в чистом виде [Беркович, 2016].

Что касается обучения иностранным языкам, то «отправной точкой исследования проблемы технологии смешанного обучения иностранным языкам с точки зрения ее эффективности и адаптивности к изменяющимся внешним и внутренним условиям стало заявление, сделанное в марте 1999 г. Центром интерактивного обучения Eric Learning (Атланта, США). В одном из своих пресс-релизов, размещенных в онлайн-газете PR Newswire (<http://www.prnewswire.com/>), авторы среди прочего отметили, что переводят большинство своих курсов на методику «смешанного обучения» [Айнутдинова, 2011, с. 4].

По мнению И. Н. Айнутдиновой «смешанное обучение может быть успешным, если в процессе обучения будет усилена роль студентов и их автономии, а акценты перенесены от преподавания к обучению, а главное – от преподавателя к студенту». Исследователь утверждает, «что студенты, которые при изучении иностранного языка имели опыт регулярного сетевого взаимодействия (синхронного и асинхронного) с преподавателем и другими студентами, демонстрируют в итоге более высокие результаты» [Айнутдинова, 2015, с. 75].

В качестве преимуществ смешанного обучения многие теоретики и практики (И. Н. Айнутдинова, А. Беркович, Г. М. Сафина, Х. Арнольд и др.) выделяют следующие:

1. Гибкость образовательного процесса. В нём может быть задействовано любое количество учителей и обучающихся. Педагоги могут давать мастер-классы, консультации, читать лекции даже находясь на другом континенте; обучающиеся могут обращаться к электронным учебным материалам в свободном режиме (в любое время, из любого места).
2. Открытость обучения. Во-первых, коммуникационные технологии позволяют поддерживать постоянную обратную связь между студентом и педагогом, что способствует лучшему взаимопониманию. Во-вторых, при сдаче экзаменов компьютеру невозможно столкнуться с предвзятостью.
3. Индивидуальный подход. Каждый обучающийся движется в процессе обучения по собственной учебной траектории и в своем темпе, следуя личным интересам и потребностям. Преподаватели имеют возможность варьировать темп и объём освоения учебного материала в зависимости от личностных особенностей обучающихся.
4. Развитие автономности. Обучающиеся учатся распоряжаться своим временем, умению планировать, проводить рефлексию, быть дисциплинированным. Только такой подход может привести к успеху при данной модели обучения.
5. Повышение мотивации. Учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, ориентация на их типы восприятия, все это ведет к повышению мотивации обучающихся.

Все сказанное, позволяет сделать вывод о том, что «смешанное обучение» особенно эффективно в обучение ИЯ, поскольку предполагает потребность в живом общении (на занятии) и необходимость использования интерактивных видов учебной деятельности, которые осуществляются в режиме онлайн. Использование игровых технологий и различных форм взаимодействия обучающихся может способствовать более успешному и прочному запоминанию изучаемого материала и, как следствие, повышению мотивации к изучению ИЯ. Кроме того, «смешанное обучение» вписывается в канву современной парадигмы образования «образование через всю жизнь», т. к. оно развивает дисциплинированность и автономность обучающихся, дает возможность заниматься самообразованием.

Литература

Айнутдинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». – Краснодар: ХОРС, 2015. – Вып. 6. – С. 74 – 77.

Айнутдинова И. Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: зарубежный и российский опыт // Настольная книга педагога-новатора. – Казань, 2011. – 456 с.

Беркович А. Blended-learning: 2016. – [Режим доступа]: <https://lifehacker.ru/2016/09/15/blended-learning/> (дата обращения: 30.10.2017).

Сафина Г. М. Смешанное обучение: 2016. – [Режим доступа]: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiyazyk/library/2016/11/16/statya-na-temu-smeshannoe-obuchenie> (дата обращения: 30.10.2017).

Гарсия Авила С.

Автономный университет штата Мехико, г. Толука (Мексика),

Кравченко Е. В.

*Новосибирский государственный педагогический университета,
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В условиях сокращения гуманитарных дисциплин в высшем образовании в Мексике авторы доказывают необходимость изучения литературы и предлагают различные способы развития креативности обучающихся в процессе интерпретации текста на уроках литературы.

Ключевые слова: литература, творческий процесс, креативность.

В период всемирной глобализации стратегическое развитие высшего образования направлено на то, чтобы студенты, имеющие законченное высшее образование, смогли получить и выполнить конкретную работу. Изменение содержания учебных предметов и резкое сокращение количества часов, отводимых на изучение дисциплины, уменьшают время пребывания студентов в университете, что побуждает их к самостоятельности и самоформированию вне аудитории. Компетентностные модели наделяют обучающихся «сухими» знаниями и ориентируют студентов на то, чтобы «научиться знать, научиться делать, научиться существовать и сосуществовать» [Delors, 1996]. Жак Делорс предложил это в новой образовательной модели XXI в. В результате исчезает историческое наследие, оставленное в искусстве, философии и гуманитарных науках. Так, например, Варгас Лозано считает, что необходимо убрать гуманитарные науки, особенно философию, из содержания бакалавриата в высшем образовании в Мексике [Vargas Lozano, 2011].

Авторы статьи не согласны с подобными «упрощенческими» решениями, опробованными в Мексике в 2008 году. В данной работе подчеркивается необходимость сохранения гуманитарных предметов. Попытаемся доказать, что занятия по литературе способствуют, с одной стороны, формированию гуманистических ценностей и критических способностей студентов, потому что литературный текст требует интерпретации, подкрепленной аргументами и суждениями. С другой стороны, занятия по литературе побуждают студентов к развитию креативности. Есть ли необходимость подчеркивать, что человек проявляется как творческое существо не только в искусстве, но и в науке? Ничто не противопоставляется креативности так, как пассивная позиция. Пассивность учащихся зарождается в школьные годы от чрезмерной опеки. В университете они не готовы реализовать творческий потенциал, поскольку вся учебная деятельность студента сводится только к нахождению правильных ответов и методов.

Развитие креативности требует терпимости к возникающим сомнениям и неудачам, поскольку творческий человек готов находить несколько решений одной и той же проблемы. Например, математика – это способ тренировки гибкости разума. Но и в литературе, также можно найти плодородную почву для развития креативности. Согласно А. Тан, «творческий процесс включает в себя представление реалий (восприятие и воображение), разобщение изображений, ассоциацию событий, идеи поколения и время исследования, что является предпосылками креативности» [Тан, 2004, р. 34].

Приведем примеры, каким образом преподаватель литературы может ориентировать урок на развитие творческой мысли, которая, в будущем поможет выпускникам вуза стойко преодолеть возникающие трудности, одновременно гибко и терпеливо решать проблемы, свойственные любой работе. Предположим, что на занятии иностранного языка студенты анализируют рассказ «Чашка чая» Кэтрин Мэнсфилд. По сюжету богатая сеньора, демонстрируя щедрость высшего слоя общества, к которому она принадлежит, приглашает в свой особняк девушку с улицы, просящую милостыню. После работы с сюжетом преподаватель просит обучающихся сравнить начало и конец рассказа для определения общих черт. Студенты должны прийти к выводу, что главная героиня не чувствует себя прелестной, поскольку красота бедной девушки, приглашенной ею, превосходит красоту состоятельной сеньоры. В последствие, дав приют бродяге, хозяйка находит повод выпроводить ее из-за ревности, спровоцированной взглядами ее мужа. Таким образом, на практике реализуется интерференция, ассоциация идей и интерпретация текста.

В качестве дополнительного упражнения предлагаем студентам подготовить пересказ от третьего лица, уделив внимание Розмари, женщине, которая принадлежит доминирующему классу. Это заставит их задуматься о развитии сюжетных линий ее мужа (Филиппа) и бедной девушки. Технология творческого пересказа позволяет студентам «дописать» историю героев, лишенных в оригинальном тексте слов. Обратим внимание, что в предложенном упражнении исследуются лакуны, содержащиеся в самом тексте. Это способствует множественности понимания интерпретаций, заключенных в конфликте рассказа. Следовательно, предложение различных решений заставляет обучающихся рассуждать с холистических точек зрения. Когда студент понимает, что он во многом может опираться на текст, то возрастает его активность, пробуждающая внутреннюю мотивацию и он становится менее скованным, напряженным и зажатым. Тем самым доказываем, что «обучающийся способен воспользоваться своим опытом и воображением, чтобы интерпретировать текст, и понять, что не существует однозначной интерпретации текста» [Тан, 2013, р. 32]. Из вышеизложенного следует, что не существует правильных или неправильных ответов.

Интерес представляет анализ абсурдной ситуации в рассказе «Крокодил» Федора Достоевского. Чиновника, Иван Матвейча проглатывает крокодил на выставке. К немалому удивлению окружающих, Иван Матвейч не только остается жив, но и совершенно доволен сложившимся положением дел. Понимая, что привлекая тем самым всеобщее внимание, он пускается в фантазии о том, что теперь способен вещать из крокодила, влияя на умы сограждан и неся новые теории, которые в крокодиле придумываются на удивление легко. Через серию вопросов, возможно объяснить обучающимся, что автор пытается высмеять доминирование человека над животным. Однако, для существования Иван Матвейч вынужден подчиняться крокодилу. Рассказ богат аллегориями и реминисценциями, что помогает студенту интерпретировать сатиру Достоевского.

Подобные упражнения анализа и интерпретации текстов могут осуществляться со всеми видами поэзии. Например, краткие и нравоучительные поэмы Хосе Эмилио Пачеко могут быть полезными для развития аналитических способностей обучающихся.

В заключение отметим, что предложенные приёмы могут быть использованы преподавателями на уроках литературы, т. к. способствуют успешной аналитической работе больше, чем поиск ответов. Работа по интерпретации текста, таким образом, стимулирует развитие логического мышления и воображения.

Литература

Vargas Lozano G. La situación de la filosofía en la educación media superior. Editorial Torres Asociados / Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México – 2011. – [Режим доступа]: http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/la_situacion_de_la_filosofia_mayo2011.pdf

Delors J. La educación encierra un tesoro // Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para epp. I siglo XXI, Santillana / UNESCO, Madrid – 1996. – [Режим доступа]: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Dostoievski F. El cocodrilo / trad. Enrique Moya Carrión i. Gadir. – México, 2012.

Mansfield K. A Cup of Tea. – [Режим доступа]: http://tvtolstova.narod.ru/olderfiles/1/A_Cup_of_Tea.pdf

Tan A. Psychology of Cultivating Creativity in Teaching and Learning // Creativity, Talent and Excellence (Springer Science+Business Media Singapore). – 2013. – PP. 30 – 42.

СОДЕРЖАНИЕ

Гизатулина Р. Ф.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ОТКРЫТОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обсуждается возможность повышения эффективности развития коммуникативной компетенции обучающихся педагогического вуза с использованием элементов технологии Open Space, дается краткое описание данной технологии. Предлагается методическая разработка учебного занятия по английскому языку в форме дискуссии, организованная в формате Open Space.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, технология Open Space, учебное занятие по английскому языку, дискуссия.

В современном педагогическом образовании изучение иностранного языка и развитие коммуникативной компетенции требуют от обучающихся самой активной самостоятельной работы.

Общепринятый факт, что наиболее эффективно развитие иноязычной коммуникативной компетенции происходит в процессе общения. В современной педагогике и методике имеется достаточное разнообразие различных методик обучения иностранному языку, способствующих повышению эффективности указанной компетенции. Большинство эффективных методик подразумевает взаимодействие (общение) обучающегося с преподавателем, либо обучающихся друг с другом. Только в процессе такого взаимодействия возможно формирование и развитие вышеобозначенной компетенции. Необходимо применение таких методов обучения, которые вовлекали бы обучающихся в активную познавательную деятельность. Одним из таких подходов, отвечающих современным требованиям ФГОС, является интерактивное обучение.

По мнению С. С. Кашлева технологию интерактивного обучения можно определить как «совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития» [Кашлев, 2005, с. 5]. Интерактивное обучение служит способом активизации самостоятельной целенаправленной познавательной деятельности студентов. Данный автор указывает на «его ведущие признаки и инструменты: полилог, диалог, мыследеятельность, смысловтворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия и др.» [Кашлев, 2005, с. 7]. Это, как правило, группа взаимодействующих обучающихся, которые

спорят и соглашаются между собой при обсуждении различных вопросов, мотивируют друг друга к говорению, стимулируют и активизируют друг друга.

О. Е. Елисеева и Е. А. Ерченко выделяют следующие «интерактивные методы в обучении иностранным языкам:

- эвристическая беседа;
- метод дискуссии;
- «мозговая атака»;
- метод «круглого стола»;
- метод «деловой игры»;
- конкурсы практических работ с их обсуждением;
- работа в микро-группах (малых группах);
- кейс-метод (разбор ситуаций);
- технология Open Space (Открытое пространство);
- технология Vagcamp;
- метод проектов» [Елисеева, Ерченко, 2012, с. 514].

Рассмотрим подробнее технологию Open Space. Технология Open Space («Открытое пространство») – это методика проведения конференций и встреч, которая позволяет индивидам и группам эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения. Изобретателем технологии считается Харрисон Оуэн. Технология «Открытое пространство» может проводиться как в малочисленных группах от 5 человек, так и в многочисленных группах до 1000 человек. Формы проведения данной технологии могут быть разные: это может быть семинар в течение одного дня, возможно проведение конференции в течение 3 дней, также эффективны еженедельные встречи членов организаций (учебных заведений, групп и пр.) [Owen, 1997].

«Закон и четыре принципа открытого пространства позволяют создать ситуацию, в которой люди, заинтересованные каким-то общим вопросом, имеют максимальные шансы найти друг друга и обсудить его в непринужденной открытой атмосфере, самостоятельно выбирая собеседников и тему разговора» [Harrison Owen, 1997].

Как работает «открытое пространство»? В «открытом пространстве» целенаправленно создаются условия для проявления способностей человека к самоорганизации. «Открытое пространство» жизнеспособно: «Порядок существует, так или иначе. – Order is for free» » [Harrison Owen, 1997]. Все комплексные системы имеют способность к самоорганизации. Именно этот феномен лежит в основе проведения мероприятий в формате «open space». Когда исчезают механизмы структурирования и контроля – они замещаются самоорганизацией и самостоятельностью участников, которым предоставляется уникальная возможность для самоопределения, исходя из собственных потребностей, своего рабочего ритма, готовности брать на себя ответственность и влиять на происходящее вокруг и получать максимальную пользу для собственного развития. Структурируется лишь время и пространство для этого. И делается это при помощи четырех принципов, одного закона и одного предупреждения.

4 принципа технологии «Open Space»:

- «Пришедшие сюда люди – это наиболее подходящие участники. Это значит: я работаю, разговариваю, обсуждаю, думаю с теми людьми, которые присутствуют. Я взаимодействую с теми, кто рядом со мной и могу положиться на них».
- «То, что происходит – это единственное, что может произойти. Это значит: я концентрирую свое внимание на том, что происходит здесь и сейчас и имеет для меня значение».
- «Процесс начинается, когда приходит время. Гениальное озарение, креативный толчок или отличная идея рождаются не по заказу, поэтому я подстраиваюсь под ритм людей вокруг меня и могу спокойно ждать, что подходящий момент для этого проявится естественным

образом. Мы вместе шаг за шагом, прислушиваясь друг к другу, двигаемся в этом направлении».

– «Если конец – то конец / Если не конец – тогда не конец. Если обсуждение в группе подошло к логическому завершению и/или для этого понадобилось меньше времени, чем было запланировано, или обсуждать уже просто нечего, я сам определяю, что мне делать дальше с моим временем и энергией. Я могу посвятить себя другим делам: пойти в другую группу, поработать самостоятельно над новыми проектами, обдумать новые идеи» [Harrison Owen, 1997].

Закон «open space»: голосование «ногами». Это закон «двух ног»: если во время работы в малой группе вы видите, что ничему новому не можете научиться и ничего не можете дать другим – действуйте сами, «голосуйте» ногами, ищите другие места и другие способы работы! Если я в группе скучаю, то я просто вытягиваю из нее энергию. В этом случае именно своим отсутствием я демонстрирую ей мое уважение. Этот закон может быть также хорошим лекарством против «умников» и «зануд». Если закон «двух ног» соблюдается, то в «открытом пространстве» у участников появляется возможность попробовать в двух ролях: «шмелей» и «бабочек». «Шмели» являются образцом работоспособности и прилежания, разработчиками своих и предлагаемых идей. Они могут перелетать от одной группы в другую и, подобно переносу пыльцы с одного цветка на другой, переносить информацию и идеи, обогащая своим присутствием процесс групповой работы и внося в него разнообразие.

«Бабочки» наоборот – нерешительны и неактивны, часто задают себе вопрос: «А что я, собственно говоря, здесь делаю?» Они могут стать очень активными, если их «разогреть» и дать новые импульсы для работы.

Предупреждение «open space»: «Будьте готовы к сюрпризам! Все, что вы знали до сих пор, старые идеи и любимые представления по теме, а также что правильно и что нет – на время мероприятия отложите в сторону» [Harrison Owen, 1997].

Принципы, закон и предупреждение «открытого пространства» нельзя сравнивать с правилами, придерживаться которых необходимо во время проведения привычных семинаров или дискуссий. Они скорее являются своего рода житейской мудростью, знакомой многим из нас. Поэтому они не ограничивают, а поддерживают баланс между ответственностью и энтузиазмом. Для использования формата «open space» необходимо, чтобы обсуждаемая тема соответствовала следующим условиям:

1. Тема должна быть комплексной, решения проблемных вопросов в ней не должны быть известны заранее.
2. Тема должна быть актуальной – она должна «гореть в руках».
3. Тема должна предполагать альтернативы и противоречия.

Итак, сохраняя основные структурные элементы технологии Open Space, предположим, что будет эффективным ее перенос в образовательное пространство. Приведем в качестве примера методическую разработку учебного занятия по английскому языку в формате Open Space. Предполагается обсуждение темы «Ideal upbringing» со студентами второго курса профилей «Иностранный (английский) язык и Иностранный (немецкий) язык» Куйбышевского филиала НГПУ в рамках дисциплины «Практический курс основного языка».

Работу с использованием изучаемой технологии можно разделить на 3 этапа: подготовительный этап, этап обсуждения и решения проблем и этап рефлексии.

На подготовительном этапе студенты получают задание изучить педагогическую, психологическую и научную литературу (составить список ключевых слов и выражений, выписать основные понятия и термины, относящиеся к теме, рассмотреть различные подходы к решению заданной проблемы и т. д.) и написать эссе-расуждение с анализом основных аспектов проблемы идеального воспитания детей. Далее студенту необходимо выбрать для себя определенную роль, например, будет ли он экспертом в вопросах психологической помощи родителям, либо учителем школы или родителем и т. д. Выбрав для себя конкретную роль, студент работает именно над определенной проблемой, изучает

данную проблему в деталях. Такая подготовка к дискуссии делает обсуждение достаточно профессиональным и аргументированным. Таким образом, студенты подходят к дискуссии вооруженные своим собственным опытом и информацией, полученной из достоверных аутентичных источников.

На этапе обсуждения все студенты собираются в круг, и наиболее активные (их называют «созывающими» и именно они, как правило, и являются «шмелями») выдвигают различные темы в рамках общей («Ideal upbringing»). Эти темы прикрепляются на доску, и каждый студент определяется, в решении какой проблемы он хотел бы принять участие. Таким образом, студенты собираются в группы.

Далее начинается дискуссия, во время которой работает «закон двух ног», то есть студенты имеют возможность поменять группу. Во время дискуссии преподаватель наблюдает за процессом, фиксирует речевые ошибки, отмечает достижения каждого участника, то есть готовится к этапу рефлексии, который обязательно должен состояться после завершения дискуссии.

На третьем этапе после окончания дискуссии студенты суммируют результаты и, в соответствии с правилами Open Space технологии, заносят их в протокол. Протоколы заполняются в свободной форме по принципу KISS (Keep it short and simple), то есть «кратко, просто, ясно» [Owen, 1997]. Каждый студент проводит рефлексию, отмечая свои достижения и недочеты и способы их устранения в дальнейшей работе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Студенты все вовлечены в процесс дискуссии, даже те, кто обычно не активен на занятиях и имеет не высокий уровень коммуникативной компетенции. Обычно данные студенты выступают в роли «бабочек» и ищут группу, в которой смогли бы высказаться, предложить свои новые идеи разрешения проблем.

По мнению Е. А. Меньш целесообразно после проведения дискуссии в формате Open Space предложить студентам заполнить опросник по прошедшему мероприятию, который помогает преподавателю оценить успешность проведения дискуссии [Меньш, 2015, с. 53]. Опыт использования интерактивных методов показывают, что студентам нравится позитивная и свободная атмосфера, которая создается в процессе такой дискуссии. Возможность свободного выбора проблемы для обсуждения и выбор рабочей группы позволяют студентам преодолеть неуверенность в себе, а также языковой барьер. Учебные дискуссии в формате Open Space способствуют развитию коммуникативной компетенции студентов, формированию навыков межличностного общения на иностранном языке, умения выслушать различные точки зрения и отстоять свою, а также умения сотрудничать и работать в команде.

Литература

Елисеева О. Е., Ерченко Е. А. Компьютерное моделирование интерактивных методов обучения иностранному языку: постановка задачи. – [Режим доступа]: http://conf.ostis.net/images/9/9a/елисеева_o.e.2012ст-компмимояпз.pdf (дата доступа: 31.10.2017).

Каишев С. С. Интерактивная педагогика как инновационное явление // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика: материалы Международной научно-практической конференции (НДОЛ «Зубренок», 12-14 мая 2008 г.). – Минск: 2008. – С. 5 – 13

Меньш Е. А. Применение технологии Open Space при обучении иностранным языкам в вузе // Молодой учёный. – 2015. – № 15.2(95.2). – С. 50 – 53.

Owen H. Open Space Technology. A User's Guide. Second Edition. BerrettKoehler Publishers, Inc. San Francisco, 1997. – [Режим доступа]: <http://booksee.org/book/1031528> (дата обращения: 31.10.2017).

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ СЛОВОМ

Аннотация. В статье рассматриваются разные аспекты знания слова. Авторы исследуют рецептивные и продуктивные уровни при усвоении лексических единиц в языковой подготовке будущих учителей иностранного языка. Предлагаются различные способы введения слов при изучении вокабуляра для развития речевой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: знание слова, рецептивный уровень, продуктивный уровень.

Овладение речевой деятельностью – одна из самых важных составляющих содержания обучения в вузе. Развитие языковых навыков и умений будущего учителя иностранного языка напрямую зависит от знания и овладения иноязычным словом.

Данная работа посвящена ответу на вопрос, что значит «знать слово». «Слова не изолированные единицы языка, они входят во множество взаимосвязанных систем и уровней. Поэтому существует много аспектов, которые мы должны знать о конкретном слове, и есть много уровней знания слова» [Нейшн, 2011, с. 23].

При обучении лексике будущих учителей иностранного языка, необходимо осознавать кросс-культурные семантические различия и сходства, фонологические и орфографические различия, а также частотность использования слова (лексической единицы). Шмитт, Лауфер и Нейшн полагают недостаточным подразделение лексического запаса обучающегося на знакомые или незнакомые слова, их необходимо рассматривать по уровням знания и владения в речевой деятельности [Schmitt, 1998; Laufer, Nation, 1999].

Ричардс считает, что знание слова предполагает:

- 1) знание частотности употребления и сочетаемости слова;
- 2) понимание социальных, географических и временных вариантов;
- 3) знание синтаксической функции;
- 4) знание основных форм слова и его возможных производных;
- 5) ассоциативные и коннотативные знания;
- 6) смысловое значение;
- 7) знание других возможных ассоциативных значений. Знание нескольких значений [Richards, 1976].

С другой стороны Лауфер и Нейшн утверждают, что знание слова зависит от трех аспектов: формы, значения и употребления, включая рецептивный (Р) и продуктивный (П) уровень владения (См. Таблица 1).

Таблица 1. Владение лексикой по Лауфер и Нейшн

| | | |
|----------|-----------------------|--|
| Форма | Говорение | Р – Как звучит слово? П – Как это слово произносится? |
| Форма | Письмо | Р – Как слово выглядит? П – Как слово пишется и произносится по буквам? |
| Форма | Части слова | Р – Какие части слова узнаваемы? П – Какие части слова необходимы, чтобы выразить смысл? |
| Значение | Форма и значение | Р – Что означает это слово? П – Какое слово может быть использовано, чтобы выразить это значение? |
| Значение | Понятие и соотношение | Р – Что входит в понятие? П – К каким предметам понятие может относиться? |
| Значение | Ассоциации | Р – Какие другие слова заставляют нас думать об этом? |

| | | |
|--------------|--|---|
| | | П – Какие другие слова мы могли бы использовать вместо этого слова? |
| Употребление | Грамматические функции | Р – В каких речевых образцах слово встречается? П – В каких речевых образцах мы должны использовать это слово? |
| Употребление | Фразеологизмы | Р – Какие слова или формы слов встречаются в них? П – Какие слова или формы слов мы должны использовать в них? |
| Употребление | Границы использования (место, частота) | Р – Где, когда и как часто мы встречаем это слово? П – Где, когда и как часто мы используем это слово? |

[Laufer, Nation, 1999, с. 27]

На рецептивном уровне владения лексической единицей необходимо понимать значение слова, которое может иметь кросс-культурные коннотации [Norquist, 2012]. Говорящий должен знать орфографию слова для того, чтобы распознать его, а также говорящий должен узнавать слово, когда он слышит его. Однако, этого недостаточно, поскольку необходимо уметь определить синтаксическую функцию слова, его сочетаемость и контекст, в котором оно используется. Знание морфологии помогает пониманию и запоминанию слов, которые являются производными от основных форм, и пониманию того, как морфемы изменяют значения.

Продуктивным уровнем, с другой стороны, является понимание и правильное использование слова после того, как мы овладели рецептивным уровнем через понимание различных ситуаций, придающих смысл слову (коннотация, синтаксис, фонетика, морфология, устойчивые словосочетания). Слово, используемое правильно, должно восприниматься говорящим как на слух, так и в письменном виде [Laufer, Nation, 1998]. Отработка слова путём механического повтора, не гарантирует знание слова. При использовании слова необходимо понять коннотативное значение, которое рассматривается как его второй смысл. Могут возникнуть орфографические и произносительные ошибки до тех пор, пока смысл слова не будет понят. Кроме того необходимо знать место слова в предложении, и как оно соотносится с другими. Нельзя сказать, что мы знаем слово, если мы не знаем, как поместить его в предложение и как оно влияет на соседние и связанные с ним слова [Pinner, 2005].

Для понимания значимости контекста и овладения языком в целом Крашен подчеркивает необходимость «осознанного введения» лексических единиц [Krashen, 1981]. Если мы утверждаем, что мы знаем данное слово, то мы можем сказать, что мы овладеваем языком, при условии правильного употребления этого слова, чему предшествовало многократное повторение слова в процессе обучения. К примеру, это могли быть речевые шаблоны и упражнения на словообразование. Для гарантированного усвоения лексического материала Крашен также предлагает концепцию естественного коммуникативного введения лексики «Я + 1», понимаемой как изучение реального языка, с которым приходится сталкиваться студентам при просмотре фильмов, прослушивании песен, телевидение или любой другой источник [Krashen, 1981]. Автор приводит пример, как на уроке английского языка он наблюдал за подростками, играющими со словом по цепочке. Обучающиеся взаимодействовали друг с другом вокруг одного слова, и в результате этого взаимодействия они усвоили много реальных разговорных выражений. Для них важно, что они изучают язык, потому что понимают его, пользуются им, нуждаются в нем и получают от этого удовлетворение.

Следующим утверждением в теории Крашен по поводу «знания слова» может выступить, так называемая, идея наставничества, согласно которой роль наставника должна быть незначительной. Он рассматривается только как посредник для использования предыдущих знаний с целью приобретения новых [Krashen, 1981].

Другим важным аспектом при изучении вокабуляра является фонетика, которая включает произношение слова, ударение, интонацию и ритм. Эти единицы фонетики имеют

большое значение для дальнейшего успешного общения, т. к. помогают правильно донести и понять сообщение с точки зрения намерений и эмоций. Например, слово может иметь разные значения в зависимости от ударения: 'content (сущ. «содержимое») и con'tent (прилаг. «довольный»), con'tent (глагол «удовлетворять»).

Знание слова также предполагает знание процессов появления в языке новых слов. Имея представление о словообразовательных моделях, обучающиеся понимают, как образуются слова и формируется значение, и могут экстраполировать значение слов, которых они раньше не знали [McGuigan, 2011].

Степень владения лексической единицей определяется также знанием коннотативного значения слова, синонимических и антонимических отношений, оттенков значения и особенностей употребления. Например, slim («тонкий, стройный») и skinny («тощий») могут иметь различные коннотации, когда речь идёт о женщине: «How slim she looks!» (позитивная коннотация) и «How skinny she looks» (отрицательная коннотация).

Использование устойчивых словосочетаний прекрасно иллюстрирует владение вокабуляром. В большинстве случаев слова в устойчивых выражениях не имеют буквального смысла; мы бы никогда не поняли, что означает «tunny nose» (насморк), если бы мы не знали значение каждого слова в отдельности.

Таким образом, знание иностранного слова – это не только и не столько знание перевода на родной язык, а владение целым спектром взаимосвязанных процессов, характеризующих фонетическую, содержательную, функциональную и словообразовательную стороны слова. Следует помнить, что для эффективной организации иноязычного общения необходимо развитие слухопроизносительных навыков, разнообразие используемого вокабуляра, нормативность речевого поведения и владение лингвометодическими приемами речевой деятельности. Синтез теоретического и практического иноязычного материала обуславливает степень свободного владения иноязычной речью в профессиональной подготовке будущего учителя.

Литература

- Krashen S.** Second language acquisition and second language learning. – Pergamon Press Inc., 1981. – [Режим доступа]: http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Laufer B., Nation P.** A vocabulary-size test of controlled productive ability // Language Testing. – 1999. – № 16 (1). – С.33 – 51. – [Режим доступа]: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026553229901600103>
- McGuigan B.** What is morphology? – 2011. – [Режим доступа]: <http://t.wisegeek.com/what-is-morphology.htm>
- Nation I.** Learning vocabulary in another language. – Cambridge University Press, 2011.
- Norquist R.** Choosing the best words: denotations and connotations. – About.com., 2012. – [Режим доступа]: <http://grammar.about.com/od/words/a/connotations.htm>
- Pinner R.** Understanding meaning: defining expectations in vocabulary teaching. – 2005. – [Режим доступа]: <http://www.slideshare.net/engnet/what-does-it-mean-to-know-a-word>
- Richards J.** The role of vocabulary teaching // TESOL. Quarterly. – 1976. – Vol. 10. – № 11. – С. 77 – 89.
- Schmitt N.** Tracking and incidental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. – Language leaning. – Vol. 48. – 1998. – С. 281 – 317.

Жидкова Н. Д.

СОДЕРЖАНИЕ

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ОБРАЗ ГОРОДА В ПОВЕСТИ «ВЫСОКАЯ ВОДА ВЕНЕЦИАНЦЕВ» ДИНЫ РУБИНОЙ

Аннотация. Образ Города занимает значительное место в произведениях Дины Рубиной. В статье рассматривается образ Венеции в повести «Высокая вода венецианцев». Используя

различные художественные приемы, Д. Рубина рисует противоречивость и неоднозначность города в восприятии главной героини. Город раскрывается как литературный герой, как живой организм.

Ключевые слова: образ города, литературный герой, диалог.

Тема Города в том или ином контексте представлена в каждом произведении Дины Рубиной. Это Ташкент, Париж, Нью-Йорк («На солнечной стороне улицы»), Иерусалим, Мадрид («Белая голубка Кордовы»), Прага («Джаз-банд на Карловом мосту»), Львов («Синдром Петрушки»), Одесса, Лондон, Вена (трилогия «Русская канарейка»), Нью-Йорк («Бабий ветер») и др. Сама Д. Рубина родилась в Ташкенте, живет в Иерусалиме, постоянно встречается с читателями русских городов, хорошо знает культуру европейских мегаполисов.

Д. Рубина трепетно создает атмосферу города, передает его жизнь и характер, используя возможности символики, цветописи, звукописи, детали.

Повествование в повести «Высокая вода венецианцев» выстраивается как драматичная история взаимоотношений главной героини с городом (Венецией). Причем город изображается автором как живое существо, как литературный герой, имеющий свой характер, свою историю жизни, как полноправный коммуникативный партнер, с которым героиня постоянно ведет диалог, сложный и противоречивый.

Город Венеция возникает в сознании героини повести после известия о страшном диагнозе. Она «вцепилась» в «сладкое» имя города карнавала как в надежду на жизнь. Так образ города формируется перед читателем через призму болезненного восприятия и переживания героиней сложного момента своей жизни, в котором в одночасье все разделилось на до и после. Жестокая реальность сталкивается с невозможностью поверить в нее. Отсюда город предстает как театральные декорации в спектакле, в котором, с одной стороны, она хочет, «что все будет хорошо сейчас, немедленно и навсегда», с другой стороны, она боится начать жить в этом иллюзорном «сумеречном мире», где лиловые фонари, блики темной воды, «частокол скользких деревянных свай», с гондолами и катерками, «дворцы, встающие из воды...».

Позже, решившись стать главным действующим лицом «чудной таинственной пьесы», она ступила на палубу вапоретто. И город-призрак начинает жить особой жизнью вместе с героиней. Он то выплывает из сырого тумана и становится «мягко-подсвеченным», «смутно-кружевным», то является «черными провалами венецианских окон дворца», черной тенью моста Риальто. Так и героиня, забываясь, то испытывает восторг от него, то падает в пропасть... То просто отдается магии этого мифического города над водной бездной и идет на «свет праздника».

Д. Рубина щедро использует символические детали для описания карнавальной картины города с его витринами цветного венецианского стекла, с его шутовскими колпаками с бубенцами и масками, с его красками и переливами от «пурпурно-золотого» до «янтарно-изумрудного»...

По воле автора город неожиданно заставляет героиню переживать целую гамму воспоминаний о любимом брате, который был «болевым областью ее судьбы», чувств, связанных с незатейливыми вещами бытия (старая керамика, камин, зеркало в золоченой раме, бронзовая лампа и т. д.). При этом картины города наталкивают ее на фатальную мысль («...что ее послали сюда затем, чтобы...»), «посреди этих оперных декораций – уйти на дно лагуны, раствориться в гобеленовой пасторали лодочек и гондол, исчезнуть...».

Оставшись наедине с собой, героиня по-новому воспринимает свое тело, взгляд на которое рождает ассоциации с живописью венецианской школы. Неужели это «цветение» может исчезнуть?

Воспаленное сознание героини, смену настроений автор подчеркивает игрой воды в каналах, под стенами дома, передающими непостоянство, зыбкость, тревожность ее состояния. Венецианская маска отталкивает и притягивает своей фатальностью. Даже колокольный звон в ее восприятии передает гул рока. Мир города кажется героине иллюзией

чувств, праздника и счастья. Однако она пытается учиться у города готовности принять удары судьбы: «Деревянные мостки, сложенные штабелями на пьядца Сан-Марко, свидетельствуют о том, что венецианцы всегда готовы к появлению своей «высокой воды». И я надеюсь-таки на этот аттракцион». Она отмечает, что город сконцентрирован и повернут к Богу.

В надежде на спасение, оказавшись в церкви, героиня испытывает духовный восторг от встречи с «Тайной вечерей» Тинторетто, ощущает величие и мощь венецианской культуры. После посещения церкви город впервые предстает перед ней в другом облике «светлейшей» Венеции, божественной красоты. Героиня проживает восхищение. Палитра красок города меняется: появляются синева, голубизна, бирюза, зелень. Она уверена в том, «когда Бог трудился над этой лагуной, Он был и весел, и бодр, и тоже – полон любви, восторга и сострадания... И тут, объятая ... этой немислимой благодатью, она подумала ... может быть, ее приволокли сюда именно из сострадания – показать райские картины, подать некий успокаивающий, улыбающийся знак: мол, не бойся, не бойся, дорогая...».

Кульминацией развития отношений героини с городом явилось ее отчаяние в борьбе за жизнь, в результате – отторжение города: «Бежать, думала она, бежать из этого города, с его призраками, с высокой водой, способной поглотить все под своей темной утробой, с его ... погибающими дворцами... Бежать из этого обреченного города, свою связь с которым она чувствует почти физически». После сильного эмоционального потрясения она вдруг ощутила «... как с площади ушла вода лагуны, сматение и страх, весь день гнавшие ее по хлипким мосткам с одной улочки на другую, ушли, оставив в этот последний вечер мужественное смирение, чуткую тишину души».

Тяжелейший путь осознания и принятия смертельного диагноза своей болезни героиня проходит в драматичном диалоге с Городом, в который она приехала почти случайно и неожиданно для себя самой. Благодаря Городу, она увидела «кипящее золото утра». Она уезжала. Город ее научил и привел, наверное, к единственно верной мысли: «Надо было дожить отпущенное ей время, как доживал этот город – щедро, на людях. В трудах и веселье».

Итак, создавая образ города (Венеции), Д. Рубина показывает его через призму сознания главной героини, позиционируя как самостоятельного литературного героя, при этом создавая величественную картину города-мифа, города-призрака, города великой культуры. Отношения героини и города выстраиваются как напряженный и противоречивый диалог. Автор использует цветовую символику, символические описания и детали, помогающие передать каждый раз меняющийся облик города через драматизм переживаний героини.

Литература

Рубина Д. Высокая вода венецианцев: в кн. Коксинель. – М.: Э, 2016. – С. 7 – 69.

СОДЕРЖАНИЕ

Завершинская Е. А.

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

ОПОРНЫЕ СХЕМЫ И ИНФОГРАФИКА КАК ПРИЕМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается использование опорных схем и инфографики на занятиях по зарубежной литературе. Описан опыт работы со студентами, способствующий формированию информационной компетентности.

Ключевые слова: опорная схема, инфографика, информационная компетентность, визуальная коммуникация, клиповое мышление.

Современный человек живет в мире, перенасыщенном информацией. Объем информации постоянно увеличивается, а современные технические средства делают ее общедоступной, что приводит к потере ее ценности. В результате возникла неизвестная еще лет 30 назад проблема отбора необходимой информации. Все это приводит к необходимости формирования новых универсальных учебных действий: «Современный человек должен не столько воспринимать информацию и превращать ее в знания, сколько уметь работать с ней – отсеивать лишнее, упорядочивать и классифицировать», – отмечает Н. В. Баловсяк [Баловсяк]. Кроме того, новый информационный мир порождает и новое мышление – мышление, основанное на преобладании визуальных образов, так называемое «клиповое мышление».

Современная индустрия, нацеленная на потребителя с «клиповым мышлением», активно пользуется различными приемами визуальной коммуникации: различного рода бизнес-рисунки, интерактивные плакаты, пиктограммы, диаграммы и пр.

В этих новых условиях литература особенно уязвима, так как имеет дело с вербальными линейными текстами большого объема, поэтому необходимо найти такие приемы работы с текстами, которые не только помогли бы восприятию этих текстов, но и способствовали бы формированию «информационной компетентности», означающей умение упорядочивать входящий информационный поток и выделять главное» [Баловсяк]. По-нашему мнению, среди таких приемов можно назвать использование опорных схем и инфографики. Еще одна проблема, которую удачно решают указанные выше приемы визуализации, это вовлеченность в работу всех студентов в работу с текстом, заставляет их мыслить, рассуждать, сопоставлять и делать выводы.

Опорные схемы (опорно-логические схемы) – явление давно известное; инфографика – увлечение последних нескольких лет. Существуют работы, которые посвящены описанию отличий образовательных инфографик от других приемов визуальной коммуникации. Однако есть нечто общее между ними, а именно методика крупноблочной подачи информации, разработанная Ю. С. Меженко. Введение крупных блоков теоретического материала осуществляется с помощью опорных сигналов. Опорный сигнал по В. Ф. Шаталову – это «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение; он способен мгновенно восстановить в памяти известную и ранее понятую информацию» [Цит. по: Калмыкова, Петряева, 2015, с. 53]. Таким образом, и в опорной схеме и в инфографике линейный текст трансформируется в нелинейный, дополняется визуальными образами.

Для опорной схемы характерно графическое отображение наиболее существенных, главных моментов изучаемого текста. Инфографика представляет собой синтез визуальных и текстовых элементов.

Для составления схем и инфографиков необходимо:

- хорошее знание материала (художественного текста либо теоретического вопроса, представляемого в схеме либо в инфографике);
- выделение в потоке информации отдельных блоков либо ключевых позиций;
- определение специфики связей, существующих между отдельными, уже выделенными блоками;
- представление выделенной информации в невербальной форме;
- разворачивание информации, представленной в знаках в полноценный, полностью осознанный текст;
- активизация мышления, воображения, памяти.

Опорная схема или инфографика может составляться ко всему произведению или к его части, может отражать отдельные составляющие произведения: «Образ героя», «Система образов», «Жизненный путь героя» и т. д.

Работа по визуализации коммуникации особенно важна при изучении зарубежной литературы. Дополнительная сложность заключается в том, что со многими (большинством) произведениями зарубежной литературы студенты знакомятся впервые. Кроме того,

отдаленные эпохи, чуждая культурная среда, представленные в текстах, еще больше затрудняют восприятие художественных произведений.

Работа с собственно схемами и инфографиками ведется в 5 семестре, при изучении литературы реализма XIX в., 2 – 4 семестры – это подготовка к самостоятельному составлению схем и инфографиков. Для подготовки используются следующие приемы:

- краткая запись в тетрадах основной мысли обсуждаемого вопроса
- составление конспектов (по предлагаемому плану и без)
- формулировка выводов обсуждаемого вопроса.

Подобная работа с информацией, на первый взгляд, очень простая, поначалу вызывает немало сложностей у первокурсников, так как основывается на умении вычленять важную информацию из общего потока или сворачивать информацию в отдельные самостоятельные тезисы. Как отмечает Н. В. Баловсяк, люди, которые привыкли все время получать информацию, не умеют ее обрабатывать: «Результатом этого является притупление восприятия информации – информация не остается в голове, не превращается в знания, а значит, и опыт, не вызывает реакции в виде мыслей. <...> Мозг, который привык только получать, теряет способность к другим видам мыслительной деятельности – анализу и творческой работе» [Баловсяк].

Следующий вид работы с информацией – это составление различного рода таблиц. При выполнении заданий подобного типа необходимо уже не только вычленять нужную информацию, но и уметь сравнивать между собой блоки информации, трансформировать линейный текст в таблицу, а табличный текст в линейный. Так, например, при изучении темы «Рыцарская поэзия» студентам предлагается сравнить поэзию трубадуров и миннезингеров. Одновременно с этим вводятся следующие виды заданий, предполагающие более творческий подход к изучаемым текстам:

- составление коллажного портрета героя;
- рисование карты жизненного пути героя;
- создание палитры произведений;
- создание символов произведений;
- продолжение цитатной дорожки за счет собственных лаконичных высказываний в стилистике рассматриваемого образа.

Только после этого студенты приступают к созданию опорных схем и инфографиков. Так, например, предлагается описать жанровую модель эллипсной новеллы П. Мериме или хронотоп главного героя романа Стендаля при помощи схемы или инфографики. Однако только составить схемы или инфографики мало, необходимо уметь разворачивать схему в полноценный линейный текст. Для этого студенты на занятиях учатся работать с визуализированной информацией.

После того, как студенты овладевают навыком составления опорных схем, они могут выйти на новый уровень самостоятельной и одновременно творческой работы.

Таким образом, использование опорных схем и инфографиков на занятиях по зарубежной литературе представляются эффективными приемами работы не только с художественной литературой, но и с любой информацией. Эта работа не ограничивается одним-двумя занятиями, а планомерно ведется во время всего периода обучения. Кодирование учебной информации, умение читать опорные сигналы, представить материал то в сжатом, то в развернутом виде – это важные навыки творческого процесса, позволяющие реализовать требования развивающего обучения.

Литература

Баловсяк Н. В. Компьютер и здоровье. – [Режим доступа]: <http://www.rulit.me/books/kompyuter-i-zdorove-read-83228-1.html> (дата обращения: 10.10.2017).

Ожигин Д. Уроки инфографики в школе. – [Режим доступа]: http://infoanalyze.blogspot.ru/2011/03/blog-post_23.html (дата обращения: 12.10.2017).

Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н., Ланухова О. В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. – 2014. – № 11. – [Режим доступа]: <http://e-koncept.ru/2014/14302.htm> (дата доступа: 12.10.2017).

Калмыкова Н. В., Петряева С. Ф. Опорный конспект как один из способов представления учебной информации / Н. В. Калмыкова, С. Ф. Петряева // Молодой ученый. – 2015. – № 11.1. – С. 53 – 58.

Кондратенко О. А. Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления / О. А. Кондратенко // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21): Психология. Педагогика. – С. 92 – 99. – [Режим доступа]: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-v-shkole-i-vuze-na-puti-k-razvitiyu-vizualnogo-myshleniya> (дата обращения: 10.10.2017).

Замяткина И. Л.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

Ганзен М. О.

СОДЕРЖАНИЕ

МБОУ СОШ № 10 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ТИП ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ УСПЕШНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассказывается о типах восприятия и обработки информации, а также о влиянии ведущего типа восприятия на успеваемость.

Ключевые слова: тип восприятия, аудиал, визуал, кинестетик, дискрет.

Каждый человек имеет свой ведущий канал восприятия и обработки информации. В зависимости от этого выделяют 4 типа людей: аудиалы, визуалы, кинестетики, дискреты.

Аудиалы воспринимают информацию непосредственно через слуховой канал. Мир аудиала наполнен музыкой и звуками, ритмами и мелодиями. Аудиалы обладают острым слухом и хорошей памятью. По данным ученых, аудиальный канал имеют всего 20% людей. Для визуала важен зрительный контакт. В жизни визуал не сможет обойтись без рисунков, таблиц, схем, картинок и фотографий. Не увидев предоставленной информации, визуал вряд ли сможет что-то запомнить (30% от всего населения – визуалы).

Для кинестетика важна атмосфера чувств и ощущений, тактильный контакт. Кинестетику необходимо все потрогать, понюхать, ощутить на вкус, разобрать и посмотреть, что внутри. Такие люди очень подвижны и открыты. Кинестетический канал восприятия имеют 40% людей, что указывает на лидирующий тип. Очень редко среди нас встречается еще один тип: дискреты – это люди, для которых важен язык цифр, знаков, вся информация проходит через логическое осмысление. Еще реже встречаются люди, которые обладают промежуточным типом, например, *визуал-кинестетик*.

В 2016/2017 учебном году в МБОУ СОШ № 10 г. Куйбышева с сентября по февраль был проведен эксперимент, показывающий влияние типа восприятия ребенка на его успеваемость. В исследовании принимали учащиеся 5 – 7 классов (около 150 человек). Данное мероприятие состояло из двух этапов: подготовительного и экспериментального. На первом этапе педагоги школы работали с теоретическим материалом: изучили понятие «модальность» (форма восприятия и представления информации в памяти и мышлении), рассмотрели типы модальности. На этом же этапе были обследованы учащиеся вышеперечисленных классов (у каждого ребенка определялся тип восприятия). Исследование показало, что среди детей доминирующее положение занимают кинестетики, вторыми по количеству оказались визуалы, третьими – аудиалы, также несколько детей имеют промежуточный тип восприятия. Дискретов среди данных учащихся обнаружено не было.

Учитывая каждый тип модальности ребенка, педагоги разрабатывали уроки и готовили различные упражнения. На протяжении нескольких месяцев занятия выстраивались

так, чтобы каждый ребенок смог получать информацию через свой ведущий контакт восприятия. Одновременное выполнение различных заданий визуалами, аудиалами и кинестетиками оказалось нелегким делом, но, тем не менее, многие элементы урока были отработаны именно так.

На уроках русского языка и литературы для визуалов было предоставлено большое количество таблиц, схем, плакатов, портретов писателей, рисунков, фотографий, велась работа с интерактивной доской, устраивались осложненные и контрольные списывания, задания по типу «найди лишнее» или «найди ошибку», были написаны сочинения по картине. Кинестетики часто работали в группах и парах, создавали кластеры и синквейны, выполняли различные виды карточек, вставляли буквы в перфокарты, выразительно читали отрывки произведений, работали у доски. Проводилось много графической работы: вычерчивание таблиц и схем, выделение или подчеркивание главной и второстепенной информации в тексте. С аудиалами велась устная работа: свободные, распределительные, словарные диктанты, различные виды изложений (сжатое, подробное, изложение с элементами сочинения), проговаривание правил и теоретического материала, на уроках литературы прослушивание классических музыкальных произведений. В ходе эксперимента мы обратили внимание на то, что каждый ребенок в зависимости от типа модальности по-разному записывает домашнее задание. Аудиалу необходимо, чтобы учитель задание проговорил, визуалу достаточно списать задание с доски, а кинестетик будет долго рыться в портфеле в поисках дневника, а потом обведет карандашом упражнение в учебнике или оставит заметку в мобильном телефоне.

На втором этапе мы сравнили показатели успеваемости детей. Было выявлено, что учет типа модальности ребенка и подбор индивидуальной работы для каждого из них успешно влияет на успеваемость. В среднем качественная успеваемость каждого класса выросла приблизительно на 6-8%. Материал стал усваиваться лучше.

В феврале 2017 года в рамках эксперимента был организован семинар для учителей русского языка и литературы «Влияние модальности на результативность обучения». Семинар состоял из пленарной части и мастер-классов по русскому языку и литературе. Был проведен мастер-класс, который назывался «Озеро невыученных уроков». Там были продемонстрированы элементы урока по теме «Наречие – обобщающее повторение». Цель мастер-класса – подбор упражнений для каждого типа модальности. Учителя выступили в роли учеников и спонтанно были разделены на группы: «Аудиалы», «Визуалы», «Кинестетики».

Каждый группе были даны макеты рыбок из бумаги. На этих рыбках потенциальные ученики должны были написать ассоциацию, которую у них вызывает наречие. Рыбку нужно было закинуть в импровизированную сеть. Такое задание хорошо подходит для кинестетиков, т. к. происходит тактильный контакт. Поняв, о чем будет идти речь на занятии, аудиалы сформулировали тему и цель урока. Затем группы выполняли распределительную работу по карточкам (один человек у доски): определить, к какому лексико-грамматическому разряду относится наречие (задание, подходящее для визуалов и кинестетиков). Перед выполнением аудиалы повторили разряды наречий. Затем «ученики» выполняли синтаксический разбор предложения с наречиями, написанного на доске (удобно для визуалов), графическое выделение главных и второстепенных членов и составление схемы предложения полезно для кинестетиков, а аудиалы проговаривали устно характеристику.

Потом нашим «учащимся» было предложено составить наречия по словообразовательным моделям. Аудиалы вспомнили способы образования наречий, кинестетики составили наречия у доски, визуалы – в тетради. Затем мы решили попробовать одновременную работу всех трех групп, т. к. оказалось, что речь учителя и посторонний звук не отвлекает визуалов и кинестетиков. Работа касалась правописания наречий: кинестетики вставляли буквы «А» и «О» в перфокарту (суффиксы наречий), аудиалам эти же самые слова диктовались, они вписывали их в необходимые столбики, визуалы списывали слова с доски и

вставляли туда пропущенные суффиксы. Затем визуалы и кинестетики обменялись листочками и совершили взаимопроверку. С аудиалами это задание было проверено устно.

В качестве рефлексии визуалы и кинестетики при помощи наречий оценили свою работу: написали наречия на обратной стороне бумажных рыбок, а аудиалы рассказали, что им больше всего запомнилось и понравилось на уроке.

Таким образом, учет модальности ребенка – процесс длительный и трудоемкий, но с течением времени он, несомненно, принесет свои плоды. В первую очередь, у учащихся пробуждается интерес и мотивация к учебе, каждый член классного коллектива постоянно занят делом, а подача материала становится для него доступнее и легче.

Замяткина И. Л.

Новосибирский государственный педагогический университет

(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

Нагибина О. С.

Омский Государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск

СОДЕРЖАНИЕ

ВИДЫ РУССКОГО ГЛАГОЛА – ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности методики работы со студентами-иностранцами над видами глагола. Приводятся некоторые упражнения, которые возможно использовать в процессе изучения данной темы.*

***Ключевые слова:** категория вида глаголов, методические условия, видовая семантика.*

Наиболее сложным вопросом при обучении иностранных студентов русскому языку при овладении ими коммуникативной компетенцией является грамматика. Грамматические правила, а также исключения из них делают грамматику сложнее для изучения, поэтому в настоящее время перед преподавателями русского языка как иностранного стоит задача повысить эффективность овладения русской грамматикой и уменьшить время ее усвоения.

Категория вида русского глагола, которой нет во многих других языках, представляет для студентов-иностранцев большие трудности, связанные со сложностью механизма образования и функционирования видовых форм речи и отсутствием этой грамматической категории в родном языке. Ориентируясь на факты родного языка обучающиеся в русской речи употребляют ту форму, которая им более знакома или вызывает привычную ассоциацию в родном языке, а это нередко приводит к грамматическим ошибкам, например: «Я буду прочитать» (вместо «читать»).

Носители русского языка усваивают эту категорию на интуитивно-логическом уровне, и дети еще до школы умеют в зависимости от ситуации достаточно правильно выбирать глагол нужного вида. Они различают совершенный вид (СВ) и несовершенный вид (НСВ) только на основании вопросов «что делать? что сделать?». Для иностранцев этот способ различения вида не может работать.

При изучении категории вида глагола необходимо опираться на другие способы и соблюдать определенные методические условия.

Очень часто студенты-иностранцы не могут определить видовую семантику в силу её отвлеченности, поэтому преподаватель должен проводить поэтапную работу по изучению видовых пар глаголов. Задолго до объяснения сути вида следует накапливать в словаре обучающихся видовые пары, чтобы при первоначальном ознакомлении их со значениями и функциями видов глагола оперировать известными им лексемами и не отвлекаться на усвоение незнакомых слов. Поэтому не следует давать обучающимся давать определение значений совершенного вида (СВ) и несовершенного вида (НСВ), а лучше знакомить их с основными типами видовых форм в речи. Важно научить студентов анализировать тот или иной контекст, тем более что как в русском (неродном), так и в их родном языке видовые значения передаются разными элементами контекста. Только при изучении видовых глагола

на связных текстах студенты смогут научиться сознательно пользоваться русскими глаголами при построении цельных высказываний.

В первую очередь следует знакомить студентов с двумя типами речевых ситуаций: ситуацией неповторяющегося конкретного действия и ситуацией повторяющегося многократно действия. Эти глаголы следует использовать в форме прошедшего времени. Такой подход поможет лучше усвоить видовые различия глагола и не путать категории вида и времени, лежащие в разных грамматических плоскостях. Вид отражает двоякий взгляд на глагольное действие, которое при разных видах может быть одним и тем же по смыслу, но различаться по отношению к внутреннему пределу. Время же выражает отношение глагольного действия к моменту речи или к моменту другого действия. Используя тексты, в которых глаголы употреблены в прошедшем времени, преподаватель имеет возможность сосредоточить внимание обучаемых на видовых различиях глаголов: *Не говори, что делал (НСВ), а говори, что сделал (СВ). Сделал (СВ) дело – гуляй (НСВ) смело.*

Раскрывая значение и функции видов, важно учитывать сочетательные возможности глаголов. Каждый из видов сочетается с одними обстоятельствами, выраженными наречиями, или существительными в косвенных падежах, и не сочетается с другими. Например, обстоятельства типа: *обычно, всегда, часто, редко, иногда, каждый день, всегда, никогда, два раза в день, два раза в год, несколько раз, много раз, по средам, по вечерам*, обозначающие длительность или повторяемость действия, употребляются обычно с глаголами несовершенного вида:

Он *часто* пишет (НСВ) письма домой.

Они *каждый день* покупают (НСВ) сок.

Обстоятельства, обозначающие внезапность и быстроту действия *быстро, сразу, вдруг, наконец, неожиданно* сочетаются преимущественно с глаголами совершенного вида.

Вчера я *быстро* написал (СВ) письмо.

Следует учитывать, что категория вида в русском языке не имеет четкого и последовательного формального выражения: видовые пары образуются у глаголов посредством суффиксации, префиксации, супплетивизма, чередования и ударения. Видовые значения некоторых глаголов вообще устанавливаются лишь в контексте и не имеют формального выражения. Например, глаголы *велеть* и *казнить*. Наряду с этими двувидовыми глаголами существуют и одновидовые глаголы. Например, *бежать, сидеть* и т. д. с которыми нужно знакомить обучающихся в словарном порядке. Изучая данную категорию в качестве материала должно привлекать глаголы, имеющие видовые соответствия. Только при неоднократном использовании одних и тех же видовых пар в речи можно добиться, чтобы обучаемые научились распознавать их и осмысленно пользоваться ими в речи. Активизация видовых пар при раскрытии сущности грамматической категории вида и выполнения тренировочных упражнений позволят затем обобщенно представить и основные способы их образования.

Изучение глагольного вида целесообразно начать с анализа рисунков, при описании которых употребляются глаголы несовершенного вида со значением процесса действия, его длительности или повторяемости и глагола совершенного вида со значением результативности и законченности действия.



Мальчик пишет сочинение



Мальчик написал сочинение

Студенты находят в таких предложениях глаголы и ставят к ним вопросы «что делал?» и «что сделал?». Преподаватель сообщает, что в русском языке для обозначения

одного и того же действия употребляется два глагола. Глагол несовершенного вида показывает действие в процессе его осуществления, оно может быть длительным или многократным, на что указывает сочетающееся с ним обстоятельство времени.



Мальчик долго писал сочинение

Мальчик наконец написал сочинение

Глагол совершенного вида обозначает действие законченное, достигшее результата.

Очень полезным является анализ текста, в котором описываются последовательно происходящие действия передаваемые глаголами совершенного вида со значением законченности и перфектности. Подобный текст может быть составлен на основе личного опыта обучаемых. Например:

Когда у меня были каникулы, я обычно просыпался в 7 часов. В 8 часов утра я вставал, умывался и одевался. Каждое утро я готовил завтрак дома. Я всегда завтракал дома.

Прочитав текст, студент устанавливает, что речь в нём идёт о действиях, которые происходили не один раз. Этот текст затем они видоизменяют представив себе, что действия эти происходили однократно, причем каждое действие начиналось после того, как заканчивалось предыдущее. Далее формулируется вывод о том, что глаголы совершенного вида выражает значение законченности, результативности, однократности, а глаголы несовершенного вида – значение повторяемости.

Усвоению значений и функций глаголов совершенного и несовершенного вида должно сопутствовать изучение механизма видообразования. Для этого следует предъявить обучаемым видовые пары, образованные тем или иным способом, например, супплетивным (ловить – поймать), суффиксальным с перемещением ударения в основах глаголов (нарезать – нарезать) и т. п.

Важно обратить внимание на чередование гласных и согласных фонем, например, *отметить – отмечать*, которое возникает при производстве видовых пар.

При введении в речевой обиход каждой новой видовой пары следует объяснять обучаемым особенности образования и функционирования этой видовой пары в разнотипных текстах.

Литература

Гадалина И. И. Обучение видам глагола: начальный и средний этапы обучения / И. И. Гадалина, Н. Н. Кисилёва. – М.: УДН, 1987. – 74 с.

Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях: Морфология / О. И. Глазунова. – СПб.: Златоуст, 2000. – 423 с.

Буржунов Г. Г., Экба Н. Б. Методика обучения русскому языку в 5 – 11 классах нерусских школ с родным языком обучения / под ред. Н. Б. Экбы. – СПб.: Просвещение, 1995. – 224 с.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Зензера И. В.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье автор обращается к проблеме современного языкового образования в обществе. Рассматривается актуальность введения понятия экологии языка.

Ключевые слова: языковое образование, языковая компетенция, экология языка.

В наше время лингвистическое образование представляет огромнейшую проблему. Ведь значимость и престиж родного (русского языка) неминуемо снижается. В результате происходящих реформ в области образования в обществе возникло мнение о том, что «русский язык» следует относить к категории необязательных предметов, предназначенных для глубокого изучения. Однако все понимают, что язык – это душа народа. Именно с его помощью мы общаемся, контактируем, аккумулируем информацию.

На наш взгляд, в лингвистическом образовании акцент делается на развитие речи. Ведь недаром Вильгельм фон Гумбольдт писал о том, что изучение языка не включает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа – цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя. [Гумбольдт, 1985, с. 34].

При обращении в современном педагогическом вузе к лингвистическому образованию весьма значимыми становятся личностные аспекты речевой культуры. Ещё Д. С. Лихачёв отмечал: «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека – гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры» [Лихачев, 1985].

Как отмечают в своей статье В. А. Козырев и В. Д. Черняк, понятие «языковое образование» включает следующие составляющие: 1) владение совокупностью знаний о языке как необходимое условие полноценной и эффективной речевой деятельности; 2) умение воспринимать тексты и строить собственные речевые произведения в устной и письменной форме; 3) способность оперировать усвоенными и переработанными текстами разных стилей и жанров; 4) владение нормами культуры речи и речевого этикета как необходимого компонента профессиональной культуры; 5) умение адаптироваться к меняющимся условиям [Козырев, Черняк, 2008.]. Во время обучения в вузе максимально возрастает роль активной дискурсивной деятельности студента. Ему приходится перерабатывать множество текстов разных стилей и жанров; значительное место в учебной деятельности занимает и продуцирование текстов. Образованный носитель языка должен уметь менять коммуникативные роли, использовать в соответствии с ними разнообразные выразительные средства.

Не случайно в Америке разработана общенациональная программа «Назад к истокам», в основе которой лежат именно гуманитарные дисциплины. При этом, как мы знаем, чем выше престиж американского вуза, тем большее внимание уделяется изучению в нем именно этих дисциплин.

Современные требования к специалисту с высшим образованием выдвигают на первый план компетентностный подход. Компетентность специалиста – это его готовность к решению разнообразных профессиональных задач. При этом особое значение приобретает духовно-нравственный аспект подготовки специалиста, наиболее значимый в становлении специалистов в области гуманитарных наук.

«Гуманитарий-профессионал <...> в отличие от всех прочих граждан имеет единственную возможность выразить «всего себя» – через язык. Пренебрегая своей языковой репутацией, считая «качество речи» чем-то второстепенным по сравнению с «убеждениями», он автоматически переводит себя в область некомпетентности, в тот знакомый всем социальный разряд, который не владеет собственным ремеслом и которому – в данном случае буквально – нельзя верить на слово. <...> Отказываясь от языковой ответственности, интеллигенция отказывается от ответственности вообще и тем самым предает самое себя. Но она предает еще и «малых сих», для которых ее речевое поведение всегда являлось ориентиром и образцом» [Волгин, 1993].

Несомненно, что состояние русской речи, особенно речи подрастающего поколения, вызывает глубокую озабоченность и у учителей школ, и у преподавателей вузов. Всё это подтверждает отсутствие высокой интеллектуальной планки у молодёжи.

К концу XX в. языковая ситуация существенно изменилась. Раскрепощенность говорящих, связанная с объективными и прогрессивными, по существу, процессами демократизации общества, особенно заметная в СМИ, действует на все механизмы языка. Однако при отсутствии общей и речевой культуры эти факторы перерастают в речевую вседозволенность, которая плохо воздействующую на языковую среду.

Более двадцати лет назад Д. С. Лихачев впервые использовал достаточно новое в то время понятие «экология» в необычном контексте – «экология культуры», «нравственная экология»: «<...> Экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы» [Лихачев, 1985, с. 50.]. Экология языка, непосредственно связанная с сознанием человека, с сущностными свойствами его личности, является неотъемлемой составляющей экологии культуры.

Как утверждают В. А. Козырев и В. Д. Черняк в своей статье, «языковая экология требует выстраивания принципиально иной по сравнению с традиционной стратегии образования, в которой ведущая роль принадлежит языковой составляющей образовательной среды. Интенсивное развитие гуманитарного знания, антропоцентризм современной науки предполагают особое внимание к языку и речи, так как именно в них и только через них человек может осуществиться как личность» [Козырев, Черняк, 2008].

Литература

Волгин И. Печать бездарности. Пуризм и вопросы языкознания // Литературная газета. – 1993. – № 34.

Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М., 1985. – 452 с.

Козырев В. А., Черняк В. Д. Языковое образование и языковая личность // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 1. – С. 30 – 36.

Лихачев Д. С. Экология культуры // Прошлое – будущему. – М., 1985. – С. 49 – 63.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

*Клейменова М. С.
МБОУ СОШ № 7, г. Ноябрьск,
Ямало-Ненецкий автономный округ*

КОММУНИКАТИВНЫЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ФГОС

Аннотация. За последнее время жизнь в России сильно изменилась. Строится новое общество, меняется и школа. Современные методы преподавания иностранного языка основываются на творчестве, самостоятельности учащихся, на взаимодействии учащихся друг с другом и учителем, роль которого меняется, вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом. Обучение школьников иностранному языку нацелено на формирование и развитие личности, способной и желающей участвовать в общении на изучаемом языке.

Ключевые слова: коммуникативный метод, развитие личности в деятельности, положительный настрой и атмосфера сотрудничества.

Как бы сильно не менялась политика и экономика – человек остается тем же и бьется над своими проблемами. Перед этими вечными проблемами стоят и учителя, и ученики, и система образования. Старые, авторитарные методы педагогического стимулирования и воздействия не помогают решать задачи в обучении и воспитании нового подрастающего поколения.

Отсутствие интереса у учащихся зависит от того, что учащиеся не видят возможности реально пользоваться приобретенными знаниями и сформированными речевыми навыками и умениями. Педагогической науке известно, что основной проблемой при изучении иностранного языка является то, что вне класса ученики практически не имеют возможность говорить на иностранном языке. Необходимость применять накопленные знания на практике, необходимость сделать урок иностранного языка более интересным, насыщенным заставляет педагога искать более эффективные формы и методы работы на уроке английского языка.

В условиях реализации ФГОС в приоритете одним из эффективных методов в обучении иностранному языку является коммуникативный системно-деятельностный подход. При разработке федеральных государственных стандартов второго поколения приоритетом начального общего и основного общего образования становится формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Коммуникативный системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов общего образования нового поколения при обучении иностранному языку.

В школе в последнее время при обучении иностранному языку все чаще практикуется метод проектной деятельности, такие методы как системно-деятельностный метод, проблемный метод, модульное обучение, которые дают учителю возможность включить учащихся в реальное общение, насыщенное иноязычными контактами, опирающиеся на исследовательскую деятельность, на совместный труд и увидеть реальные результаты своего труда. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности.

Практика показывает, что коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку является эффективным в средней общеобразовательной школе. Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное обучение английскому языку как средству общения.

В своей практике автор рассматривает речевую деятельность в качестве системы, как неотъемлемую и составную часть общей деятельности. Систематизируя речевую деятельность, следует отметить, что для обучения англоязычному общению значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Использование теории речевой деятельности позволяет сформировать мотивы англоязычного речевого общения в процессе обучения. При систематизации умений можно выделить как минимум несколько направлений:

- общеучебные умения;
- интеллектуальные умения;
- коммуникативные умения;
- умения приспособляться к изменяющимся жизненным ситуациям.

Общеучебные умения включают в себя умения читать, понимать, запоминать, делать краткие записи прочитанного, составлять структуру прочитанного, конспектировать речь выступающего, находить интересующую информацию и т. п. Учащийся за период обучения учится учиться.

Интеллектуальные умения могут в себя включать: анализ, классификацию, расчленение целого на части, установление последовательности, определение взаимосвязей, синтез и т. п. Желательно также, чтобы у учащегося было сформировано критическое мышление и креативность.

Коммуникативные умения включают в себя: умение понятно излагать свои мысли, умение кратко излагать мысли, умение точно излагать свои мысли, умение вежливо излагать свои мысли, умение задавать вопросы, умение вежливо возражать, умение слушать и т. д.

Умения приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям предполагают большой выбор конкретных целенаправленных действий. Они более эффективно могут формироваться не через книги, научные знания, а через взаимоотношения между педагогами и учащимися, через взаимоотношения между учащимися.

Развитие перечисленных умений формируются с помощью активных форм обучения и исследовательских методов и приемов обучения. При изучении темы очень важно показать учащимся маршрут своего учения, поэтапные шаги продвижения в учебной программе, а главное конкретные результаты, которых они обязательно достигнут. Учащиеся знакомятся с требованиями, предъявляемыми к ним, и правами, которыми они обладают. На уроке выясняются цели, которые учащиеся ставят перед собой при изучении определенной темы, а так же делаются прогнозы успеваемости.

К обязательным этапам учебной деятельности относится система зачетов:

- контрольная работа – чтение, аудирование;
- зачет по лексике, грамматике, практике речи;
- тестовый контроль по лексике и грамматике;
- разработка и защита творческого проекта.

Система зачетов – обязательное условие для каждого учащегося. Это и стимул для учебной работы, и одновременно выработка навыков работать регулярно. Положительный настрой и атмосфера сотрудничества позволяют создать эффективное взаимодействие в ходе урока и психологически комфортную среду. Оптимальное использование времени урока – один из основных принципов работы с учащимися. Для этого эффективными являются следующие приемы:

- обучение по принципу «все, что могут делать ученики, не должен делать педагог» позволяет развивать у учащихся черты победителя, лидера;
- взаимооценка и самооценка учащихся учит детей ответственности и собранности. А также обеспечивает немедленное подкрепление правильной реакции с помощью процедуры «контроль – коррекция»;
- рефлексия способствует формированию коммуникативной и эмоциональной культуры, рефлексия – осмысления своей практической деятельности.

Таким образом, системность в обучении английскому языку определяется синтезом всех слагаемых овладения английским языком. Обучая английскому языку, следует уделять внимание именно синтезу разносистемных факторов и признаков. Системность личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативного, а также компетентностного подхода ориентировано на образование, воспитание и развитие личности школьника средствами английского языка.

Следует отметить, что согласно дидактике не существует таких универсальных методов и средств обучения, которые бы всегда давали успех. И ни один из методов обучения, будучи использован сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Применение любых методов обучения должно осуществляться не само по себе, а в контексте педагогической системы, с учетом ее элементов и особенностей, контингента учащихся, целей обучения и воспитания, содержания обучения и т. д. Применение того или иного метода должно быть методически обеспечено, без чего его обучающие возможности не будут реализованы. Поэтому с уверенностью можно сказать, что учителю иностранного языка требуется знать: возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, их

уровень развития, сегодняшние интересы и планы на будущее; свой предмет, который предполагает не только знание самого языка, но и знание психолого-физиологических механизмов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение, а также особенности современных методов обучения. Для того, чтобы осуществить обоснование выбора методов, необходимо, прежде всего, знать возможности и ограничения всех методов обучения иностранному языку, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для каких задач они бесполезны или малоэффективны.

Литература

Дусавицкий А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н. и др. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.

Коньшева А. В. Английский язык: Современные методы обучения / А. В. Коньшева. – Минск: Тетра Системс, 2007. – 352 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

Семушина Л. Г. Рекомендации по внедрению современных технологий обучения // Специалист. – 2005. – № 9,10,11.

СОДЕРЖАНИЕ

Кожевникова И. Н.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье обозначен круг проблем, связанных с необходимыми изменениями в методике преподавания русского языка как иностранного и подготовке филологов. Большая часть работы посвящена описанию основных принципов преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка, компетенции.

Основным процессом, заставляющим обращаться к изучению иностранных языков как элементу активного познания друг друга разными народами, является процесс глобализации.

Современное развитие общества, развивающиеся, несмотря на санкции, политические, культурные и экономические отношения России с другими странами приводят к необходимости овладения русским языком на высоком уровне. Это в свою очередь предъявляет новые требования к используемым методам преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и раскрывает круг проблем, связанных с необходимыми изменениями в методике преподавания русского языка и подготовке филологов. В настоящее время встаёт вопрос о повышении методической компетенции преподавателей РКИ, что, в свою очередь, предполагает совершенствование приёмов и методов обучения, новое их теоретическое осмысление, корректировку современных учебников с позиций нового времени и т. д.

Современная методика преподавания русского языка иностранцам – динамичная, быстро и плодотворно развивающаяся наука; она исследует учебный процесс, все его компоненты в их взаимосвязи и взаимодействии и вырабатывают рекомендации к дальнейшему совершенствованию процесса обучения русскому языку как неродному.

Измениться должны принципы преподавания русского языка как иностранного. С одной стороны, они должны способствовать формированию языковой, лингвистической,

лингвострановедческой компетенций, с другой, способствовать мотивации изучающих русский язык к обучению.

Мы не берёмся утверждать, что эти принципы совершенно новые, поскольку современная дидактика опирается, конечно же, на методический опыт, накопленный годами многими поколениями методистов, и коррективы вносятся вследствие развития общества.

Е. В. Дзюба и А. Э. Массалова среди актуальных сегодня принципов преподавания русского языка как иностранного выделяют следующие: принцип коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, принцип одновременного развития всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма, принцип прагматической актуальности обучения, принцип поступательного обучения, социокультурная адаптация, принцип соответствия психофизиологическим особенностям и потребностям обучающихся.

– «Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, который согласуется с принципом научности, т. е. принципом соответствия содержания обучения достижениям современной лингвистической науки». Подтверждение этому находим в круге проблем, которые интересуют современных лингвистов. С конца XX века предметом изучения является языковая личность, а лингвистика становится антропоцентрической.

– «Принцип одновременного развития всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма». Данный принцип предполагает обучение через общение, направлен на формирование компетенций, связанных с речевым поведением участников коммуникативного акта, в ходе которого разыгрываются различные речевые ситуации.

– «Принцип прагматической актуальности обучения реализуется в выборе тем для изучения». Реализация этого принципа в процессе обучения русскому языку сталкивается с проблемой несоответствия существующих учебников по русскому языку как иностранному современным тенденциям в языке и мире. «Большинство учебников начинается с текстов на политические, социальные и культурные темы, авторы пособий стремятся сразу ознакомить обучающихся со всем богатством уникальной русской культуры, в то время как зарубежным учащимся гораздо более интересна современная Россия. Значительная доля учебного материала в таких учебниках посвящена истории, историческим местам и лицам, особенностям религии и русского фольклора, то есть событиям давно ушедших лет. Складывается впечатление, что в стране нет никакого социального развития, что русский быт ограничивается самоварами, валенками, шапками-ушанками и т. п.» [Дзюба, Массалова, 2017, с. 42].

Конечно же, современные учебники должны строиться по-другому. В них должны содержаться тексты о современной жизни в России, регионоведческий материал, а также они должны быть профессиональноориентированными, отвечать потребностям обучающихся.

– «Принцип поступательного обучения». Материал должен излагаться от простого к сложному. Так, на начальном этапе изучения грамматики русского языка обучающиеся должны получить общие представления о системе изучаемого языка. Например, изучая существительные, они узнают о таких категориях этой части речи как род, число, одушевлённость/неодушевлённость, виды склонений.

На продвинутом этапе отбор материала связан с рассмотрением наиболее сложных для иностранцев случаев в грамматическом строе русского языка. Перечень таких случаев определяется тем, что «грамматические формы, предлагаемые для более пристального изучения на уроках русского языка как иностранного, не имеют в большинстве случаев прямых аналогов в других языках и требуют объяснений с привлечением большого количества примеров, а также учёта особенностей лексического и стилистического плана, влияющих на употребление тех или иных грамматических форм» [Русский язык как иностранный, 2004, с. 128].

– «Принцип социокультурной адаптации обучающихся». Этот принцип реализуется через непосредственную коммуникацию. Здесь важно освоение особенностей невербальной коммуникации русскоязычного социума, вовлечение в конкретные коммуникативные ситуации и др. Е. В. Дзюба, А. Э. Массалова считают необходимым привлечение текстов

художественной литературы в адаптированном для разных уровней освоения языка вариантах. «Хорошо, когда используются не только тексты народных и литературных сказок, произведений классиков, но и произведения современных писателей, что также соответствует реализации принципа прагматической актуальности обучения» [Дзюба, Массалова, 2017, с. 44].

– «Принцип соответствия психофизиологическим особенностям и потребностям обучающихся».

Как отмечают С. А. Хавронина и Т. М. Балыхина, «разные категории изучающих русский язык имеют разные коммуникативные потребности. Одни заинтересованы главным образом в овладении устной диалогической речью, другие – преимущественно в чтении деловой документации и в деловой переписке, третьи – в свободном владении русским языком, которое позволяет общаться в любых сферах и ситуациях. Но, как бы ни был широк диапазон мотивов, потребностей и интересов учащихся, все они осваивают русский язык как средство общения и в целях общения на русском языке» [Хавронина, Балыхина, 2008].

Литература

Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного/иностранного / Е. В. Дзюба, А. Э. Массалова // Филологический класс. – 2017 – № 3(49). – С. 41 – 46.

Вольнова Д. Н., Меланченко Е. А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения / Д. Н. Вольнова, Е. А. Меланченко // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». – 2016 – № 8(64). – [Режим доступа]: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/68724>.

Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева и др.; под ред. И. П. Лысаковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учеб. пособие / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М. – 2008 – [Режим доступа]: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-havronina-balyhina.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

Леонова О. М.

МБОУ СОШ № 3 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается технология проблемно-диалогического обучения, её структурные части, методы постановки учебной проблемы, виды решения учебной проблемы, приведены примеры из практики.

Ключевые слова: ФГОС, системно-деятельностный подход, проблемно-диалогическое обучение, побуждающий от проблемной ситуации диалог, подводящий к теме диалог, сообщение темы с мотивирующим приемом, побуждающий к гипотезам диалог, подводящий к знанию диалог.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ставит перед учителем новые цели, требует владения новыми технологиями, средствами обучения. В его основе лежит системно-деятельностный подход, который позволяет ученику в процессе собственной деятельности «открывать новые знания».

Ученик должен не только получать знания, иметь умения и навыки, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность. Поэтому одной из важнейших задач современного урока – предоставить каждому ученику возможность реализовать свой творческий потенциал, а также создать условия для формирования личности, способной к самооценке, самоутверждению, самоконтролю.

Школьная программа содержит в себе очень большой объём знаний по орфографии, морфологии и синтаксису, который можно давать детям в готовом виде, а можно дать ученикам возможность испытать свои силы в умении увидеть закономерность.

На основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – проблемном обучении (И. А. Ильницкая, В. Т. Кудрявцев, М. И. Махмутов и др.) и психологии творчества (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, А. Т. Шумилин и др.) – разработана технология проблемно-диалогического обучения, которая позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний.

Проблемно-диалогическая технология отвечает требованиям ФГОС, направлена на формирование базовых компетенций современного школьника и позволяет учителю создавать условия для того, чтобы учащийся сам добывал знания, учился самостоятельно решать поставленные перед ним задачи.

Проблемный урок ни для кого не является новшеством. В той или иной мере все используют его в своей практике. А вот слово «диалогическое» означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога. В образовательной системе «Школа 2100» технология проблемного обучения является одной из ведущих.

Технология проблемного диалога универсальна, т. е. применима на любом предметном содержании и любой ступени. В книге «Проблемный урок, или как открывать знания с учениками» Е. Л. Мельникова подробно расписывает технологию проблемного урока.

В словосочетании «проблемный диалог» первое слово «проблемный» означает, что на уроке изучения нового материала обязательно должны быть проработаны два этапа: «постановка проблемы» и «поиск решения». Постановка проблемы – это этап формулирования темы урока или вопросов для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания.

Данная технология имеет свои методы обучения, которые на этапе «постановки проблемы» позволяют учащимся самостоятельно формулировать вопрос для исследования или темы урока, методы поиска решения организуют «открытие» знания учащимися.

Учебная проблема существует в двух основных формах:

- 1) как тема урока;
- 2) как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который является новое знание.

Следовательно, сформулировать учебную проблему – значит помочь ученикам своим сформулировать либо тему урока, либо не сходный с темой вопрос для исследования.

В своей практике автор использует три основных метода постановки учебной проблемы:

- побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- подводящий к теме диалог;
- сообщение темы с мотивирующим приемом.

В таблице 1 представлен пример *побуждающего от проблемной ситуации диалога*.

**Таблица 1. «Образование действительных причастий настоящего времени»
(Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Русский язык: 6 класс)**

| | |
|--|---|
| <p>– Образуйте от глаголов действительные причастия настоящего времени:</p> <p>кричать закричать решать решить</p> <p>– Что у вас получилось?</p> <p>– Что мы уже знаем?</p> <p>– Каких знаний не хватает?</p> | <p>Учащиеся выполняют задание.</p> <p>– Не могут образовать причастия от глаголов закричать и решить.</p> <p>– При помощи каких суффиксов образуются действительные причастия настоящего времени: ущ, ющ, ащ, ящ</p> <p>– От каких глаголов образуются действительные причастия настоящего времени?</p> |
|--|---|

| | |
|----------------------|--|
| – Какова тема урока? | – Образование действительных причастий настоящего времени. |
|----------------------|--|

Суть поиска решения учебной проблемы проста: учитель помогает ученикам «открыть» новое знание. На уроке существуют две основные возможности обеспечить такое «открытие»:

- побуждающий к гипотезам диалог
- подводящий к знанию диалог

В таблице 2 представлен пример подводящего к знанию диалога.

**Таблица 2. Тема «Правописание глаголов в форме повелительного наклонения»
(Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Русский язык: 5 класс)**

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Прочитайте предложения. – Определите наклонение и спряжение глагола <i>крикнуть</i>. – Что вас удивило? Что интересного вы заметили? – Какой же будет тема урока? | <p>Если заблудитесь, крикните погромче. Если крикнете, обязательно кто-нибудь откликнется.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Повелительное и изъявительное. <p>I спряжение.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Глагол первого спряжения в повелительном наклонении пишется с буквой «и». – Правописание глаголов в повелительном наклонении. |
|--|--|

Технология проблемно-диалогического обучения выступает важнейшим направлением реализации ФГОС ООО. Она обеспечивает высокое качество усвоения знаний, развитие универсальных учебных действий, стимулирует познавательную активность учащихся.

Литература

Вахрушев А. А., Данилов Д. Д. Как готовить учителей к введению ФГОС. – [Режим доступа]: <http://www.school2100.ru>.

Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991.

Мельникова Е. Л. Проблемный урок или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2006 – 167 с.

Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: сб. материалов / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006. – 320 с.

Смирнова Н. С. ФГОС второго поколения: система работы по формированию УУД на уроках русского языка. – [Режим доступа]: <http://rcwebroom.rusedu.net>.

СОДЕРЖАНИЕ

Лукиянова Н. А.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье аудирование рассматривается как один из основных видов речевой деятельности в современном процессе обучения иностранному языку. Обосновывается необходимость обучения данному виду речевой деятельности. Изучаются трудности, возникающие в процессе обучения, и приводится их классификация. Далее приводится алгоритм снятия трудностей для эффективного обучения аудированию.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, трудности аудирования, классификация трудностей обучения аудированию, процесс обучения.

В настоящее время аудирование осознается как один из основных видов речевой деятельности в методике обучения иностранным языкам, но, к сожалению, возникают большое количество проблем, связанных с обеспечением эффективности обучения. Поиск новых приемов и технологий, способных организовать процесс обучения аудированию таким образом, чтобы он стал увлекательным и эффективным для учащихся. К сожалению, долгое время необходимость обучения аудированию недооценивалась, в реальном педагогическом процессе ему не уделялось должное внимание, хотя известно, что овладение аудированием – это один из самых трудных аспектов изучения иностранного языка. «Овладение аудированием обеспечивает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом, воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке» [Никонова, 1965, с. 35].

Очевидно, что для овладения аудированием необходима систематическая работы и большая практика. Достичь желаемых результатов в овладении этим видом речевой деятельности возможно только при условии регулярного включения соответствующих заданий в образовательный процесс.

Прежде чем приступить к работе обучения аудированию необходимо изучить трудности, которые обязательно возникнут в процессе, и только затем стремиться их преодолеть.

Рассмотрим причины возникновения трудностей в процессе обучения аудированию. Во-первых, это одноразовость предъявления. Поэтому нужно учиться понимать аудиальную информацию с первого раза, так как в реальной ситуации общения повторение чаще всего просто исключены. Во-вторых, невозможность подстроить речь говорящего к своему темпу и уровню понимания. Каждый человек обладает собственным стилем подачи информации и может восприниматься слишком научным, слишком эмоциональным, насыщенным цитатами, идиомами и образными выражениями, которые не всегда и далеко не всем могут быть понятными. И, в-третьих, существует масса объективных трудностей, препятствующих восприятию речи с первого раза.

Н. И. Гез предлагает следующую классификацию трудностей при обучении аудированию.

«Трудности, обусловленные условиями аудирования (внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи, качество используемой на занятиях техники, видимое наличие или отсутствие источника речи.):

1. Темп речевых сообщений. Объективно заданный темп речевого сообщения определяет не только скорость и точность понимания на слух, но также и эффективность запоминания.
2. Количество предъявлений и объем речевых сообщений.
3. Опоры и ориентиры восприятия.

К трудностям, обусловленным индивидуальными особенностями говорящего, относятся: отсутствие практики восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста; особенности дикции, тембра, темпа, пауз, а также возможные нарушения артикуляции; различные диалекты иностранного языка.

Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала (использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, сленговых выражений, специальных терминов, аббревиатур)» [Гез, 1982].

Зная заранее перечень проблем, необходимо построить процесс освоения данного вида речевой деятельности, таким образом, чтобы обучающие были готовы к преодолению этих трудностей.

Рассмотрим далее алгоритм преодоления трудностей в процессе обучения аудированию.

Темп речи (чередование количества слогов (слов) и количества речевых пауз в минуту) зависит от важности предоставляемой информации в отдельных частях сообщения.

Более важная информация подаётся медленнее, второстепенная – более быстро. Определенное значение имеет и характер самого сообщения.

Наиболее постоянной особенностью у отдельных говорящих, носителей языка, являются паузы дыхания. Так, например, дикторская речь характеризуется плавностью и обязательностью синтаксических и логических пауз, увеличением последней паузы речевого такта для более сильного психологического воздействия на слушающего. В связи с этим, «можно предположить, что в разговорной спонтанной речи количество пауз такого рода несколько меньше, но в ней увеличиваются паузы несинтаксического характера. Это свойственно паузам хезитации (нерешительности). Паузы в разной степени важны и для говорящего, и для слушающего. В последнем случае они улучшают прогнозирование, способствуют удержанию информации» [Артемонов, 1969].

Поэтому в самом начале обучения аудированию на иностранном языке темп речи должен составлять 200 – 250 слогов в минуту. К сожалению, учителя не всегда соблюдают это требование, что ведёт к отторжению воспринимаемой информации. Намеренное замедление темпа речи искажает восприятие информации, нарушает орфоэпические нормы, что значительно снижает концентрацию внимания, которая необходима для восприятия и понимания речи на слух.

На начальном этапе обучения аудированию рекомендуется только в отдельных случаях сокращать скорость предъявления информации лишь за счёт увеличения длительности пауз между смысловыми фразами. Отметим, что более продолжительные паузы дают возможность для лучшего понимания общего смысла сообщения. Речевые сообщения на этом этапе должны предъявляться не только учителем, но и в аутентичном звучании при помощи аудиозаписи.

Большое значение в решении вопроса эффективности обучения аудированию имеет целесообразность повторного предъявления речевого сообщения, а так же длительность его звучания. На начальном этапе средней школы рекомендуется использовать тексты описательного характера, продолжительность не более 6 предложений, на средней ступени их количество можно увеличить до 10 – 15, а к концу обучения в школе до 20 – 25. Однако определяющим фактором для аудиотекста должно быть время звучания, а не количество предъявляемых предложений, так как это помогает более точно планировать распределение времени на занятии, для правильного распределения времени на уроке по различным видам речевой деятельности. Также объём аудиотекста зависит от места выполнения заданий. Средняя продолжительность звучания текстов для начального этапа должна составлять одну минуту, две или три минуты в пятых-шестых классах, три-пять минут в старших классах. Следует особо отметить, что текст звучанием до трех минут считается оптимальным. В таком объёме он даёт возможность обучающимся удерживать информацию, особенно, если необходимо её передать близко к оригиналу.

Для успешного понимания аудиотекст должен содержать определённые ориентиры, подсказки, опоры способствующие запоминанию информации. «Восприятие речи на слух начинается с выделения смысловых ориентиров: интонация (как признак связи слов и предложений), ритм, паузы и логическое ударение. Они должны не только соответствовать содержанию, но и выполнять экспрессивную функцию речи, т. е. выражать эмоциональное отношение говорящего к сообщаемым фактам, явлениям. При нейтральном, неакцентированном говорении понимание значительно снижается. Для выделения смысловых ориентиров используются также вводные слова, повторения, риторические вопросы и др.» [Леонтьев, 1985].

Успешному пониманию текста, в том числе и аудиотекста, могут помочь заголовки, которые, отражают тему и содержание речевого сообщения. Наглядность любого вида также будет служить подсказкой, ориентиром в достижении целей аудирования. Наглядная опора важна не только для понимания содержания, но и для дальнейшей его передачи. Наглядность может использоваться в разного рода упражнениях в зависимости от поставленных задач.

Визуализация способствует догадке, повышает интерес, помогает удержать в памяти последовательность излагаемых событий.

Желательно, чтобы обучающиеся имели возможность слушать мужскую и женскую речь на иностранном языке, а не только своего учителя, а также аудировать людей разного возраста. «Умение слушать является залогом успеха в изучении иностранного языка. Оно достигается с помощью специальных установок учителя, которые способствуют формированию, воспитанию самодисциплины у учащихся. Например, умение сосредоточенно слушать учителя, товарища, диктора; стараться удержать в памяти воспринимаемую речь; понять воспринимаемую звуковую цепь, исходя из ситуации, в которой проходит слушание и т. д.» [Рогова, 1991, с. 121].

Не требует доказательств тот факт, что большой объем лексического запаса учащихся в значительной степени способствует пониманию речи на слух. Но совсем необязательно, чтобы все слова в аудиотексте были знакомы, но уровень незнакомой лексики не должен препятствовать пониманию общего смысла, поэтому необходимо проводить тщательный отбор языкового материала. Знание речевых моделей, употребляемых в определённых ситуациях общения, наиболее часто употребляемых фразеологических оборотов и клише в значительной степени помогает облегчить понимание речи на слух.

Таким образом, только тщательно изученный, грамотно систематизированный и логически продуманный аудиоматериал, продуманная организация учебного процесса в целом, позволяют сделать процесс обучения аудирования интересным и эффективным.

Литература

Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высшая школа 1982. – 373 с.

Артемонов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

Никонова С. М. Английский язык в начальных классах. – М., 1964. – 114 с.

Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Машарова О. В.
МКОУ Помельцевская ООШ
Куйбышевского района Новосибирской области

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Иностранный язык, как общеобразовательный учебный предмет, может и должен внести свой вклад в процесс развития творческих способностей учащихся. Обладая огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом творческих способностей учащихся, иностранный язык может реализовать его лишь в ходе осуществления практической цели обучения, то есть только в том случае, если ученик в процессе иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности (слушая, говоря, читая, пользуясь письмом) будет расширять свой общеобразовательный кругозор, развивать свое мышление, память, чувства и эмоции; если в процессе иноязычного общения будут формироваться социально-ценностные качества личности: мировоззрение, нравственные ценности и убеждения, черты характера.

Ключевые слова: проект, творческие способности, развитие.

«Творчество детей – условие становления их личности»

Ш. Амонашвили

Творчество и творческая деятельность определяют человека, поэтому формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический, но и практический смысл. Жизнь становится разнообразнее и сложнее, она чем дальше, тем больше требует подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Человеку с творческим складом ума легче достичь высоких результатов. Современному обществу нужны творческие личности, критически мыслящие, создающие новые технологии, предлагающие нестандартные решения проблем, способные свободно реализовывать себя. Поэтому перед учителем вырастает задача чрезвычайной важности: добиться того, чтобы каждый из тех, кто сейчас ходит школу, вырос инициативным, думающим человеком, способным на творческий подход к любому делу. Иностраный язык как учебная дисциплина поможет в воспитании такой социально активной личности.

Проблема развития творческих способностей непростая и многоаспектная. Как же добиться творческой активности учащихся в усвоении знаний на уроках иностранного языка? Как сохранить и развить интерес учащихся к изучению иностранного языка? Какими методами и приёмами можно добиться комплексного развития творческих способностей учащихся?

Дать ответы на эти вопросы учителю поможет решение следующих задач:

1. Включать детей в разнообразную деятельность. Это достигается специально подобранными видами практических работ, стимулирующих творческую деятельность учащихся.
2. Выработать умения, позволяющие учащимся быстро осваивать новые виды деятельности, то есть переносить знания и навыки в новую область применения.
3. Развивать сообразительность и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практической деятельностью.

Педагогический процесс должен строиться таким образом, чтобы обеспечить в дальнейшем проявление и максимально возможное развитие творческих способностей. В своей педагогической практике я опираюсь на личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку и представляю учащегося активным субъектом учебной деятельности. Личностно-ориентированное обучение как раз направлено на то, чтобы создать такие условия, которые способствовали бы развитию каждого ребенка и его механизмов самореализации, адаптации, саморегуляции, самовоспитания.

На уроках иностранного языка представляется необходимым применение различных технологий в поиске оптимально эффективных способов развития творческих способностей учащихся. Для решения поставленных задач целесообразно применение таких педагогических технологий, как технология проектного обучения, информационно-коммуникационная технология.

Являясь личностно ориентированной, проектная технология обеспечивает благоприятные условия для самопознания, самовыражения и самоутверждения детей. Она стимулирует развитие таких основных качеств креативности, как беглость, гибкость и оригинальность мысли, активное творческое саморазвитие, интеллектуальная самостоятельность учащихся.

Образовательная и воспитательная ценность проектов заключается в межпредметных связях, которые способствуют развитию у учащихся познавательной активности, воображения, самодисциплины, навыков совместной деятельности и умений вести исследовательскую работу. Дети работают со справочной литературой, словарями, компьютером, тем самым создается возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не дает изучение языка только с помощью учебника на уроке в классе.

Проектная работа направлена на решение определённой проблемы, на достижение наилучшим способом заранее запланированного результата [Полат, 2009, с. 37 – 45].

Проектная методика также дает возможность учащимся выражать свои собственные идеи в удобной и наиболее приемлемой для них форме, например, разработка и подготовка мультимедиа презентаций, плакатов, стенгазет, открыток.

Проектная работа вызывает у учителя определённые проблемы и трудности:

- организация работы;
- дополнительная нагрузка;
- планирование серии уроков, на которых предполагается проведение проектной работы;
- отслеживание и регуляция деятельности учащихся на каждом этапе работы над проектом;
- оценка работы учащихся;
- трудности, связанные с личностью ученика, необходимо учитывать психологические особенности детей и их совместимость.

При работе над проектами у учащихся также возникают трудности:

- трудности, связанные с лексическим и грамматическим материалом;
- трудности в работе с материалом (сравнить, выбрать материал по определённой теме);
- трудности логического связного построения текста;
- трудности взаимодействия с другими учащимися;
- трудности в работе со справочным материалом;
- трудности оформления и презентации проектов.

Данные трудности легко преодолеваются в ходе правильно организованного взаимодействия учителя и учащихся.

Регулярное использование проектной методики на уроках английского языка в полной мере помогает контролировать усвоение материала темы или раздела. Обучающиеся с удовольствием выполняют проекты, это позволяет им выразить себя творчески, узнать что-то новое и поделиться полученными знаниями. На уроках можно предлагать учащимся различные виды проектов. Проектная методика – это путь к активизации всех учащихся на уроке, т. к. учащиеся с разным уровнем подготовки могут принимать участие в создании проекта в соответствии со своими возможностями, знаниями, умениями и навыками.

В сфере реализации ФГОС в учебно-образовательном процессе делается акцент на формирование универсальных учебных действий, проектная методика полностью соответствует требованиям ФГОС, так как она развивает следующие умения и навыки: самостоятельность, предприимчивость, активность и изобретательность, мотивация к изучению иностранного языка, саморегуляция и самоорганизация учащихся, способность находить, извлекать нужную информацию из различных источников, проецировать и проектировать свои идеи в креативной форме, отстаивать своё мнение, опираясь с уверенностью на изученные данные по определённой тематике, совершенствовать коммуникативные навыки, способность работать индивидуально и проявлять себя в группе.

Таким образом, осуществление проектной деятельности в рамках внедрения ФГОС обеспечивает прочное усвоение учебного материала, наравне с интеллектуальным и нравственным развитием обучающихся. Метод проектов позволяет решить проблему мотивации и интереса к изучаемому языку, создать положительный настрой у учащихся и научить их применять полученные знания, умения и навыки на практике для решения проблем.

Литература

Методика проектной работы на уроках английского языка: метод. пособие / В. В. Копылова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 93 с.

Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2, 3. – С. 37 – 45.

Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку и литературе в полиэтнических классах при использовании технологии «диалога двух культур». Данная технология способствует воспитанию толерантности, преодолению языкового барьера. Предложенные методы и приёмы обеспечивают формирование лингвистической и культурологической компетенции учащихся.*

***Ключевые слова:** культура, толерантность, межкультурная коммуникация.*

«Язык, – по словам китайского лингвиста Ли Сюэяня, – это своеобразное зеркало жизни народа, адекватное отображение внутреннего мира, неповторимости его менталитета». Россия – государство многонациональное, поэтому проблема преподавания русского языка и литературы – одна из сложных проблем современности, имеющая не только образовательное, но и социальное значение.

В МКОУ Булатовской СОШ четвертую часть учащихся составляют дети татарской национальности, воспитанные на своих культурных традициях. Носители татарского языка испытывают затруднения в выражении на русском языке мыслей, чувств; плохо владеют монологической речью. Нужно не только научить их этому, но и привить интерес к языку, средствами которого сказано: «...и башку с широких плеч у татарина отсечь...», «злы татаровья». В связи с этим цели преподавания русского языка и литературы имеют определённую специфику:

- формирование уважения к людям, готовности к межкультурной коммуникации, межличностному общению, толерантности, сотрудничеству, преодолению языкового барьера;
- осознание учащимися многообразия духовного и материального мира, признание ими ценностей другой культуры и уважения к ней.

Реализации данных целей служит познание культуры русского народа в диалоге культур. Такой подход важен как средство воспитания толерантности; он помогает понять не только русскую культуру, но и более глубоко проникнуть в свою, ведь осознание языковой картины мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа. Картины мира зачастую различаются, что связано с реальными условиями жизни народа, с особенностями национального характера. Своеобразие национальной картины мира находит своё отражение в лексике: в терминах родства (младшая сестра отца является не тётёй, а сестрой), календарных датах (Новый год наступает 23 марта).

Рассмотрим некоторые пути реализации диалога культур.

Организуя начало урока, учителем является русская языковая картина мира. На уроках учащиеся знакомятся с высказываниями писателей, общественных деятелей о русском языке. Учащиеся должны понять, что человеку пришлось пройти долгий путь развития, прежде чем он осознал: все языки разные, но все они имеют равную ценность, потому что обеспечивают потребности человека в выражении его мыслей и чувств. В полиэтнических классах эффективна словарная работа, направленная на расширение лексического запаса; особенно значимы упражнения с лексическими единицами и грамматическими формами:

- найдите корень и подберите однокоренные слова;
- образуйте от существительных глаголы, прилагательные.

Упражнения на составление тематических групп: выпишите из текста названия растений, профессий, деревьев.

Упражнение на введение данных слов в контекст:

- опишите картинку, используя данные слова;
- расскажите о своей семье, используя данные слова.

На уроках русского языка эффективно использование следующих приёмов:

- функциональное объяснение языковых явлений (местоимение – часть речи, которая употребляется вместо имени существительного, прилагательного, числительного);
- беседа по темам культурно значимых текстов (объяснение понятий, исторических реалий);
- пояснение лексического значения слова;

Актуализация проблем, возникающих при межкультурной коммуникации, которая осуществляется с помощью постановки проблемных вопросов, касающихся грамматического или лексического строя русского языка:

- Зачем русскоговорящим суффиксы *-ик-*, *-ок-*, *-ек-*?
- Почему в русском языке неодушевлённые предметы могут быть женского и мужского рода?
- Почему в русском языке много глаголов движения?

Наиболее распространёнными способами реализации диалога культур принято считать следующие методы:

- Концептный метод.
- Метод историко-культурологического комментария.
- Сравнительно-сопоставительный метод.

Концептный метод основывается на работе с концептами, комментариях к ним, объяснении их значений. Этот метод предполагает такие виды работ:

- Сопоставление значений концептов путём анализа их употребления (поговорок, пословиц), русские: «*Душа не одежда-наизнанку не вывернешь*», «*Душа не яблоко, её не разделишь*», «*Чужая душа потёмки*». Татарские: «*Душа человека – стекло, если раз разобьётся, не надейся склеить*», «*Чужая душа – бездонный мир*», «*Если душа не тянет, кровь не вскипает*».
- Сообщение ученика о значении универсального концепта в русской культуре.
- Иллюстрирование концепта. Создание развёрнутого сообщения с презентацией.

Историко-культурологический комментарий основывается на освещении исторической или культурологической информации, связанной с определёнными языковыми единицами: словом, фразеологизмом, текстом («*бить баклуши*»).

Сравнительно-сопоставительный метод выявляет специфику изображения чего-нибудь в изучаемой культуре, устанавливает диалоговые отношения.

Работая с пословицами, учащиеся находят слова, указывающие на принадлежность пословицы чужой культуре, объясняют смысл, подбирают русскую, имеющую аналогичный смысл.

Актуальны на уроках русско-татарские сопоставления: фонетические, лексические, грамматические. Например, учащиеся сопоставляют синтаксис простого предложения в русском и татарском языках; узнают о том, что тюркские слова строятся с учетом закона слогового сингармонизма (имена Самат, Марат) и находят заимствованные в русском языке: карандаш, барабан; а также о том, что в татарском языке нет категории рода.

Эффективно применение метода проектов, который предполагает исследовательскую деятельность. В 6 классе при изучении темы «Лексика» школьники выполняют индивидуальный исследовательский проект «Словарь заимствованных слов», учащиеся татарской национальности – «Путь заимствованных слов в татарский язык». Таким образом, совершенствуются коммуникативные умения на русском языке во время презентации проекта. В старших классах учащиеся выполняют долговременные проекты: «Языки каких народов оставили след на карте нашего района?», «Особенности лексики, обозначающей степень родства в русском и татарском языках», «Формы приветствия в русском и татарском языках».

На уроках литературы при изучении темы «Фольклор» учащимся предлагается сравнить русские и татарские сказки по тематике, семантике определённых слов. Во время

выполнения русскими школьниками проекта «Лирические песни с. Булатово» обучающиеся собирают татарские песни аула Омь, сопоставляя их содержание, поэтику, образы с русскими. Выявляя роль изобразительно-выразительных средств, учащиеся делают вывод о том, что в песнях обоих народов большую роль играют эпитеты: например, «кудрявая берёза» в русской песне, «розовый туман» разлучает влюблённых в татарской песне.

При знакомстве с традициями национальных праздников дети узнают, что перед Рождеством русские дети исполняют колядки, в марте перед Новым годом татарские мальчики в течение ночи исполняют величальные песни в честь хозяев дома, и их одаривают деньгами.

Таким образом, опираясь на своё представление о мире, свой жизненный опыт и культуру, татарские школьники постигают язык и культуру русского народа, русские учащиеся обогащаются знаниями о традициях людей другой национальности.

Литература

Колышева Е. Ю. Диалог культур как методический принцип организации процесса литературного образования в полиэтнических классах / Е. Ю. Колышева // Русский язык и литература в полиэтнических классах: учебно-метод. пособие / Департамент образования г. Москвы, ГБОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т», Ин-т гуманитар. наук, каф. приклад. лингвистики и образоват. технологий в филологии; под общ. ред. В. А. Кохановой. – М., 2012.

Михеева Т. Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся. – М.: МИОО, 2009.

Муллагалиева Л. К., Саяхова Л. Г. Русский язык в диалоге культур: методическое руководство для учителя. – М.: Ладомир, 2006.

СОДЕРЖАНИЕ

Ольховская Ю. И.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XVIII ВЕКА»

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования информационной компетенции в современных образовательных условиях и рассматривается этот процесс на примере изучения дисциплины «Русская литература XVIII века».

Ключевые слова: ФГОС, информационная компетентность, бакалавриат, русская литература XVIII века.

Современное литературное образование находится в критическом состоянии. Литература как учебный предмет перестаёт занимать ведущие позиции. Только вынужденно выпускники выбирают литературу в качестве ЕГЭ. В настоящее время приходится печально констатировать тот факт, что школа вместе с обществом переживает кризис уважительного отношения к чтению. Между тем наша многовековая история воспринимает чтение как способ воспитания и формирования нравственных ценностей.

Кризис чтения требует внедрения новых педагогических и предметных технологий, новых разработок в системе литературного образования не только в школьный образовательный процесс, но и в вузовский. Современные образовательные стандарты предполагают активное использование в учебном процессе информационных технологий, а информационная компетентность является обязательным условием подготовки современного специалиста. Информационная компетентность предполагает умение искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, умение её преобразовывать, сохранять и передавать, а также качественное владение современными информационными технологиями.

Традиционно выделяют следующие компоненты информационной компетентности. Во-первых, мобильность знаний. Студенты должны уметь постоянно обновлять знания для успешного решения поставленных в данное время задач. Во-вторых, гибкость методов, используемых в образовательном процессе. Применение методов зависит от конкретных условий. В-третьих, критичность мышления участников образовательного процесса. При определённой заданности условий важно уметь проявлять творческий, нестандартный подход в решении проблемы.

По мнению И. А. Канунниковой, современная школа нуждается в новом поколении учителей-словесников, способных решать актуальные проблемы сегодняшнего образовательного процесса [Канунникова, <http://www.relarn.ru>]. Поэтому одной из основных целей подготовки бакалавров-филологов является формирование специалиста, обладающего информационной компетентностью и способного работать с учётом требований профессионального стандарта. Бакалавры педагогического образования начала XXI века должны не только прекрасно знать целый комплекс филологических дисциплин, но и работать по новым стандартам и технологиям с учениками, выросшими в эпоху всеобщей компьютеризации. Будущий учитель уже в вузе обязан научиться методически верно решать образовательные задачи в рамках коммуникативного подхода, использовать междисциплинарные связи, осуществлять дифференцированный подход к учащимся, уметь грамотно выстраивать исследовательскую деятельность на основе современных технологий и многое другое. В вузовском преподавании важно понимать, что сами студенты чувствуют себя уверенней в виртуальном пространстве, нежели в вербальном. Научить их не растеряться в информационном потоке и грамотно использовать ресурсы Сети – неожиданная задача, стоящая перед преподавателем вуза.

ФГОС ВО 3+ предполагает включение в учебный план бакалавров-филологов ряд специальных дисциплин, связанных с изучением интернет-технологий: «Информационные технологии в образовании», «Основы математической обработки информации», «Использование информационных технологий в образовании», «Современные средства оценивания результатов обучения». Кроме этого у преподавателя специальных филологических дисциплин есть возможность формировать информационную компетентность через систему заданий, выполнение которых требует умения систематизировать и обобщать информацию, работая с материальными и виртуальными образовательными ресурсами. В педагогике определены этапы работы над формированием информационной компетенции. Во-первых, необходимо проанализировать компоненты информационной компетенции. Во-вторых, определить тематические блоки. В-третьих, определить теоретическую и практическую работы и рассчитать время для выполнения этих заданий.

Рассмотрим подобную систему заданий на примере самостоятельной работы дисциплины «Русская литература XVIII века», т.к. формирование информационной компетенции предполагает самостоятельное приобретение знаний из информационного пространства. В задачи дисциплины входит освоение студентами специальных компетенций: владение приёмами анализа текстов различных видов и жанров и готовность к филологической интерпретации и анализу литературных произведений в контексте культуры и социально-исторического опыта, с учетом эволюции художественного сознания и специфики творческого процесса.

Учебным планом на дисциплину «Русская литература XVIII века» отводится 108 часов, что составляет 3 зачётных единицы. 36 часов приходится на аудиторную работу, 72 часа – на самостоятельную. Подобное распределение соответствует требованиям бакалаврской системы подготовки. Самостоятельная работа предполагает выполнение следующих видов заданий: подготовка тематического и планового конспектов, написание реферата и доклада, создание мультимедийной презентации по теме доклада, заполнение сравнительно-сопоставительной таблицы. На выполнение каждого вида заданий отводится определённое количество времени в соответствии с его трудоёмкостью. Распределение

времени на самостоятельную работу по учебному плану отражается в технологической карте дисциплины в определённой последовательности, соответствующей тематическому плану рабочей программы дисциплины. Каждому виду задания соответствуют критерии оценивания с указанием минимальных и максимальных баллов, которые студент может получить при выполнении данного задания.

Рабочая программа дисциплины в соответствии с требованиями содержит перечень ресурсов освоения дисциплины. К ресурсам относится основная учебная литература, дополнительная, электронные образовательные ресурсы, в том числе свободного доступа. Всё в совокупности должно способствовать продолжению формирования информационной компетенции.

Система заданий рассчитана на то, чтобы студенты вышли за рамки лекционного курса, расширили знания по теме за счёт самостоятельно освоенного материала. Например, в подготовке реферата студенты работают с темой, которая не рассматривалась в рамках аудиторной работы. Поэтому они вынуждены искать, анализировать и обрабатывать найденную информацию. Важным критерием оценки реферата становится требования к оформлению текста. Для этого необходимо знать основы работы с программой Office. Выполнение некоторых заданий предполагает работу с образовательными ресурсами интернета. Студенты должны уметь регистрироваться на сайтах и искать информацию. Это способствует проявлению навыков работы с информационными технологиями, т. е. развитию информационной компетенции.

Таким образом, в рамках выполнения заданий самостоятельной работы изучения дисциплины «Русская литература XVIII века» происходит индивидуализация процесса обучения и развития творческих способностей студентов, развитие гибкости мышления, способности ориентированности в новых программах и технологиях, методах и приёмах педагогической деятельности, повышение психолого-педагогической грамотности студентов, формирование у студентов-филологов представления о возможности работы с научными и художественными текстами с использованием ресурсов сети интернет, приобретение и закрепление умений и навыков работы с библиографическими базами данных, расширение и углубление знаний в области работы с различными источниками информации.

Литература

Канунникова И. А. Использование информационных и мультимедийных технологий в преподавании вузовского курса «История русской литературы конца XIX – начала XX века» / И. А. Канунникова. – [Режим доступа]: http://www.relearn.ru/conf/conf2008/section4/4_19.html.

СОДЕРЖАНИЕ

Пудник О. А.

МБОУ СОШ № 93 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

РЕЧЕВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК АКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования лексической компетенции на уроках английского языка, система ситуативных упражнений ориентированных на сознательно-коммуникативное обучение.

Ключевые слова: система коммуникативных упражнений, речевые ситуации, речевая активность.

Овладение словарным запасом является первоочередной задачей изучения иностранного языка. Языковые структуры являются скелетом, а лексический запас – жизненно важный орган и плоть языка. Лексическая компетенция подразумевает не только знание словарного состава языка, но и способность его использования. Лексическая

компетенция состоит из лексико-грамматических элементов. Все виды речевой деятельности играют огромную роль в овладении лексикой, тем не менее, большинство исследователей сходятся во мнении, что речевые коммуникативные упражнения являются эффективным средством формирования лексической компетенции.

Речевые упражнения, прежде всего, создают языковую среду на уроке. Если учитель сможет правильно использовать их на уроке, то один урок не будет похож на другой, использование ситуаций внесет в процесс обучение новизну, творчество, поможет учителю преодолеть однообразие в работе, создать интересную, увлекательную обстановку на уроке. Использование ситуации при обучении английскому языку поможет учителю сделать урок живым, привлечь внимание ребят. Правильно подобранные речевые упражнения стимулируют речевую активность учащихся как на начальной, так и на продвинутой ступенях обучения языку. Учащиеся, испытывающие трудности в изучении иностранного языка, попав в языковую среду, созданную с помощью речевых упражнений на уроке, также не могут оставаться пассивными и равнодушными. Используя упражнения как средство общения, преподаватель учитывает различные факторы: языковую подготовленность учащихся, тему урока, конкретные обстоятельства. Они могут применяться в начале урока, в середине и в конце его. Языковой материал, используемый в них, может быть обращен на активизацию определенной лексики, речевого образца или какого-либо грамматического явления, на тренировку в том или ином виде речевой деятельности. Учет возрастных особенностей учащихся обусловил подбор тематики материала (заданий), близкой к повседневной жизни.

Характер упражнений определяется диалогом, который является основной единицей обучения общению (коммуникации). В системе упражнений находят реализацию речевые ситуации, вызывающие речевое высказывание. За годы педагогической практики мною разработана система ситуативных упражнений ориентированных на сознательно-коммуникативное обучение. И в результате она дает возможность выработать у учащихся навыки спонтанной речи. Рассмотрим некоторые из них.

«*Taboo*» – правила просты: нужно за 1 минуту объяснить то или иное слово, не называя ни его, ни других, связанных с ним. Эти слова – «табу», запрет. Вот, например, попробуйте объяснить слово «футбол», не используя слова «спорт», «игра», «вратарь», «мяч» и «болельщики» ... Один из быстрых вариантов, который поможет сразу же дать понять о чём речь – это перечислить названия нескольких команд. А теперь попробуйте объяснить слово «роза», не используя варианты «цветок», «шипы», «лепестки», «красный» и подобные! Упражнение отлично подходит для развития детей, помогая быстро преодолевать когнитивные сложности, а также развивать словарный запас и воображение.

«*Story in the Bag*» – упражнение подходит для учащихся старших классов, которых довольно бегло говорят на иностранном языке. Перед занятием учитель заполняет бумажные пакеты 5 – 6 случайными предметами. Потребуется один пакет на группу из четырех-пяти учащихся. Чтобы сделать это занятие интересным, объекты должны быть разнообразны и не связаны друг с другом. Например: открытка из Сингапура, консервный нож, свеча, хирургическая маска, театральная программа, плюшевый мишка. По сигналу, каждая группа раскладывает предметы на столе и придумывает историю, стараясь упомянуть обо всех предметах, найденных в пакете. Ниже приведен пример, основанный на описанных выше предметах.

One morning Shelley received a postcard from her old college friend, Louise. The card was from Singapore, and in it, Louise had invited Shelley to come for a visit. Shelley flew to Singapore and met Louise. The first night she was there, they went to a play at a local theatre. It was a murder mystery and the ladies were feeling a bit nervous walking back to Louise's home after the show. When they got home Louise tried to turn on the light, but there was no electricity. She lit a candle and etc.

«321» – упражнение, которое можно применять на заключительном этапе урока. Каждому учащемуся предлагается подвести итог урока тремя предложениями:

- List 3 things you remember from the lesson
- Give 2 examples of what you learned
- Write 1 question you have or something you are confused about

Таким образом, нетрадиционные речевые упражнения дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Такие формы проведения занятий «снимают» традиционность урока, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету.

СОДЕРЖАНИЕ

Ракымгалиева А. О.

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

ОБОСНОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОПОРОЙ НА ФОНОВУЮ ЛЕКСИКУ

***Аннотация.** Социокультурный компонент в содержании обучения родному или иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.*

***Ключевые слова:** социокультура, фоновая лексика, коммуникация, культура, лексическая единица.*

Социокультурные знания помогают адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурной среде. Следует при этом отметить, что главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, способствует развитию их коммуникативных возможностей.

С этой точки зрения формирование фоновых знаний о культуре страны собеседника кажется непосильной задачей. Чью культуру изучать, если партнером по диалогу может оказаться представитель любой страны в мире? Ответ один – изучать культуру тех стран, которые являются носителями языка, но вместе с этим дать базовые знания о типах культур в мире, особенностях поведения западных и восточных наций, о важнейших моментах быта и культуры.

Подводя итог всему выше сказанному, можно заключить, что реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится сравнению родной культуры с культурой страны изучаемого языка. Только при наличии этого компонента общение станет именно межкультурным, а не основанным на непрофессиональном паттернировании.

Помимо формирования достаточного запаса фоновых знаний о культуре и быте страны изучаемого языка, межкультурный аспект процесса обучения подразумевает воспитание у школьников положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке. Процесс формирования адекватного восприятия иностранного языка не как чуждого нам, а как присущего другому народу и другой культуре, должен включать в себя особенности речевого поведения в межличностном общении с

представителями других культур (в туристической поездке, в молодежном центре за рубежом).

Г. Д. Томахин в своих исследованиях утверждает, что существует необходимость отбирать и изучать языковые единицы, в которых четко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители данного языка, и это ощущается во всех случаях общения с представителями других культур, при чтении прессы, публицистики, художественной литературы, просмотре видеофильмов.

В число лексических единиц, обладающих выраженной культурной семантикой, Г. Д. Томахин включает:

1. названия реалий, – обозначение явлений, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой, в том числе топонимы (географические названия, которые могут быть известны за пределами данной страны, но ассоциации, связанные с этими объектами, являются частью национальной культуры и могут быть неизвестны за пределами данной культуры;
2. коннотативная лексика, то есть лексика, которая совпадает по значению, но отличается по культурным ассоциациям;
3. фоновая лексика – обозначает явления, которые имеют аналогию в сопоставимой культуре, но имеют различия в национальных особенностях
 - антропонимы (имена людей): в первую очередь это имена исторических и государственных деятелей;
 - этнографические реалии: пища, одежда, праздники, транспорт, деньги;
 - общественно-политические реалии;
 - реалии системы образования;
 - реалии, связанные с культурой: театр, кино, литература, музыка, изобразительное искусство [цит. по Белякова, 2010, с. 11].

Г. В. Рогова включает в лингвистический компонент содержания обучения иностранным языкам речевой материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, в которые должны быть включены страноведческие сведения их географии, истории, социальной жизни [Бим, 1989, с. 13].

И. Л. Бим говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идёт о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческих материалов с ориентацией на диалог культур. Е. И. Пассов определяет, что в качестве содержания образования личности выступает культура, под которой подразумеваются личностно-освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности [Верещагин, 1980, с. 8].

Достаточно полно социокультурный компонент реализован в подходе З. Н. Никитенко, где представлены все составляющие этого компонента:

1. языковые знания, включающие безэквивалентную и фоновую лексику, а также знания национальной культуры (национальные реалии и этикет);
2. навыки и умения речевого и неречевого поведения.

Безэквивалентная и фоновая лексика требует особого внимания учителя. Безэквивалентные слова в строгом смысле непереводаемы, и их значение раскрывается путём толкования. В качестве примера могут служить названия праздников, транспорта, символов [Жежера, 2008, с. 14].

Фоновая лексика содержит в себе слова, значения которых невозможно описать без определённой привязки к лексическим единицам. Эти слова, безусловно, присутствуют в сознании носителей языка и культуры, ассоциируясь с чем-то особенно примечательным, и часто описываются через какое-то другое понятие.

Фоновой лексике соответствуют и реалии – названия присущих только определённым нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных

институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и тому подобное.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Итак, усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении родному и иностранному языку – основное условие приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

Литература

Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Социокультурное информационное пространство в контексте проблемы формирования личности // Вестник ТюмГУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2010. – № 5. – С. 11 – 17.

Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: Поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С.13 – 19

Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980.

Жежеря Е. А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2008.

СОДЕРЖАНИЕ

Савельева И. П.

Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПОДКАСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ

Аннотация. Создание собственных подкастов в рамках курса изучения иностранного языка может стать увлекательной совместной работой, вызвать большой интерес у учащихся. В системе подкастинга можно развивать сразу несколько видов речевой деятельности и дополнительно работать над произношением. Для реализации подкаст-проекта необходимо следовать определенному алгоритму работы.

Ключевые слова: подкаст, актуальность и аутентичность, виды речевой деятельности, типология заданий, подкаст-проект, этапы работы над проектом.

Подкаст – это вид социального сервиса, который позволяет прослушивать, просматривать, создавать и размещать аудио – и видеоролики в сети Интернет. Термин Podcasting образован из частей слова iPod и broadcasting (англ. «трансляция передач»).

Использование готовых подкастов позволяет включить в процесс обучения иностранному языку актуальные и аутентичные аудио- или видеоматериалы, значительно расширить тематику заданий, выйти за рамки традиционных учебных пособий. Аутентичность является очень важной характеристикой подкаста. Учащиеся имеют возможность услышать реальную речь носителей языка со всеми ее особенностями (неполные предложения, обрыв фраз, диалектные и фонетические особенности, разный темп речи, а также фоновые шумы).

Включая в занятия уже готовые подкасты, учителю необходимо тщательно продумать и разработать серию упражнений для наиболее продуктивной работы учащихся и достижения поставленной цели. Следующие виды заданий могут быть использованы при дидактизации подкастов, исходя из контекста конкретного занятия, его цели, уровня сложности подкаста и уровня владения языком учащихся:

Задания перед прослушиванием:

- составление тематического словаря;
- ассоциограмма / Mind Map;
- выдвижение гипотез о содержании подкаста по его названию;
- задания на поиск конкретной информации, например в форме рефератов или презентаций, направленные на снятие возможных трудностей в понимании.

Задания во время прослушивания:

- открытые вопросы по содержанию;
- выбор «правильно» / «неправильно» / «нет информации»;
- тесты множественного выбора;
- дополнить недостающую информацию (например, заполнить таблицу);
- исправить предложенную информацию;
- задания на соотнесение (например, соотнести фрагменты текста с заголовками);
- задания на общее понимание текста (например, определить тему текста, передать общий смысл своими словами);
- лексические задания (например, подобрать синонимы/ антонимы, выбрать новые слова).

Задания после прослушивания:

- выразить собственное мнение;
- сравнить с ситуацией в своей стране;
- составить свои вопросы по тексту;
- рефераты/ сообщения/ презентации;
- работа со статистикой, графиками;
- ролевая игра;
- опрос.

Подкасты могут также активно применяться для автономного обучения. Это может быть индивидуальная дополнительная работа учащихся по совершенствованию навыка понимания иноязычной речи в целом или целенаправленный поиск аудиоматериалов, например, для подготовки к экзамену или в рамках профессиональной деятельности. Большой выбор бесплатных подкастов в сети Интернет позволяет каждому работать с ними практически в любое время и в любом месте.

Даже младшие школьники сегодня, как правило, охотно и уверенно пользуются всевозможными техническими гаджетами, достаточно хорошо ориентируются в медийном пространстве, и опыт показывает, что создание собственных подкастов в рамках курса изучения иностранного языка может также стать увлекательной совместной работой, вызвать большой интерес у учащихся. Они сами выбирают тему, пишут сценарий и озвучивают его. Таким образом, в системе подкастинга можно не только развивать сразу несколько видов речевой деятельности, но и дополнительно работать над произношением. По желанию учащихся подкасты без особых трудностей могут быть размещены в сети Интернет. Для этого существуют специальные сайты.

Работа над созданием собственного подкаст-проекта начинается с совместного прослушивания учащимися уже готовых подкастов. Эти ролики часто длятся не дольше 2 – 3 минут и способны мотивировать учащихся для дальнейшей деятельности.

Темы для подкастов учащиеся могут выбрать самостоятельно или ориентироваться на тематику курса. Возможности для использования подкастов на занятиях по иностранному языку весьма обширны: например, на начальном этапе обучения учащиеся могут представить себя или свою группу. Также такие темы, как *Город, Семья, Работа, Свободное время*, могут стать поводом для создания подкастов для данной аудитории учащихся. На более продвинутом этапе обучения учащимся будут интересны интервью, опросы или короткие репортажи. В форме подкаста могут быть оформлены отзывы на книгу или музыкальное произведение, инсценированные диалоги или симулированные ток-шоу в

радиоэфире. Для реализации подкаст-проекта необходимы компьютер с доступом в сеть Интернет, устройства для записи или смартфоны и сайт для размещения готовых роликов.

Выделяют следующие этапы работы над созданием подкастов:

1. Продумать содержание подкаста.
2. Написать текст для подкаста.
3. Выбрать музыкальное сопровождение.
4. Проговорить текст и сделать его запись.
5. Смонтировать материал.
6. Разместить подкаст в сети Интернет.

Все этапы могут быть выполнены в течение нескольких дней, но рекомендуется не слишком торопить учащихся, чтобы они, осмысленно преодолевая каждый этап, полнее могли использовать все потенциальные возможности данного вида деятельности.

Этапы 2 и 4 являются наиболее важными для языковой работы. Сначала учащиеся создают сценарий. Именно он поможет им сделать устное сообщение. В ходе этой работы учащиеся могут предметно увидеть различия между устной и письменной речью на иностранном языке. Кроме того, они учатся использовать письменную речь в качестве опоры для устной речи. Учащиеся могут писать, корректировать свой текст до тех пор, пока он не будет окончательно готов для записи.

Возможно, многие учащиеся никогда прежде не слышали, как звучит их голос на иностранном языке. Учитель может облегчить задачу учащихся на данном этапе, предлагая им для тренировки специально подобранные речевые упражнения, например на постановку языкового ритма. Итогом записи должен стать продукт, качество которого полностью удовлетворяло бы всех участников проекта. Теперь необходимо решить, будет ли подкаст размещен в сети Интернет, требуется ли для этого создание собственной веб-страницы или можно воспользоваться уже имеющимися сайтами для загрузки и хранения подкастов (например, для изучающих немецкий язык <http://radiodaf.podspot.de/> или <https://alemancreativo.wordpress.com/>).

Создание подкастов дает новые возможности для творчества учащихся, позволяет выйти за привычные рамки учебного процесса на занятии по иностранному языку. В этой связи также могут быть интересны совместные проекты с другими группами учащихся, а также с местными радиостанциями или медиа-центрами в учебных заведениях.

Литература

Kluckhohn K. Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch. – Berlin: Klett Sprachen, 2009.

Peuschel K. Lerner-Podcasts. Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 2012. – S. 30 – 34.

Stork A. Podcasts im Fremdsprachenunterricht. Ein Überblick. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 2012. – S. 3 – 16.

СОДЕРЖАНИЕ

Серикжанов А. С.

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. ГРИНА И К. ПАУСТОВСКОГО В ЧТЕНИИ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Произведения А. Грина и К. Паустовского отличаются романтической устремленностью к идеалу, эмоциональной насыщенностью, что обуславливает эффективность их использования для работы с младшими и старшими подростками.

Ключевые слова: сюжет, культура, повесть, очерк.

Произведения А. Грина и К. Паустовского отличаются романтической устремленностью к идеалу, эмоциональной насыщенностью, что обуславливает эффективность их использования для работы с младшими и старшими подростками.

Из творческого наследия А. Грина наиболее востребованы в этом плане «Алые паруса».

В 1955 году в книге «Золотая роза» Константин Паустовский следующим образом оценил значение повести «Алые паруса»: «Если бы Грин умер, оставив нам только одну свою поэму в прозе «Алые паруса», то и этого было бы довольно, чтобы поставить его в ряды замечательных писателей, тревожащих человеческое сердце призывом к совершенству».

Писатель и литературовед Виктор Шкловский, размышляя о Грине-романтике, писал, что Грин «руководил людьми, уводя их от стремления к обыденному мещанскому благополучию. Он учил их быть смелыми, правдивыми, верящими в себя, верящими в Человека» [цит. по Михайлова, 1980, с. 48].

Особенно такое «руководство» необходимо человеку юному, формирующемуся. Подростков в произведениях А. Грина привлекают не только яркость изображенных картин, занимательный сюжет, необычность языка, но и благородство любимых героев писателя, которое выступает как непреходящая ценность.

Критик В. А. Ревич в очерке «Нереальная реальность» заявил, что обвинявшие Грина в «бегстве от действительности» были во многом правы – демонстративное игнорирование окружающих имперских или советских реалий было намеренным вызовом порокам этой действительности. Потому что Грин никогда не был отстранённым от жизни беллетристом, «его мир – мир воинствующего добра, добра и гармонии. В отличие от многих шумных и самонадеянных современников Грин читается сегодня ничуть не хуже, чем в момент первой публикации. Значит, в его условных сюжетах заключено нечто вечное» [Грин, 1995, с. 152].

Большим воспитательным и образовательным потенциалом обладает и творчество К. Паустовского.

К. Г. Паустовский – писатель, в чьем творчестве высокая лирическая поэтичность неразрывно и органично сливается с просветительской тенденцией. Он был убежден, что «в любой области человеческого знания заключается бездна поэзии». Паустовский – общепризнанный мастер слова, считавший писательство призванием, которому следует посвятить себя целиком.

Чтобы иметь право писать, нужно хорошо знать жизнь, – решил еще юношей будущий писатель и отправился в путешествие по стране, жадно вбирая впечатления. Исследователь творчества Паустовского Л. Кременцов отмечал, что вырасти в крупного мастера писателю позволили прежде всего психологический тип его личности – необычайно эмоциональный и в то же время волевой, а кроме того прекрасная память, живой интерес к людям, к искусству, к природе; с годами – и широкая эрудиция, культура, богатейший жизненный опыт.

О детстве и юности, которые прошли на Украине и в Москве, писатель вспоминал в книгах «Далекие годы», «Беспокойная юность», «Романтика». Первые его произведения были полны ярких экзотических красок. Это объясняется тем, что в детстве вокруг него постоянно «шумел ветер необычайного» и его преследовало «желание необыкновенного». В 30-е годы Паустовский обращается к исторической теме («Судьба Шарля Лонсевиля», «Северная повесть»). К этому же времени относятся произведения, которые считаются образцами художественно-познавательной прозы: «Кара Бугаз» (1932), «Колхида» (1934), «Черное море» (1936), «Мещерская сторона» (1930). Жанр этот не был новым для русской литературы, но в творчестве Паустовского впервые органически сливаются в одно целое повесть, очерк, краеведческое и научное описание.

Произведения Паустовского после их появления становились очень популярными среди юных читателей. Известный критик детской литературы А. Роскин заметил, что если бы чеховские герои из рассказа «Мальчики» читали Паустовского, то бежали бы они не в

Америку, а на Кара-Бугаз, на Каспийское море, – столь сильно было влияние его произведений на юные души.

Для того, чтобы написать повесть «Кара-Бугаз», Паустовский объехал почти все побережье Каспия. Многие герои повести – лица реальные и факты – подлинные. Такой же метод писатель применял при работе над повестью «Мещерская сторона». Многие из рассказов, составивших это мозаичное повествование, также перешли в детское чтение. Да и вышла повесть впервые в Детиздате (как и некоторые другие произведения Паустовского).

Мещерский край Паустовский называл своей второй родиной. Там он прожил (с перерывами) больше двадцати лет и там, по его словам, прикоснулся к народной жизни, к чистейшим истокам русского языка. «Самое большое, простое и бесхитрое счастье я нашел в лесном Мещерском краю, – писал Константин Георгиевич. – Счастье близости к своей земле, сосредоточенности и внутренней свободы, любимых дум и наряженного труда». Поэтому и было столь сильным влияние лесного края на писательское сознание Паустовского, настрой его образов, на поэтику его произведений [Паустовский, 1981, с. 210].

О чем только не узнавал читатель из описаний малоизученного тогда еще края! О старинной его карте, которую приходится исправлять, настолько изменилось течение его рек и каналов; об озерах с таинственной водой разного цвета; о лесах, «величественных, как кафедральные соборы». Тут и птицы, и рыбы, и волчицы с волчатами, и череп ископаемого оленя с размахом рогов в два с половиной метра... Но главное, что остается в душе читателя, – это ощущение прикосновения к тайне. К тайне очарования русской природы, когда «в необыкновенной, никогда не слыханной тишине зарождается рассвет... Еще все спит... И только совы летают около костра медленно и бесшумно, как комья белого пуха». Или когда «закат тяжело пылает на кронах деревьев, золотит их старинной позолотой. А внизу, у подножия сосен, уже темно и глухо. Бесшумно летают и как будто заглядывают в лицо летучие мыши. Какой-то непонятный звон слышен в лесах – звучание вечера, догоревшего дня».

«Мещерская сторона» начинается с уверения, что в этом края (нет никаких особенных красот и богатств, кроме лесов, лугов и прозрачного воздуха). Но чем больше узнаешь эту «тихую и немудрую землю под неярким небом», тем все больше, «почти до боли в сердце», начинаешь ее любить. К этой мысли писатель приходит в финале повести. Он считал, что прикосновение к родной природе, ее познание – залог истинного счастья и удел «посвященных», а не невежд. «Человек, знающий, например, жизнь растений и законы растительного мира, гораздо счастливее того, кто даже не может отличить ольху от осины или клевер от подорожника» [Русская литература, 2008, с. 370].

Зерна романтики с большой щедростью рассыпаны и в маленьких рассказах Паустовского о детях. В «Барсучьем носе» мальчик наделен особым слухом и зрением: он слышит, как шепчутся рыбы; он видит, как муравьи устраивают паром через ручей из сосновой коры и паутины. Не удивительно, что именно ему дано было увидеть, как барсук лечит обожженный нос, засунув его в мокрую и холодную труху старого соснового пня. В рассказе «Лёнька с Малого озера» мальчик очень хочет узнать, из чего сделаны звезды, и бесстрашно отправляется по болотам искать «метеор». Рассказ полон восхищения неумностью мальчика, его острой наблюдательностью: «Лёнька первый, из многих сотен людей, которых я встречал в своей жизни, рассказал мне, где и как спит рыба, как годами тлеют под землей сухие болота, как цветет старая сосна и как вместе с птицами совершают осенние перелеты маленькие пауки». У героя обоих рассказов был реальный прототип – маленький приятель писатель Вася Зотов. Паустовский не раз возвращался к его образу, наделяя разными именами. В рассказе «Заячьи лапы», например, он – Ваня Малявин, нежно заботящийся о зайце с опаленными при лесном пожаре лапами.

Атмосфера доброты, юмора наполняет рассказы и сказки Паустовского о животных. Рыжий вороватый кот («Кот-ворюга»), долго изводивший людей невероятными своими проделками и наконец, пойманный «с поличным», вместо наказания получает «замечательный ужин» и оказывается способным даже на «благородные поступки». Щенок

изгрыз пробку резиновой лодки, и «густая струя воздуха с ревом вырвалась из клапана, как вода из пожарного шланга, ударила в морду, подняла на Мурзике шерсть и подбросила его в воздух». За «хулиганскую выходку» щенка наказали – не взяли на озеро. Но он совершает «щелячий подвиг»: один бежит ночью через лес к озеру. И вот уже «мохнатая, мокрая от слез Мурзикина морда» прижимается к лицу рассказчика («Резиновая лодка»). Общение людей с животными должно строиться на основе любви и уважения, убежден писатель. Если же этот принцип нарушается – как в сказке «Теплый хлеб», – то могут произойти самые страшные события. Мальчик Филька обидел раненого коня, и тогда лютой мороз пал на деревню. Лишь искреннее раскаяние Фильки, его горячее желание искупить свою вину привело наконец к тому что задул «теплый ветер». Романтическая заостренность повествования, свойственная писательской манере Паустовского, проявляется уже в самом начале сказки: «Слеза скатилась у коня из глаз. Конь заржал жалобно, протяжно, взмахнул хвостом, и тотчас в голых деревьях, в изгородях и печных трубах завыл, засвистел пронзительный ветер, вздул снег, запорошил Фильке горло».

Характерная черта сказок Паустовского – искусное смешение реального и чудесного. Петя пасет колхозных телят, наблюдает за бобрами и птицами, разглядывает цветы и травы. Но вот в повествование вплетается история нападения старого медведя на стадо. Все звери и птицы оказываются на стороне Пети и яростно воюют с медведем, на человеческом языке угрожая ему расправой («Дремучий медведь»). Обыкновенная жизнь девочки Маши в «Растрепанном воробье» протекает параллельно со сказочной жизнью птиц – старой вороны и бойкого воробья Пашки. Ворона стащила у Маши букетик стеклянных цветов, а воробей отнял его и принес на сцену театра, где танцует Машина мама [Паустовский, 1987, с. 145].

Сказочные персонажи Паустовского – «артельные мужички», лягушка-кваша или «заботливый цветок» – помогают людям, как и в народных сказках, в ответ на доброе отношение к ним. Так проявляется традиционно-дидактическое направление его произведений, предназначенных детям. Гармония человеческих чувств и прекрасного в природе – вот идеал Г. К. Паустовского.

Литература

Грин А. С. Алые паруса: собр. соч.: в 4 тт. – М., 1995. – Т. 2.

Михайлова Л. Александр Грин: Жизнь, личность, творчество. – М., 1980.

Паустовский К. Г. Золотая роза: сб. рассказов и повестей. – Л.: Дет. лит., 1987.

Паустовский К. Г. Собрание сочинений: в 9 тт. – М., 1981 – 1986.

Русская литература: Периоды и стили: учеб. для 8 кл. общеобразоват. шк. – Алматы: Мектеп, 2008.

СОДЕРЖАНИЕ

Солдатова Н. Г.

*учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 7», г. Саранск,
аспирант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО
«Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск*

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ И ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА

Аннотация. Цель авторов статьи заключается в рассмотрении функционального и прагматического аспектов в исследовании текста, отмечается, что функциональные и прагматические аспекты неразрывно связаны и логично дополняют друг друга: прагматический анализ вытекает из функционального, логически продолжает и развивает его.

Ключевые слова: текст, функциональный аспект, прагматический аспект.

Со второй половины XX в. текст становится предметом пристального и многоаспектного анализа, появляется значительное число исследований: труды

И. Р. Гальперина, Г. В. Колшанского, Л. М. Лосевой, Е. А. Реферовской, О. И. Москальской, Т. М. Николаевой, Е. А. Падучевой, Н. С. Валгиной, К. А. Филиппова и многих других.

В современной теории языка утвердилось большое количество определений понятия «текст», каждое из которых связано с различными аспектами его анализа, целями и задачами изучения. В традиционном (филолого-лингвистическом) понимании текстом является любое речевое высказывание, обладающее признаком завершеного смыслового единства и коммуникативной значимостью. Наиболее точное лингвистическое определение дается в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, согласно которому текст рассматривается в качестве «внутренне организованной последовательности отрезков письменного произведения записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению» [Ожегов, Шведова, 1999, с. 791].

И. Р. Гальперин также подчеркивает, что текст это «произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1981, с. 18].

Л. В. Щерба и М. М. Бахтин придерживались более широкого смысла в определении данного понятия. Л. В. Щерба говорит о тексте как о «совокупности всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы» [Щерба, 2004]. М. М. Бахтин, определяя текст как «субъективное отражение объективного мира», «выражение сознания, что-то отражающего» [Бахтин, 1979, с. 292], писал: «Текст – первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [Бахтин, 1986, с. 474].

Несомненно, функциональные и прагматические аспекты изучения текста неразрывно связаны и логично дополняют друг друга. На это указывает Н. С. Валгина: «Понимание текста как «текста в действии» приводит к выдвиганию на первый план его функционального аспекта, а ориентация текста на коммуникативный процесс, к тому же, акцентирует внимание на прагматике текста» [Валгина, 2004, с. 12].

Функциональный аспект изучения текста базируется на экстра- и интратекстовых доминантах и «предполагает учет предварительной обусловленности авторского выбора тех или иных средств выражения смысловой структуры текста его видовой и жанровой целеустановкой» [Валгина, 2004, с. 12].

Термин «прагматика» был введен в научную литературу одним из основателей семиотики – Ч. Моррисом, который под данным термином понимал учение об отношении знаков к их интерпретаторам, т. е. к тем, кто пользуется языковыми системами. В настоящий момент существует множество определений термина «прагматика», но все они сводятся к тому, что прагматика – это аспект изучения языка, выделяющий и исследующий единицы языка в их отношении к лицу или лицам, которые их создают, принимают и понимают.

Прагматическая сторона вопроса рассматривает текст в качестве сложного речевого образования, обладающего содержательной целостностью, синтактико-смысловой связанностью составляющих компонентов. Данный аспект изучает условия использования языка участниками коммуникации в актах речевого общения: коммуникативные цели собеседников, время и место речевого акта, правила речевого поведения, принятые в том или ином обществе и т. п.

Функциональный аспект анализа текста обусловлен тем, что позволяет выйти за пределы собственно языковых характеристик текста и перейти к анализу понятийных категорий, подчеркивая соотношение значения языковых единиц и их смысла в тексте, что при анализе текста очень существенно, так как выводит нас на его содержательные характеристики.

Прагматика, опирающаяся на теорию речевого воздействия, прежде всего, делает акцент на специфику текста и формирует отличительные его отличительные черты, диктуя отбор языковых и неязыковых средств и способ их подачи и организации.

Функциональный анализ дает возможность восстанавливать тексты, утверждать их авторство, связывать тексты с позиции их появления и языка их написания, что особенно важно при анализе переводных текстов, когда встает вопрос о равнозначности слов и их сочетаний в разных языках.

Прагматика занимается исследованием ряда вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации и с ситуацией общения, раскрывая взаимодействия автора и читателя, устанавливает меру полезной информации в тексте, ориентируясь на типологию читательского адреса.

Таким образом, очевидно, что прагматический анализ вытекает из функционального, логически продолжает и развивает его.

Литература

Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.

Белова Н. А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе: учебно-методическое пособие / Н. А. Белова / Мордов. гос. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск, 2008. – 205 с.

Валгина Н. С. Теория текста: учебное пособие / Н. С. Валгина. – М., 2004.

Гальперин, Р. И. О понятии «текст» // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

Лукин, В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / В. А. Лукин. – М., 1999.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – изд. 4-е. – М.: Азбуковник, 1999.

Урумашвили Е. В. Прагматические аспекты анализа художественного текста // Известия ВГПУ. – 2010. – № 2. – [Режим доступа]: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-aspekty-analiza-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 21.11.2017).

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Титаренко-Качура И. Л., Бонев В. П.
Университет им. проф. д-ра А. Златарова, г. Бургас (Болгария)

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В XX–XXI ВЕКАХ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, МЕТОДИКА

Аннотация. Данная статья поднимает вопрос о проблеме овладения современными концепциями в сфере методики преподавания языка и литературы, с учетом «знаков культурного сверхъязыка». Постмодернизм в литературе, как и постмодернизм в целом, «фено-текст» / «гено-текст», «дискурсивное» / «недискурсивное» – нет однозначного мнения относительно точных признаков этого феномена, его границ. Язык, выступающий как некое нормативное общественное образование, входит в круг интересов не только филологов или методистов, но социологов и философов. На материале произведений Курта Воннегута рассматривается соотношение «маргинальное / нормативное», осуществляется анализ воннегутовского «телеграфически-шизофренического стиля», который выходит далеко за пределы представлений как нормативной дискурсивной грамматики, так и семантики.

Ключевые слова: постмодернизм, маргинальный дискурс, структура идейно-художественного целого, диалог культур.

Анализ языка, осуществляемый в контексте современной литературной – структуралистской и постструктуралистской – практики, определяет два возможных способа организации текста: «фено-текст» / «гено-текст» (Ю. Кристева), «дискурсивное» / «недискурсивное» (М. Фуко) и т. п. Эта возможность существования «другого», не

подпадающего под нормативные структуры, подтверждает открытие «иной», маргинальной дискурсивности.

В этом смысле язык, выступающий как некое нормативное общественное образование, входит в круг интересов не только филологов или методистов, но и социологов, философов – на что неоднократно указывали представители французской школы: М. Фуко, Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари и другие исследователи, рассматривающие проблемы теории языка и власти сквозь призму осознания исчерпанности онтологии, в рамках которой порядок вещей «мстит» нашим попыткам насильственного упорядочения последних, обрекая на неизбежный крах любые преобразовательские проекты из области нормативных и ценностных структур.

Данная статья поднимает вопрос о проблеме овладения современными концепциями в сфере методики преподавания языка и литературы, с учетом «знаков культурного сверхъязыка» [Эпштейн, 1998, с. 76]. Как справедливо отмечал Б. Томашевский, «насушной задачей литературоведения является различение разных родов (типов) текстовых схождения» [Томашевский, 2002, с. 154].

Продолжая развивать мысли о восприятии и интерпретации текста в современном контексте, полагаем, что методика преподавания языка и литературы, непременно должна быть обращена к решению таких «насушных задач», как: овладение концепцией литературного образования в аспекте диалога культур, учет знаний об интерпретации различных типов текстов, раскрытия их смысла с учетом смыслов, породившей их эпохи и интерпретации последующими.

В литературной практике 2-ой половины XX в. нормативный дискурс выступает как дискурс репрезентации (representation) – представления некоего первичного смыслового содержания, в процессе освоения которого неизбежно возникает маргинальное восприятие, мышление, поэтому и открытие нового культурного континуума, что влечет за собой выход за пределы традиционных понятийных оппозиций: субъект – объект, реальное – воображаемое. В конечном итоге суть проблемы сводится к объективной невозможности зафиксировать существование жестких, замкнутых систем, будь то в области экономики, политической сфере, искусстве или методике преподавания. Как полагает Р. Барт, такая маргинальная дискурсивность, сосуществующая наряду с нормативной, ведет к разрушению устоявшейся парадигмы всей западной культурной традиции и литературы, в частности. Поэтому роман с сюжетом, события в котором не связаны между собой естественным образом, роман, в котором пространство выступает как самостоятельная эстетическая категория, а время обретает психологический характер, не является исключением в рамках литературно-художественного континуума XX века.

В этом контексте следует заметить, что в постструктуралистской практике нормативная дискурсивность не получает прямого отрицания, а лишь ставится под сомнение ее самоожесточенность, ее непосредственное присутствие «здесь и теперь», а значит, «и возможность ее прямого умождения, то есть властного овладения ею» [Современный, 1999, с. 236]. Трансцендентальное означаемое (как отмечает К. Косиков, подразумевая под последним символично-семантический ряд, представляющий традиционную западную парадигму: греческий «логос», гегелевское «понятие», гуссерлианский «смысл» и т. п.) – это, скорее, проекция нашей потребности в таком означаемом, а раз так, то его «присутствие» как раз и подвергается бесконечной «отсрочке». В любом случае оно не аннигилируется, но, подобно миражу, все время отступает вдаль. Трансцендентальное означаемое никогда себя не являет, являя лишь следы своего отсутствия, не способного дать окончательным «присутствием» [Современный..., 1999, с. 238].

В литературоведении второй половины XX столетия в центре оживленных научных дебатов находилось имя американского писателя Курта Воннегута, «телеграфически-шизофренический стиль» которого выходит далеко за пределы представлений нормативной дискурсивной грамматики, – на материале его произведений мы и попытаемся осуществить

анализ художественного произведения в аспекте диалога культур, с учетом знаний об интерпретации различных типов текстов. Именно с его литературной практикой довольно часто соотносились такие понятия как «постмодернистская техника», «моделирование гиперсальности», «пастиш». С нашей точки зрения, методологическая уязвимость подобных позиций заключается не в самом факте выделения постмодернистских черт (такой подход правомерен, так как идеи деконструкции не чужды литературной практике Воннегута), а в том, какую роль занимают вышеупомянутые черты в структуре идейно-художественного целого.

Обращаясь к анализу семантики, художественно воссоздаваемых писателем символов и образов, следует заметить, что она носит весьма расплывчатый характер, «актуализируется автором бессознательно, точно так же и для читателя эта семантика как бы растворена в целостной культурной атмосфере. В то же время интуиция автора и читателя относительно таких символов имеет много общего» [Маковский, 1992, с. 61].

Это означает, что строгого контроля, отделяющего нормативные структуры от маргинальных для Воннегута не существует.

Уже с первого романа обретает значимость тот факт, что реальное пространство в рамках художественной системы романа оттесняется на второй план характерным для Воннегута фантастическим изображением мира в его экзистенциальном содержании. Центральная идея романа – осуждение пагубного влияния НТП и связанного с ним вмешательства в интимную сферу индивида – обнаруживается при анализе пространственно-временных отношений, системы символических образов, конституируемых ними. Действие романа сосредоточено в городе Айлиуме, который представляет собой пример технократического общества, пространственная организация романа включает ряд семантических значимых параметров: «северо-восток – место жительства управляющих инженеров и ... городских служащих; северо-запад – обиталище машин; в южной же части, отделенной от прочих рекой Ирокез и получившей в народе название «Усадьба» ютится все остальное население» [Воннегут, 2016, с. 3]. Сравнивая принципы разворачивания космоса в воннегутовском романе с традиционными или древними культурами представлений отметим, что в первом, в отличие от последних, изменяется ценностная шкала пространственных ориентации: север хорошая сторона света, юг – плохая. Сопоставим с традиционными маркерами координат мира и символами стихий [Попович, 2004, с. 34].

Юг – центр – огонь

Север – налево – вода

Юг изначально в сознании первобытного человека ассоциировался с центром, основой бытия и космоса, север воспринимался как бесформенная масса, хаос. Так, например, в древнеиндийской мифологии сохранились следы воззрений на мир как возникший из огня, а вот в одном из древнейших китайских сочинений «Шан-шу» («Книге документов») вода хотя и является первоначалом, центром макрокосмоса, однако по своим качественным характеристикам связана с низом – «течь вниз», огонь же напротив – «поднимается вверх», вспомним Зевса, ведающего небесным огнем и являющегося центром древнегреческого Олимпа. Подобные представления характеризуют и мифопоэтическое мышление XX века. Например, о соотношении гармонии и хаоса размышляет Павел Флоренский. Он называет душу устроенную, иссушенную (огонь) – «гармонической», а душу неустроенную, влажную (вода) – «праздно-хаотической». Для Воннегута же напротив, жизненная гармония, упорядоченность характерна для жителей северных (противопоставляемых как двух, одной – южной) областей, а стихийность, непредсказуемость характеризует жизнь южан.

В рамках осмысления обозначенной вертикали: север – верх – интеллектуальная элита, юг – низ – мученики уклада, реализуется авторское понимание сущности и взаимосвязи двух жизненных субстанций: интеллектуальной и природной. В основе конфликта романа лежит противоречие между мозговым центром ЭПИКАКА и мозговым

центром Общества Заколдованных Рубашек, члены которого призывают готовить пищу на дровах, везде ходить пешком и превратить в груды руин все уцелевшие механизмы.

Однако «толпа – однородная масса» на Лужке во время Мемориальной службы – механическая имитация ритуала – ничем, по сути, не отличается от «обезумевшей толпы» восставших шотландцев и индейцев южной части, под звуки волюнок и барабанный бой громящих и взрывающих все на своем пути. «Свободная практика» последних, развертывающаяся в тисках внешней обусловленности, остается такой же механистической деятельностью в прежнем технократическом режиме. Чистота внутренней нормативной структуры подрывается уже тем, что акт исключения сам по себе означает ее (этой структуры) ограниченность.

Своеобразие романов К. Воннегута в том, что в них всегда представлено несколько точек зрения, но ни одна из них не является истинным гарантом разумности. Размышляя над «историей из тех кошмарных веков» в иронической форме, писатель иллюстрирует различные способы миропостижения бытия человечеством.

Постоянный поиск некоего высшего, абсолютного смысла бытия Воннегут не считает проблемой, касающейся одного героя, а экспериментирует с каждым из персонажей в отдельности, пытается определить ее значимость для различных общественных институтов: государственного управления, брака и семьи и др.; при этом размышляет об абсурдности существования таковых.

Выявляя имманентным способом некую истинно сущностную субстанцию, Воннегут в то же самое время подводит читателя к идее непознаваемости, неуловимости абсолюта. Сама игра такими ускользающими сигнификатами означает, что присутствие чего-то возможно лишь вместе с отсутствием.

Глубокий философский анализ семиотико-культурологической трактовки знания – как – власти, проведенной М. Фуко для европейской культуры, выявил матрицы знаний: «мера или измерение» – Древний мир, «опрос или дознание» – Средние века, «осмотр или обследование» – Новое время. Несомненно, «внутри» этих матриц есть субматрицы знания – как – власти, власти как социального механизма принуждения-получения, разделенные между собой маргинальными периодами жизни общества – периферией, краем субкультур, культур.

Маргинальная дискурсивность, во многом определяющая специфику художественного мира К. Воннегута, выступает для читателя своеобразным индикатором новой матрицы знаний: одновременная возможность и невозможность существования, как социального целого, так и нормативных структур. Проза Воннегута – это философское размышление художника о сущности и значимости современной истории.

Изменение мировоззренческих основ в XX веке повлекло за собой не только новую постановку вопроса о бытии, но и пересмотр всеобщих правил интеллектуальной деятельности. Постмодернизм выступил как отказ от греческой традиции, кризис которой ознаменовала эпоха Нового времени, а как менталитет особого рода, предвосхитивший кризисные явления двухтысячелетней истории эволюционного древа. Сегодняшнюю ситуацию разнообразия ценностей сравнивают со временами Парменида, когда люди, осознав безпорность бытия, начали поиск новых сил. XX век, провозгласив толерантность культур, не рекомендует человеку ничего, ибо никто не знает, как правильно жить, никто не вправе диктовать бытийственные законы. Люди пытаются уйти от сознания безпорности в сферу христианской догматики или буддизма, воскресить культ *homosoveticus* или просто поиграть в ретро, но не принимать реалий, не гарантирующий общественный порядок и душевный покой. Постмодернизм не является теоретической абстракцией, или сугубо художественным направлением, или болезнью века, а представляет иную ступень

человеческой истории, плюрализм ценностей, для которой стал *differentia specifica* ее духовной жизни.

Главной целью постмодернизма, как это продемонстрировали в своих литературных произведениях Дональд Бартельм, Рональд Суkenин и Джон Барт явились пародирование и мистификация всех традиционных устоев искусства слова, проявившихся в фантастической фрагментарности текстов, стилизации или коллажных пародиях прежних стилей, отрицании линейности повествования и пр. «Эскалация фарса, эскалация пародии» – так сформулировал свое творческое кредо американец Джон Барт. В романе «Письма» (1979 г.) он открыто издевается над всем, что всплывает в его фантастических видениях, пародируя разнообразные факты современности в письмах, которые пишутся персонажами его ранних произведений неизвестно кому и зачем, не имеют адресата либо адресуются людям, давно умершим или вовсе не родившимся никогда. Анализируемая постмодернистская установка находит своёкрайне радикальное проявление в создании «гиперлитературы», так называемой физики-лирики, сопрягающую художественную литературу с компьютерной техникой. Примером такого гипертекста может служить роман американского писателя Майкла Джойса «Полдень». Это произведение представляет собой дискет, на котором помимо 539 условных страниц существует 951 связки – альтернативный сюжетный путь.

Суть романного конфликта в произведениях Воннегута не может и не должна быть сведена к критике способов мировосприятия. Пространственно-смысловая реальность в «Механическом пианино» при всей своей фантастичности носит подчеркнуто реальный характер. С одной стороны, пространственные дали у Воннегута оказываются соотнесенными с реальными, бытовыми ситуациями. Повествуя о фантастическом городе будущего, К. Воннегут, фактически, размышляет о дне сегодняшнем, прогнозируя воображаемое завтра. С другой стороны, художественное мастерство романа, когда пространственно-временные рамки и охватывают «сотни тысяч таких же айлиумов», проявляется в создании обобщающих символов, духовных субстанций: Жизнь, Смерть, Любовь, над которыми размышляют герои романа. Анализируя бытие героев, занимающих различное положение на социальной лестнице, и делая тем самым акцент на кризисе американских демократических традиций в 50-ые, Воннегут поднимает вопрос о сущности природы человеческого бытия: является ли изображаемый им социальный кризис единственным смыслом мироздания, – в ситуации, когда механизация общества и человеческих отношений приводит к деперсонализации личности, утрате ею осмысленных мотивов собственной деятельности и объективных общественно значимых потребностей в них.

Писатель приходит к выводу о том, что над социальным законом всегда превалирует вечная истина индивидуального существования, актуальность которой как способа «всегдашнего» человеческого бытия особенно обостряется в маргинальные моменты истории. Непринятие этого закона ведет к катастрофическим последствиям: становится рядовым марсианского батальона знаменитый миллионер Малоки Констант, вышвырнут в космические глубины хроносинпластическуюинфандибулума великий инквизитор Найлс Румфорд, влечат жалкое прозябание прихожане церкви Господа Всебезразличного.

Ремо-тематическая и семантико-синтаксическая незавершенность, пространственно-временная разомкнутость романной структуры, характеризует практически каждый воннегутовский роман, начиная с «Механического пианино». Часто повторяющиеся фразы «Такие дела...», «И так далее...» подчеркивают как обыденность явления, его включенность в нечетко определяемый контекст, так и задают своеобразный ритм прозы, указывают на сопричастность изображаемого явления с некой подразумеваемой после троеточия смысловой субстанцией. Специфика индивидуальной авторской манеры такова, что иногда заключения, к которым приходит Воннегут выражены текстуально, иногда – подразумеваются. Повествование разворачиваются как закономерное и взаимозависимое

чередование черно-белых пятен, которые символизируют борьбу добра и зла в индивидуальной судьбе героя, природе, обществе, Вселенной.

Исходя из собственной идейно-этнической платформы Воннегут постоянно *как бы* подталкивает читателя к необходимости принятия законов «вечной природы», к выводу, сделанному в довольно оригинальной форме одним из воннегутовских персонажей: «Надо же быть добрым, черт побери!».

Как мы уже отмечали, герои, идеи у Воннегута неразрывно связаны. При этом фундаментальные идеи и маргинальный аспект предполагают друг друга. Каждая мысль, как мазок кисти художника-сюрреалиста открывает непредсказуемые смыслы. Но это не простая игра фактов и полутеней, потому что они обратимы и связаны друг с другом. Парадоксален, но очевиден тот факт, что новый порядок структурирования, разрушающий устоявшуюся иерархию фундаментальных понятий, все более выступает как нечто вполне определенное, могущее дать повод для установления нового эталона восприятия, мышления, открытия новой культурной парадигмы.

Литература

- Воннегут К.* Утопия – 14. Дай Вам Бог здоровья, мистер Розуотер. – М.: АСТ, 2016. – 554 с.
- Маковский М. М.* «Картина мира» и образы мира // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 34 – 42.
- Попович М. В.* Структура и смысл. – М.: Республика, 2004. – 446 с.
- Современный философский словарь. – М.-Екатеринбург-Бишкек, 1999. – 304 с.
- Томашевский Б. В.* Теория литературы: Поэтика: учебное пособие. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 334 с.
- Эшштейн М.* Парадоксы новизны. – М., 1998. – 385 с.

НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Аннотация. Психологический анализ учебного занятия представляет собой комплексную процедуру, которая дает возможность исследовать психологическую обоснованность и целесообразность действий педагога, а также осуществить более гармоничное и успешное проектирование учебных занятий в будущем. Предметом психологического исследования / рефлексии выступают поведенческие акты (поступки и действия) педагога: учителя, преподавателя на занятии и вызываемые ими формы активности школьников / студентов. Можно выделить следующие аспекты анализа: 1) целеполагание занятия и его проектирование; 2) психология организации познавательной активности учащихся; 3) мотивация учебной деятельности студентов и построение отношений с ними; 4) стиль и иные особенности профессионального общения и дидактической коммуникации в целом; 5) профессиональная рефлексия. При всей важности особенностей познавательной, мотивационной и интерактивной сторон актуального взаимодействия, наибольшее значение в успешности занятий и проектировании играют профессиональная рефлексия и целеполагание специалиста. Целеполагание позволяет оценить особенности существующих у педагога / преподавателя умений и знаний в области проектирования и конструирования, рефлексия – воздействовать на развитие этих знаний и умений. Использование предложенной А. Э. Штейнмецом схемы психологического анализа учебного занятия позволяет будущим и работающим педагогам смоделировать психологически содержательный способ педагогического взаимодействия, в котором представлен не один, а система компонентов психологической подготовки к педагогической деятельности. В своем профессиональном становлении и развитии студент и педагог переходят от анализа деятельности и действий отдельных участников к целостной картине взаимодействия, объединяющей их конкретные, позитивные и негативные, большие или меньшие вклады в проектирование, воплощение и рефлексия занятия, а различные его аспекты: ценностно-мотивационные, познавательные, коммуникативные.

Ключевые слова: психологический анализ учебного занятия; педагог, рефлексия, целеполагание; проектирование; организация познавательной активности; учебной деятельности; мотивация обучающей деятельности; стиль общения, особенности общения; дидактическая коммуникация; профессиональная рефлексия.

Проблемы психологического конструирования и исследования учебного занятия по-прежнему остаются актуальными: несмотря на и даже благодаря системным реформам образования и науки, обучение и воспитание в России с одной стороны, становится процессом все более «непрерывным», открытым, свободным и хаотическим, и, с другой стороны, год от года все более интенсивно и откровенно снижает количественные качественные показатели: знаменитая фраза А. С. Пушкина «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь», – стало девизом современного образования, а, затем, и науки. На этом фоне педагогический труд все более обесценивается, ученикам и их родителям активно внушается ненужность педагога, его заменимость компьютерными пособиями и т. д. Однако, плоды такой «замены» говорят о том, что обучения и воспитания в их прежнем смысле, нет. Есть имитация и того, и другого. А также – психологические, нравственные, социальные проблемы педагогов, ей труд становится все более безрадостным и бесперспективным. И все же у российского образования есть не только прошлое, но и настоящее и будущее: еще сохранились серьезные школы и исследователи, которых, при всей активности недобросовестных «учёных» не так-то и просто «люстрировать»: настоящий педагог не живет жадной властью, наживы и славы, но делает свое дело. Однако он может его делать с актуальным удовлетворением, а не просто «на века», «для потомков», которые когда-то

оценят его труд. В этом контексте обратим внимание на одного из величайших педагогов России – В. А. Сухомлинского. На фоне штукатурных утверждений сторонников и проводников разрушительных «реформ» образования России в последние четверть века, о достоинствах концепций Дж. Дьюи, современные практики и теоретики образования игнорируют стратегические перспективы и решения образовательных проблем, существующие в огромном корпусе выдающихся отечественных работ, включая работы В. А. Сухомлинского, а также множестве конструктивных классических и современных зарубежных работ. Однако, эти стратегические аспекты очевидны, если приложить небольшое усилие с одной стороны, и отвлечься от штамповки «сиюминутных», штучных «прорывов» в образовании с другой.

По поводу счастья, удовлетворенности педагога своим трудом В. А. Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования» [Сухомлинский, 1973, с. 73]. И западная школа (Ф. Мартон, Н. Энвистл), и отечественная школа (П. Я. Гальперин, Г. Г. Граник и др.) исследований формирования и развития учебной и обучающей деятельности отмечают роль понимания субъектами себя, друг друга, учебного материала и мира, важность рефлексии и проектирования отношений и взаимодействий, включая дидактическое взаимодействие. Культивирование рефлексии и иного опыта рассуждений человеке, отношениях, поступках и т. д. позволяет специалисту успешно проектировать и воплощать планы воспитательной и обучающей работы с самым разными учащимися и обучающимися, повышать собственный уровень умения учить и профессиональной компетентности в целом [Арпентьева¹, 2017; Арпентьева², 2017, с. 1179 – 1185; Минигалиева, 2006.].

Одна из сфер, с помощью которой развиваются это умение и компетентность – сфера психологического анализа учебного занятия, урока. Психологический анализ урока или иного учебного занятия, согласно А. Э. Штейнмецу, представляет собой комплексную процедуру, которая дает возможность исследовать психологическую обоснованность и целесообразность действий педагога, а также осуществить более гармоничное и успешное проектирование учебных занятий в будущем. Предметом психологического исследования / рефлексии выступают поведенческие акты (поступки и действия) педагога: учителя, преподавателя на занятии и вызываемые ими формы активности школьников / студентов. А. Э. Штейнмец выделяет следующие аспекты анализа [Штейнмец, 2002, с. 100 – 111]: 1) психологическая оценка целей занятия; 2) психология организации познавательной активности учащихся; 3) мотивация учебной деятельности студентов; 4) стиль профессионального общения; 5) профессиональная рефлексия. При всей важности особенностей познавательной, мотивационной и интерактивной сторон актуального взаимодействия, наибольшее значение в успешности занятий и проектировании играют профессиональная рефлексия и целеполагание специалиста. Целеполагание позволяет оценить особенности существующих у педагога / преподавателя умений и знаний в области проектирования и конструирования, рефлексия – воздействовать на развитие этих знаний и умений. Использование предложенной А. Э. Штейнмцем схемы психологического анализа учебного занятия позволяет будущим и работающим педагогам смоделировать психологически содержательный способ педагогического взаимодействия, в котором представлен не один, а система компонентов психологической подготовки к педагогической деятельности. Полноценная психолого-педагогическая практика – предполагает применение теоретических знаний и умений, в том числе операционализацию научных понятий, имеющих ведущее для профессионального мастерства значение. Методом организации условий развития этих умений и знаний выступает «полуэвристическое» (основанное на неполной ориентировочной основе действий) предписание, включающее таксономию «проектируемых» студентом (педагогом) как будущим специалистом аспектов. Это описание позволяет «входить» в поставленные перед студентом задачи, осваиваться в них и принимать

решение на основе соотнесения научных и практических опор. От тематического и методического исследования и рефлексии занятия студент / педагог переходит к анализу аспектного (раскрытие темы рассматривается в контексте его соответствия одному из функциональных компонентов педагогической деятельности) и далее к целостному, в том числе психолого-педагогическому анализу урока. Он переходит от анализа деятельности и действий отдельных участников к целостной картине взаимодействия, объединяющей их конкретные, позитивные и негативные, большие или меньшие вклады в проектирование, воплощение и рефлексии занятия, а различные его аспекты: ценностно-мотивационные, познавательные, коммуникативные.

В исследовании целеполагания очень важным моментом является беседа с учителем или студентом-практикантом перед посещением занятия. Вопросы для обсуждения могут быть таковы:

1. В чем заключаются цели урока? Каковы они с точки зрения встроенности в логику изучения других тем? Какова она с точки зрения встроенности в логику отношений с данной учебной группой? Какова она с точки зрения встроенности в профессиональное совершенствование самого педагога? Чему он сам хочет научиться и каково его умение учить, интерес к предмету, обучению, к обучающимся?
2. Какова по замыслу структура урока? Можно ли сказать, что она логически соответствует его целям? Как определяется состав знаний и умственных действий, над которым предстоит работать с учащимися? Как предполагается учитывать наличный уровень подготовленности учащихся? Как работать с оценочными средствами и т. д.?
3. Как предполагается развивать и опираться на имеющуюся мотивацию учащихся? Как педагог оценивает умение устремление учащихся учиться? Как связаны, по его мнению, имеющееся у него умение учить и умение учиться у группы?
4. Есть ли в составе целей урока замыслы, относящиеся к построению (развитию) отношений с учащимися, к педагогическому общению? Связаны ли цели занятия с конкретной группой учащихся или формируются « в целом », отчужденно?
5. Использует ли педагог опыт прошлых занятий и обучения в построении плана урока, целеполагании? Или он не затрудняет себя рефлексией и не стремится учесть пожелания администрации, учащихся и их семей, собственные выводы?

В исследовании профессиональной рефлексии очень важно понять мнение педагога о проведенном занятии, собственном труде и вкладе в успешность или неуспешность занятия. Его анализ и самоанализ дают важную информацию о его творческих и иных возможностях и ограничениях, личностной и профессиональной самооценке и зрелости, о его характере и ценностях и т. д. Особенно большое значение имеют следующие моменты:

1. Насколько развернутым, обстоятельным и обоснованным, а также «легким» и привычным окажется этот самоанализ? Считает ли преподаватель, что цели занятия достигнуты, что оно прошло в соответствии с его замыслами? Если это так, то с чем он это связывает: с активностью учащихся, с собственным мастерством, обстоятельствами или еще с какими-нибудь факторами?
2. Если занятие в чем-то не удалось, то чем педагог это объясняет, открыт ли он в анализе собственных просчетов и просчетов других? Как он воспринимает сопротивление и манипуляции учащихся? Насколько он конструктивен в их преобразовании?
3. Намечает ли он конструктивные пути преодоления собственных и чужих недостатков и ограничений? Насколько они психологически обоснованы? Намечает ли он пути развития мотивации обучающихся, а также пути совершенствования их умения учиться, знаний и умений в конкретной области и направления дальнейшего движения? Эти пути имеют содержательное наполнение или формальны? Что педагог думает о развитии отношений и совершенствовании общения с обучающимися? Насколько его сентенции индивидуализированы и конкретны?
4. Испытывает ли он удовлетворение от себя, занятия, учащихся? Что приносит ему наибольшее удовлетворение? Что бы он хотел изменить? Какие способы повышения

удовлетворенности у себя и обучающихся он может наметить и какие считает оптимальными?

5. Какие выводы он делает для себя «на будущее», намечает использовать в процессе проектирования следующих занятий и развития учеников в целом?

Наиболее популярными, однако, в различных системах психологического исследования занятий выступают мотивационные, познавательные и коммуникативные аспекты.

Психология организации познавательной активности учащихся может быть осмыслена с помощью ряда ведущих позиций:

1. Как и насколько успешно педагог влиял на внимание, восприятие, мышление, память обучающихся, может быть, он использовал какие-либо специальные способы организации когнитивной деятельности (внимания, восприятия, мышления, памяти) учеников?

2. Если имело место объяснительно-иллюстративное обучение, то какова работа педагога по дифференциации понятий: насколько богат фактический материал, варьировался ли он в целях обобщения, приводились ли особые факты (артефакты), и факты, не относящиеся к изучаемой реальности, сходные с фактами, относящимися к данному понятию, концепции?

3. Если обучающиеся выполняли упражнения, решали задачи, то что можно сказать о системности построения задач и о степени новизны каждого задания по отношению к предыдущему? Культивировались ли при этом какие-нибудь общие и новые способы решения класса задач, приемы понимания (когнитивной деятельности)?

4. Какие логические формы мышления (индукция, дедукция и т. д. и эвристические (творческие) процессы (абдукция и традукция и др.), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение), инициировались деятельностью педагога?

5. Если имело место проблемное обучение, то какова степень обобщенности знания, «помещенного» на место неизвестного в проблемной ситуации, насколько удачным оказался процесс ее создания? Какой оценки заслуживает комплекс вопросов, подсказок и других средств, использованных педагогом в управлении когнитивной активностью обучающихся?

6. Использовались ли формы совместной и интерактивной учебной деятельности обучающихся? Самообучения и взаимообучения? Как комплектовались малые группы, как работали обучающиеся в группах с точки зрения психологии сотрудничества и общения?

7. Имели ли место какие-нибудь способы дифференциации или индивидуализации работы обучающихся на занятии, насколько они эффективны?

8. Можно ли говорить в целом о каких-то «микровкладах» занятия в когнитивное развитие учащихся, в становление умения учиться, в воспитание каких-то свойств личности? Развивалось ли понимание учебного материала и мира, себя и окружающих у обучающихся?

Ценностно-смысловые отношения педагога и учеников: мотивация учебной деятельности обучающихся. Мотивы учебной и обучающей деятельности – побуждения, вызывающие то, ради чего они осуществляются. В соответствии с одним из решений различают несколько групп мотивов. Учение и обучение, как правило, побуждается различными мотивами, но какие-то или какой-то из них оказывают на процессы и результаты дидактической коммуникации и познания наибольшее влияние. Суть этого аспекта анализа учебного занятия, а заключается в том, чтобы установить, на какие мотивы учения обучающихся ориентируется педагог, какие из них он вызывает и культивирует («прививает») своими действиями. И каковы его собственные мотивы, в том числе поддерживаемые или не поддерживаемые обучающимися и методическими приемами управления познавательной активностью учащихся и организации общения с ними (дидактической коммуникации). Позиции 1 – 5 фокусируются на активизации познавательных мотивов учения, остальные позиции – социальных.

1. Подчеркивал ли педагог важность, необходимость данной темы (раздела, вопроса и т. д.) в составе учебного предмета или в жизни?

2. Опирался ли он на жизненный опыт обучающихся, их ранее усвоенные знания, интересы? Использовал ли занимательный материал?

3. Ставил ли вопросы, вовлекающие обучающихся в процесс изучения материала, «открытия» новых знаний, способов действия, решения задач? Использовал ли педагог разнообразные способы организации познавательной деятельности обучающихся?
4. Приобщал ли обучающихся к формированию (формулированию) целей, частных задач занятия?
5. Активизировал ли педагог социальные и, в том числе, гражданские чувства обучающихся, их ответственность перед обществом за результаты учения и намерения служить обществу?
6. Включал ли педагог мотивы самореализации, саморазвития и самотрансценденции у обучающихся?
7. Включал ли педагог мотивы соревнования? Если имели место групповые формы учебной деятельности, то в какой мере они способствовали появлению у обучающихся заинтересованности в успехе других обучающихся?
8. Можно ли сказать, что учащиеся в основном с желанием, пристрастно работали на занятии? Может быть, занятие дало информацию об обучающихся как о субъектах учения: их умении учиться?
9. Может быть, занятие дало информацию об обучающих (педагогах) как о субъектах обучения: их умении учить?

Как отмечал В. А. Кан-Калик в педагогическом процессе первичны взаимоотношения с обучающимися. Стиль и иные особенности педагогического общения (дидактической коммуникации). Именно на них опирается многоуровневая и многокомпонентная структура учебно-воспитательных усилий педагога. Он же полагал, то многие, особенно молодые педагоги, студенты-практиканты при планировании учебных занятий чаще всего не уделяют достаточно времени «общенческой партитуре» занятия, но именно она превращает занятие из конспекта в реальное педагогическое взаимодействие. Прогнозирование и конструирование общения – важнейший момент подготовки занятия, а также его исследования и рефлексии. Пренебрежение этим обстоятельством приводит к большому количеству проблем, вплоть до психологической несовместимости педагога и обучающихся, а педагогическая и учебная деятельности теряют смысл и превращаются в фикции. Кроме того, важно отметить факт взаимной обусловленности стратегии профессиональной деятельности (системы педагогических действий учителя) и его взаимоотношений с учащимися и обучающимися. Провести изучение особенностей общения можно по следующим позициям:

1. Каков эмоциональный и когнитивный тонус работы педагога: он приветлив, бодр, доброжелателен или озабочен, угрюм, или даже проявляет раздражительность, он рассеян и расфокусирован, излагает материал бессистемно и невнятно или сфокусирован, системен, рефлексивен?
2. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств обучающихся: педагог внимателен к их высказываниям, соглашается с идеями и предложениями, комментирует их, дополняет, разрабатывает, тактично и обоснованно опровергает? Или ограничивается однозначными оценочными репликами («так», «не так», «правильно», «не годится» и т. д.)?
3. Склонен ли педагог одобрять, хвалить или как-то иначе эмоционально поощрять учащихся / обучающихся за удачную мысль и хорошо выполненную работу? Как именно он это делает? Тактичен ли он в реагировании на неудачные ответы? Как выражает неудовольствие ходом дела? Чувствуют ли обучающиеся эмоциональную и когнитивную поддержку со стороны педагога в трудных ситуациях?
4. Имели ли место дисциплинирующие воздействия на занятия или конфликты управления занятием? Можно ли сказать, что они осуществлялись с сохранением уважения к личности обучающихся, что они индивидуализированы? А может быть, педагог был при этом бестактен, легко переходил на угрозы и другие отчуждающие от учащихся формы поведения? Угрожали ли и вели ли себя неадекватно обучающиеся? Если обучающиеся вели себя неадекватно, с чем и с кем это было связано, каковы были причины и цели, а также последствия и поводы?

5. Каково общее впечатление о стиле педагогического общения? Понимает ли педагог интеллектуально и эмоционально учащихся или все видит только со «своей колокольни» и слышит только себя?
6. Можно ли сказать, что средствами данного занятия педагог содействовал формированию и развитию позитивной оценки обучающимися других людей и мира в целом, воспитывал у них уважение к людям и заботу?
7. Можно ли сказать, что средствами данного занятия педагог содействовал формированию и развитию позитивной самооценки обучающихся, воспитывал у них уверенность в себе?
8. Существовало ли взаимопонимание между педагогом и обучающимися? В чем это проявлялось? Наблюдались ли параллельные процессы?
9. Как предотвращались и разрешались конфликты в общении обучающихся друг с другом и с педагогом? Какова позиция и роль педагога? Какую роль педагог отводит развитию / гармонизации отношений учащихся / обучающихся?

Ответ на эти вопросы помогает сформулировать целостное понимание происходящего, повысить умение учить и удовлетворенность своей деятельностью вследствие развития умения учиться у учеников. Начальная и завершающая стадия анализа – рефлексия и целеполагание, целеполагание и рефлексия – сделают процесс развития этих умений у педагога и обучающихся максимально насыщенным и успешным.

Литература

Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / М. Р. Арпентьева, П. В. Меньшиков, Т. В. Моисеева; под ред. М. Р. Арпентьевой. – Калуга: КГУ, 2017. – 353 с.

Арпентьева М. Р. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода / П. В. Меньшиков, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 3. – С. 1179 – 1185. – DOI: 10.15372/PEMW20170306

Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознание личности / М. Р. Минигалиева; под ред. Л. А. Петровской. – М.: РГСУ, 2006. – 205 с.

Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 204 с.

Штейнмец А. Э. Психологические задания к педагогической практике студентов: пособие для преподавателей высш. пед. учеб. заведений / А. Э. Штейнмец, Е. И. Горбачева, Г. Д. Филатова и др.; под ред. А. Э. Штейнмеца. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2002. – 128 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Барчан Е. Н.

МКОУ СОШ № 92 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. *Одной из важнейших задач школы на современном этапе является необходимость решения проблемы сопровождения ребенка в условиях модернизации образования, изменениях в его структуре и содержании. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.*

Ключевые слова: *психология, педагогика, выпускные классы, образовательный процесс.*

«Ни один экзамен не выявляет способности человека. Единственное, что мы определяем, это уровень академической подготовки человека (знание и умение)»

В. Шадриков

На сегодняшний день в системе школьного образования является актуальной проблема формирования психологической готовности к прохождению государственной (итоговой) аттестации. Актуальность данной проблемы связана с появлением у школьников,

в процессе подготовки и прохождения ГИА, определенных психологических трудностей, что впоследствии может негативно повлиять на результаты экзаменов, а, значит, и на успешную реализацию профессиональных планов. Для успешного прохождения ГИА выпускнику, помимо наличия определенного объема знаний по конкретному общеобразовательному предмету, необходимы такие качества, как: стрессоустойчивость, высокий уровень концентрации и переключения внимания, устойчивость умственной работоспособности, достаточный объем памяти (зрительной, слуховой), сформированные механическая и словесно-логическая память, развитое мышление, способность принимать правильные решения в условиях дефицита времени, саморегуляция поведения, правильное распределение времени и т. д.

Поэтому школа должна стремиться обеспечить психологическое сопровождение обучающихся в процессе подготовки единого государственного экзамена, формируя соответствующие психотехнические навыки саморегуляции и самоконтроля, которые не только повышают эффективность подготовки к экзаменам, позволяют более успешно вести себя во время экзаменов, но и вообще способствуют развитию навыков мыслительной работы, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, овладевать собственными эмоциями.

В нашей школе психологическое сопровождение выпускников при подготовке к ЕГЭ и ГИА ведется по следующим направлениям: диагностика, просвещение, консультирование, коррекция.

В рамках психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса обучающихся 9 – 11 классов в ситуации подготовки к государственной итоговой аттестации в соответствии с планом проводятся следующие виды работ:

- индивидуальные и групповые консультации учеников 9 – 11 классов по профилактике предэкзаменационного стресса, особенностям психологической подготовки к ГИА и т. п.;
- индивидуальные и групповые развивающие занятия с учащимися 9 – 11-х классов по повышению стрессоустойчивости, обучению приемам снижения тревожности, владения своим психоэмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях и т. д.;
- индивидуальные и групповые консультации родителей (родительские собрания) по вопросу оказания помощи детям в период государственной итоговой аттестации;
- оформление стендов по данной тематике для учащихся, родителей и педагогов (просвещение); учащиеся и родители осведомлены о сайтах, рекомендованных Министерством образования для подготовки к ГИА;
- совещания при директоре по вопросам всесторонней подготовки педагогов, учащихся и их родителей к итоговой аттестации;
- комплексная психологическая диагностика учащихся 9-х классов «Изучение психологического здоровья учащихся» проводится в начале и в конце года (включает обследование у детей мотивации, тревожности и самооценки), результаты выявляют детей с низкой мотивацией и самооценкой, с высокой тревожностью.

Одним из важных показателей готовности ученика к процедуре экзамена является такой показатель как *стрессоустойчивость*. В январе по плану проводится диагностическое обследования учащихся 11-го класса на определение уровня стрессоустойчивости и выявления тревожности у них в ситуации экзамена.

Эффективным в работе является анкетирование. Анкетирование учащихся 9 – 11-х классов, проводимое в октябре по опроснику «Итоги ЕГЭ и ОГЭ» выявило, что наиболее значимыми причинами волнения выпускников являются:

- сомнение в полноте и прочности знаний;
- сомнение в собственных способностях: умении анализировать, концентрировать и распределять внимание;
- психофизические и личностные особенности: быстрая утомляемость, тревожность, неуверенность в себе;

- стресс незнакомой ситуации;
- стресс ответственности перед родителями и школой [Шаталова, 2014, с. 27].

Необходимо отметить, что основное следствие личностных трудностей – это повышенный уровень тревоги учащихся на экзамене, что приводит к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности. Чем больше ребенок тревожится, тем меньше сил у него остается на учебную деятельность. Поэтому преодоление личностных трудностей прежде всего должно быть направлено на снижение тревоги.

По результатам исследований проводятся консультации с классными руководителями по итогам обследования и выработке дальнейшей стратегии при подготовке данных учащихся к экзаменам, а также составляется план индивидуальной работы с учащимися, которые входят в «группу риска».

Коррекционно-развивающую работу с выпускниками проводится в форме практикумов, групповых и индивидуальных развивающих занятий с элементами тренинга. С их помощью решаются задачи, актуальные для старшеклассников в период сдачи ГИА: повышение сопротивляемости стрессу; отработка навыков поведения на экзамене; развитие уверенности в себе; развитие навыков самоконтроля; развитие навыков саморегуляции; обучение приемам релаксации и снятия нервно-мышечного напряжения; помощь в осознании собственной ответственности за поступки, в анализе своих установок; обучение приемам эффективного запоминания [Томилин, Худик, 2010, с. 124].

Тренинг и групповые занятия направлены на ознакомление с сущностью, процедурой и спецификой ГИА, осознание индивидуального стиля деятельности и выработку личной стратегии подготовки к экзамену. Хороший результат, по отзывам учащихся, дает мысленная репетиция предстоящего тестирования в состоянии релаксации. Это помогает снять повышенную тревожность и выявить неосознаваемые проблемы ученика.

В начале февраля проводится *анкетирование учащихся* 9 – 11-х классов с целью выявления готовности к сдаче ЕГЭ и ГИА. По результатам анкетирования проводится анализ того как учащиеся подготовлены к сдаче ЕГЭ.

Консультативная работа ведется в течение всего учебного года со всеми участниками образовательного процесса: выпускниками, родителями, педагогами. Консультации проводятся как индивидуальные, так и групповые. Эта форма работы в большей степени подходит для тех детей, чьи трудности имеют личностный характер. В процессе консультаций учащиеся выстраивают профессионально-личностные планы с учетом индивидуальных особенностей, обучаются навыкам саморегуляции, самоконтроля.

Особенностью консультативной работы психолога по психологической подготовке к ГИА является то, что целью таких консультаций является формирование у обучающихся и их родителей, у педагогических работников и администрации школы знаний о проблемах, возникающих у учащихся при подготовке к ГИА, и желания преодолевать трудности обучения; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Основные темы консультаций:

- как повысить мотивацию учебной деятельности;
- как понизить тревожность;
- как помочь ребенку сдать ЕГЭ;
- рекомендации классным руководителям по психологическим особенностям учащихся;
- составление (совместно с педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей и других лиц;
- профессиональная ориентация учащихся [Гербер, Шаталова, 2014, с. 192].

Очень важным направлением сопровождения является *психологическое просвещение*. Для всех учащихся выпускных классов во втором полугодии проводятся занятия-практикумы «Как готовиться к экзаменам», «Что делать, если...», «Как справиться с

тревогой» и др., в ходе которых обсуждаются вопросы: как оборудовать рабочее место для подготовки к экзаменам, составить план занятий, разработать индивидуальный режим дня, с чего начать занятие, учитывать особенности запоминания, использовать методы запоминания, методы релаксации и активизации, приемы снижения экзаменационной тревожности, как организовать день накануне экзамена, настроить своих мысли на успех, как вести себя на экзамене, использовать полезные ссылки на Интернет-ресурсы по подготовке к ЕГЭ. Такая форма работы помогает учащимся организовать свою деятельность, спланировать занятия, снизить нагрузки, распределить подготовку к экзаменам и подготовку домашних заданий, выделить время для отдыха.

Одним из существенных аспектов психолого-педагогического сопровождения выпускника является ознакомление родителей со способами правильного общения с ним, оказания ему психологической поддержки, создания в семье благоприятного психологического климата. Работа с родителями нацелена на повышение осведомленности родителей и формирование реалистичной картины экзамена, снижение родительской тревоги. На родительских собраниях даются рекомендации по организации режима дня старшеклассников, поддержке и помощи детям в период до, вовремя и после экзаменов. Для родителей, учащихся и учителей разработаны памятки и рекомендации: «Что такое ЕГЭ?», «Как помочь ребенку сдать ЕГЭ», «Как вести себя во время экзаменов», «Способы снятия нервно-психического напряжения» и др.

Таким образом, в ходе психологического сопровождения для эффективной подготовки к экзаменам изучается интеллектуально-личностная сфера, отслеживается эмоциональное состояние учащихся, уровень тревожности, самооценки, что позволяет корректировать психоэмоциональное состояние выпускников во время подготовки и сдачи ГИА.

Восприятие экзамена (итоговой аттестации), таким образом, его участниками может быть как негативным, так и позитивным. Важно формировать не страх или боязнь к экзамену, а положительное отношение через анализ возможностей, которые предоставляет ГИА его участникам. Это большая, длительная работа не только психолога с детьми, но и всего педагогического коллектива и родителей.

Литература

Гербер Ю. Н., Шаталова Н. П. Познание родного края: как организовать детское экскурсионное бюро // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 187 – 198.

Томилин А. Н., Худик В. А. Развитие военно-психологической теории и практики профессиональной мотивации офицера-воспитателя: монография / А. Н. Томилин, В. А. Худик. – Новороссийск: Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Морская гос. акад. им. адм. Ф. Ф. Ушакова», 2010.

Шаталова Н. П. Основы конструктивности современной личности // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 6(38). – С. 26 – 34.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Волкова С. В.

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

СПЕЦИФИКА Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования самовосприятия подростков, имеющих нарушения здоровья соматического характера. Наиболее значимые темы самовосприятия, это – отношение к собственной внешности, популярность среди окружения, неудовлетворённость качеством общения.

Ключевые слова: здоровье, Я-концепция, подросток, соматика.

Способность к самоанализу и самопознанию – исключительная особенность человека, который может осознавать себя как субъект сознания, действия, фокусируя внимание на себе же. Результат процесса самопознания как динамическая система представлений личности о себе, в сочетании с оцениванием, образует «Я-концепцию» личности. Данный конструкт относительно устойчив и, в то же время, пластичен. Несмотря на то, что проблема формирования «Я-концепции» исследована на современном этапе достаточно полно, можно отметить такие противоречия, как:

- 1) противоречие между изученностью формирования «Я-концепции», но недостаточностью исследования вопросов целенаправленного воздействия на факторы формирования;
- 2) противоречие между увеличением количества нездоровых вариантов реализации жизнедеятельности и недостаточностью профилактических и коррекционных мер, что особенно значимо в период подростничества.

Успешность социальной жизнедеятельности при психологически здоровом развитии личности обуславливает формирование позитивной «Я-концепции». Становление позитивной «Я-концепции» особенно значимо в подростковом возрасте, т. к. именно в нём во многом определяются жизненные ценности и приоритеты. Подростки осознают собственную неповторимость, но не всегда воспринимает собственное здоровье как ценность, скорее – как данность [Психология подростка, 2003].

Подобное предположение позволило сформулировать следующую гипотезу: уровень сформированности «Я-концепции» у подростков с соматической нарушениями здоровья ниже, чем у здоровых сверстников.

Для внедрения социально-значимого проекта на территории Куйбышевского района Новосибирской области проведено пилотажное исследование особенностей «Я-концепции» у подростков, имеющих нарушения соматического функционирования, результаты которого представлены далее.

Для достижения поставленной цели были обозначены следующие цели:

- 1) изучить содержание понятия «Я-концепция» в различных психологических теориях;
- 2) выявить специфику «Я-концепции» у подростков с соматической отягощённостью.

Теоретическая основа «Я-концепции» заложена в работах зарубежных исследователей, а именно У. Джеймса, К. Роджерса, Ч. Кули, Р. Бернса и др. В отечественной психологии проявления «Я-концепции» выступали как неоднозначные категории – и в значении личности, и в смысле сознания и самосознания. Проблемой «Я-концепции» занимались Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев и др. Основой исследования послужила концепция Р. Бернса, в которой «Я-концепция» представлена как иерархическая структура с различного рода установками и модальностями. Следует отметить, что одобрение другого создаёт у ребёнка позитивный образ «Я», в то время как частое порицание способствует возникновению негативного отношения к себе [Бернс, 2003]. Изучением влияния заболевания на телесный компонент «Я-концепции» занимались представители психоаналитического подхода (З. Фрейд, К. Хорни, Ф. Александер и др.), поведенческого подхода (Е. Клингер, К. Фостер и др.) когнитивисты (А. Бек). Среди российских специалистов – это С. А. Кулаков, Г. В. Старшенбаум и другие [Кулаков, 2003].

Влияние заболевания на тело подразумевает психосоматический вариант функционирования личности. Изменение самовосприятия в силу нарушения целостности (постановка укола, травматизация, оргоуносящие операции) провоцируют соматизацию личности. Хроническое заболевание также влияет на восприятие ценности жизни.

Итак, особенности «Я-концепции» могут не только формировать нездоровый вариант самовосприятия и обращаться к болезни как к выходу из ситуации, но и гибко изменяться по воздействием заболевания.

Респондентами выступили 25 подростков мужского пола 16 – 17 лет (средний возраст 16,8 лет) в рамках проверки состояния здоровья для прохождения службы в рядах российской армии (с апреля по май 2017 года). По согласованию с врачами-педиатрами, подросткам предложено расширенное психодиагностическое исследование. Было получено

добровольное информированное согласие у всех участников. У тринадцати из них на момент психодиагностических мероприятий зафиксированы нарушения здоровья соматического типа различной локализации и длительности течения, двенадцать – здоровы. В статусе подростков с соматической патологией представлены болезни органов дыхания (3 подростка), болезни эндокринной системы (5 подростка), желудочно-кишечные заболевания (2 подростка), сердечно-сосудистые заболевания (3 подростка). 12 подростков высказывали жалобы на текущее состояние здоровья и были направлены на консультацию. По данным врачебных осмотров и результатов функциональной диагностики жалобы клинически не подтвердились, таким образом, подростки составили экспериментальную группу.

Достоверность полученных данных обеспечивало применение валидного психодиагностического инструментария, а также таких методов математической статистики, как t-критерий Стьюдента для несвязных неравночисленных выборок и критерий углового преобразования Фишера. Были использованы тесты опросникового типа (Шкала «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса (в модификации А. М. Прихожан); проективные методики (Дом – Дерево – Человек (ДДЧ) Дж. Бука), что позволило уточнить полученные данные, минимизировать возможность эффекта «фасада» [Райгородский, 2008].

Дифференцировать сходство-различие показателей сформированности «Я-концепции» целесообразно через такие компоненты, как телесный и эмоциональный. Особенности телесной и эмоциональной составляющей «Я-концепции» можно в сводной Таблице 1 сопоставления значимых критериев методики «Дом – Дерево – Человек» между группами здоровых подростков и их сверстников с соматической патологией.

Таблица 1. Сводная таблица статистических данных по результатам теста «ДДЧ». Критерий Фишера

| Показатели | X | Y | φ^* -кр |
|---|-------------|--------------|-----------------|
| Застенчивость | 38 % | 8% | 1,90* |
| Осознание телесных импульсов | 38% | 25% | 3,47* |
| Регрессия | 23% | 8% | 1,43* |
| Ощущение малоценности | 38% | 0 | 0,00 |
| Недостаток жизненности | 30% | 8% | 1,66* |
| Озабоченность отношениями с другими | 15% | 0 | 0,00 |
| Озабоченность внешним видом | 30% | 0 | 0,00 |
| Замкнутость | 30% | 16,5% | 2,42** |
| Незащищённость | 46% | 16,5% | 3,12** |
| Адаптивность в межличностной сфере | 15% | 50% | 3,12** |
| Напряжение, тревога | 25% | 8% | 1,50 |
| Мужественность | 7,6% | 25 | 1,46 |
| Неудовлетворённые потребности | 30% | 8% | 1,66** |
| Потребность в общении | 30% | 16,5% | 2,42** |
| Грубость, агрессия | 46% | 16,5% | 3,12** |

X – экспериментальная группа Y – контрольная группа

$$\varphi^* \text{-кр} = \begin{cases} 1,64 \text{ при } p \leq 0,05 * \\ 2,28 \text{ при } p \leq 0,01 ** \end{cases}$$

Итак, у подростков с соматическими нарушениями здоровья выявлен низкий уровень межперсональных отношений при высоком уровне потребности в общении. Отмечается низкий уровень сформированности эмоциональной сферы, об этом могут свидетельствовать высокие значения показателей «Застенчивость», «Робость», «Недостаток жизненности», «Одиночество», «Незащищённость», «Грубость, агрессия».

Что касается телесной составляющей «Я-концепции», то и здесь наблюдаются значимые различия между группами. Так, в $X_{\text{экс}}$ осознание телесных импульсов и потребность их контролировать выше, чем в $Y_{\text{конт}}$.

Важно заметить те параметры, которые были подтверждены «Шкалой Я-концепции» Пирса – Харриса в адаптации А. М. Прихожан (1964, 2002 гг.). (Таблица 2).

Таблица 2. Сводная таблица статистических данных по результатам «Шкала Я-концепции». t-критерий Стьюдента для несвязных неравночисленных выборок

| Параметры | X | Y | t _{эмп} |
|---|-------|--------|------------------|
| Поведение | 7, 62 | 6, 75 | 0, 645 |
| Интеллект | 8, 62 | 7, 50 | 1, 100 |
| Ситуация в школе | 2, 85 | 3, 92 | 2, 066* |
| Внешность, физическая привлекательность | 3, 69 | 6, 25 | 2, 921* |
| Тревожность | 7, 92 | 5, 50 | 4, 548*** |
| Общение | 7, 54 | 12, 50 | 3, 223** |
| Удовлетворённость, счастье | 3, 38 | 5, 83 | 2, 623* |
| Положение в семье | 3, 62 | 4, 67 | 1, 618 |
| Уверенность в себе | 5, 23 | 13, 25 | 7, 018*** |

X – экспериментальная группа Y – контрольная группа

Достоверные различия обнаружены по значимым для подростка шкалам. А именно: низкий уровень самооценки популярности среди сверстников, неудовлетворённая потребность в общении у подростков X_{экс}, уровень самооценивания внешности и физических качеств также ниже в X_{экс}.

Нельзя не отметить стремление к избеганию открытых, доверительных отношений, что может быть обусловлено защитными тенденциями. Респонденты Y_{конт} проявляют выраженную самоуверенность, в отличие от средних значений X_{экс}. Можно отметить негативный фон отношения к себе, так что рефлексия доходит до самообвинения, снижение уровня самооценки в X_{экс}, нарастание внутреннего напряжения, вплоть до ощущения невозможности удовлетворения основных потребностей.

Итак, можно отметить:

1. Отмечается дихотомичная связь между «Я-концепцией» и соматическими проявлениями.
2. «Я-концепция» у подростков с соматической отягощённостью и условно здоровых респондентов имеет значительные различия.
3. Компоненты «Я-концепции» у подростков с соматической отягощённостью имеют низкие значения, что свидетельствует о негативном характере «Я-концепции» личности.

Литература

Психология подростка: учеб. / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм – ЕВРО–ЗНАК, 2003. – 480 с.

Бернс Р. Что такое Я-концепция? / Р. Бернс // Психология самопознания: хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах; М, 2003. – 420 с.

Кулаков С. А. Основы психосоматики / С. А. Кулаков. – М.: Речь, 2003. – 288 с.

Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах; М, 2008. – 672 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Гурьянова К. А., Петрова О. А.

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета,
г. Соликамск

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Одним из факторов формирования самосознания подростков является фактор влияния условий воспитания в семье. В данной статье раскрывается понятие самосознание,

рассматриваются особенности его проявления у подростков. Освещены аспекты влияния неполной семьи на развитие личности.

Ключевые слова: *подросток, неполная семья, самосознание, самооценка.*

При определении характера влияния семьи на психическое состояние подростков немаловажным является вопрос структурной организации семьи, какой она является: полной или неполной [Иванцова, 2000, с. 161]. По данным Федеральной службы государственной статистики, в России последние пять лет наблюдается стабильный показатель разводов, в 2014 году число разводов по отношению к числу заключённых браков составило 1,7. При этом в 32% от общего числа расторгнутых браков имеется один ребёнок, в 12% от общего числа разводов имеется два и более детей. Данный показатель является достаточно стабильным на протяжении последних 5 лет. Кроме того, почти 18% детей в 2016 году родились у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке. Представленные цифры иллюстрируют существующую в современном обществе проблему изменения института семьи брака, появления большого числа неполных семей и детей, воспитываемых только одним из родителей.

Ряд авторов, таких как Г. С. Абрамова, А. Я. Варга, А. И. Захаров, Г. Хоментаскас, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, отмечают, что семейная среда и, в частности, детско-родительские отношения являются фактором эмоционального и психического развития ребенка. По мнению Д. Б. Эльконина, оценка собственных качеств как средств решения стоящих перед подростком задач, существенно для генеза самосознания и понимания особенностей психического развития подростков [цит. по Юрчик, 2008, с. 37 – 46].

Семья является социальным институтом, который образует социальное пространство для развития детей. В семье формируются представления ребёнка о себе и своей личности, основы которых закладываются в процессе общения с родителями. Как отмечает В. С. Мухина, воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Вследствие отсутствия одного из родителей, приходится брать на себя решение всех материальных и бытовых проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие отсутствия одного из родителей [Целуйко, 2006, с. 235].

И. С. Кон горит о том, что самосознание – совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности [Кон, 1984, с. 335].

В. В. Столин определяет самосознание – процесс, с помощью которого человек познает себя и определенным образом относится к самому себе. Оно характеризуется представлением о себе: «Я-концепцией» [Столин, 2003, с. 124].

Самосознание рассматривается как состояние сфокусированного на себе внимания возникающее в повседневной жизни как результат внимания к индивиду со стороны окружающих. Объективное самосознание включает фокусировку внимания индивида на самом себе и на своем представлении о том, как его воспринимают и оценивают другие люди, в том числе и родители [Петрова, 2016, с. 341 – 349].

Таким образом, можно говорить о том, что самосознание – сложное психическое образование, которое состоит в восприятии индивида многочисленных образов своего «Я». Самосознание к концу подросткового возраста является ведущим психическим процессом, которое является сложным образованием. В. В. Столин, рассматривает самосознание как «целостную личностную систему», которая включает в себя такие характеристики как: уверенность в себе, социальная желательность «Я», саморуководство, отраженное самоотношение, самообвинение, самоценность, самопривязанность, самопринятие, внутренняя конфликтность [Столин, 2003].

Всеми авторами отмечается, что пиком формирования самосознания является подростковый возраст, во многом определяющий последующий жизненный путь человека. В данном возрасте наиболее ярко выражены особенности психической сферы, а также проявляются результаты семейного воспитания.

Поанализировав отечественную и зарубежную литературу по вопросу влияния состава семьи на самосознание подростков, можно выделить следующие закономерности:

1. В работах В. С. Собкина и Е. О. Смирновой, дети из семей с одним родителем, в большей степени нуждаются в понимании своеобразия черт их характера и эмоциональной поддержке, стремление к чувству признания, как среди сверстников, так и среди взрослых. Данной категории детей сложно устанавливать контакты и долгое время способствовать их поддержке на взаимоприемлемом уровне [Петровский, 2008, с. 528].
2. В исследовании А. И. Захарова, подростки из неполных семей, выявлено наличие болезненного чувства отличия от других детей, заниженная и неустойчивая самооценка, которая требует коррекции, высказывание претензий в адрес матери и неадекватное желание изменений в её поведении, стремительный поиск «значимого взрослого» [цит. по Фельдштейн, 1996, с. 512].
3. По мнению А. С. Спиваковской, дети, воспитывающиеся в неполных семьях, характеризуются тенденцией к психическим нарушениям, низким уровнем школьной успеваемости, склонности к противозаконному поведению. Выявлен низкий уровень самооценки, проявления инфантильности, агрессивное отношение к взрослым, включая родителей, нарушение полоролевого поведения [Дубровина, 1987, с. 184].
4. В работах Л. И. Божович и Л. С. Выготского было установлено, что подростки из неполных семей, чаще подвержены нарушениям в эмоциональной сфере, умственном развитии, а также склонны к проявлению социальной дезадаптации.
5. В своих исследованиях М. И. Буянов отмечает, что дети из неполных семей имеют менее выраженный или вовсе отрицательный опыт семейной жизни, чем дети из полных семей. Поэтому вероятность распада брака у воспитанников из неполных семей гораздо выше [Буянов, 2000, с. 207].

Таким образом, можно увидеть, что процесс воспитания и развития подростка, воспитывающегося в условиях неполной семьи, содержит в себе достаточно трудностей, с которыми предстоит встретиться одиному родителю. Неуравновешенность, повышенная чувствительность и болезненная эмоциональность, характерные переходному возрасту, у подростков из неполной семьи имеют гипертрофированный характер, тем самым делая его психику наиболее ранимой. Подросткам из неполных семей в большей степени присуще негативное отношение к себе, ощущение неполноценности собственной личности, отрицательная оценка себя.

Литература

Голоюс Е. А. Исследование влияния состава семьи на особенности развития самосознания подростков / Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях // Е. А. Голоюс, К. С. Кузьменко. – 2015. – С. 162 – 165.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 2000. – 207 с.

Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2006. – 608 с.

Петрова О. А. Многогранность проявлений и систематизация важных психологических феноменов, описывающих демонстративную личность / О. А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016 - Вып. 50. - Ч. 4 - С. 341 – 349.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. – М.: Академия, 2008. – 528 с.

Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 2003. – 124 с.

Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. – М.: Институт Практической психологии, 1996. – 512 с.

Формирование личности и переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

Юрчик С. Н. Психологические аспекты формирования самооценки в подростково-юношеском возрасте / С. Н. Юрчик // Психологический журнал. – 2008. – № 11. – С. 37 – 46.

СОДЕРЖАНИЕ

Петрова О. А., Мизёва А. С.

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

***Аннотация.** Данная статья посвящена изучению проблемы тревожности младших школьников. Представлены результаты теоретического анализа понятия тревожности как свойства личности; показано, что высокий уровень тревожности обуславливает соответствующие личностные особенности.*

Статья посвящена изучению проблемы тревожности в младшем школьном возрасте; показано, что тревожность как свойство личности обуславливает поведение младшего школьника; представлены результаты исследования уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

***Ключевые слова:** школьная тревожность, младший школьный возраст, личностные особенности.*

Изучение тревожности и ее влияния на личностные особенности приобретает особую значимость. В настоящее время, важно изучение школьной тревожности, как особого вида тревожности, проявляющегося в младшем школьном возрасте в связи с усвоением нового вида деятельности – учения и вхождением детей в новую социальную ситуацию развития. Е. Г. Силяева утверждает, что школьная тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих. По ее мнению, школьная тревожность – черта характера, которая выражается в волнении, в ожидании плохого отношения к себе, в повышенном беспокойстве в процессе решения различных задач в процессе обучения [Прежесецкая, 2014, с. 256].

Именно поэтому, проблему высокой школьной тревожности, как устойчивого отрицательного переживания младших школьников, накладывающего отпечаток не только на успешность учебной деятельности, но и оказывающего влияние на их личностные особенности, можно считать весьма актуальной.

По мнению Б. Филиппа, школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагоприятия. Школьная тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения [Астапов, 2015, с. 112].

С точки зрения А. В. Микляевой, школьная тревожность – это понятие, которое включает в себя различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагоприятия, а так же выражающаяся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, негативной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно ощущает собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своих действий, собственных решений.

Как указывает Р. В. Овчарова в своих работах, школьная тревожность – относительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Проявляется она в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, негативной оценки со стороны педагогов, сверстников [цит. по Астапову, 2015, с. 114].

Таким образом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенных ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды [Астапов, 2015, с. 115].

Как указывают Т. А. Артемова и А. В. Ковалева в своих работах, формирование школьной тревожности как устойчивой черты личности может быть связано со многими причинами. А именно, школьная тревожность может быть вызвана:

- особенностями организации учебно-воспитательного процесса;
- личностными особенностями учителя и особенностями взаимодействия педагога с учениками;
- проблемами во взаимоотношениях с одноклассниками;
- особенностями детско-родительских отношений;
- уровнем школьной успеваемости и личностными особенностями учащихся [Ковалева, Артемова, 2015, с. 150].

По мнению А. М. Прихожан, главной причиной возникновения высокой тревожности в младшем школьном возрасте являются противоречивые требования к ребенку, которые исходят со стороны значимых взрослых, а так же неадекватные по отношению к нему ожидания, которые не соответствуют его возможностям и ставят его в зависимое положение. Именно тогда появляются все условия для развития у ребенка тревожности как устойчивого свойства личности, когда подобные противоречия становятся частью эмоциональной жизни детей [цит. по Астапову, 2015, с. 110].

Развитие тревожности как устойчивого свойства личности может быть вызвано частым столкновением с тревожными ситуациями. Так же в поведении ученика закрепляются специфические реакции, которые выполняют защитную и компенсаторную функции. Такими поведенческими реакциями являются:

- формирование школьных страхов;
- появление привычек, односторонних увлечений и склонности к фантазированию и повторению «ритуальных» действий;
- проявление вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим в ситуациях, вызывающих тревогу [Астапов, 2015, с. 109].

А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман относят младший школьный возраст к аффективному возрастному периоду формирования личности.

В исследованиях Р. Б. Кеттелла, личность – это то, что позволяет нам предсказать поведение человека в определенной ситуации. По мнению Р. Б. Кеттелла, личность состоит из определенных черт, и главные отличия людей заключены в комбинациях основных черт.

Ребенок младшего школьного возраста стремится быть «правильным». Как указывает Л. Кольберг, начальные классы – сензитивный период для формирования у ребенка многих положительных качеств личности. Одними из важнейших черт личности он считает ответственность – рефлексия на собственные действия и сопереживание – участливое отношение к переживаниям другого. Именно эти качества личности, по мнению Л. Кольберга являются одними из важных в воспитании детей. И именно у детей младшего школьного возраста с высоким уровнем тревожности отсутствуют эти качества.

Нами были изучены несколько исследований на взаимосвязь высокого уровня школьной тревожности и личностных особенностей детей младшего школьного возраста.

Исследования В. Г. Белова показали, что среди детей младшего школьного возраста с высоким уровнем школьной тревожности преобладает большое число учеников с

повышенной раздражительностью застенчивостью, чувствительностью к угрозе, неуверенностью в себе. Так же такие дети легко ранимы, зависимы от других, тревожны и часто находятся в состоянии фрустрации.

Исходя из выводов, следует, что младший школьник с высоким уровнем тревожности отличается недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, в его поведении часто наблюдаются негативизм, пониженное настроение. Так же такие дети остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям.

Исследования Н. В. Яковлевой показали, дети младшего школьного возраста с высоким уровнем тревожности характеризуются как легко возбудимые, в основном проявляют застенчивость и робость. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Тревожный ребенок демонстрирует зависимость от взрослых и других детей и легко им подчиняется, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение.

А. М. Прихожан так же считает, что характерной чертой детей с высокой тревожностью являются снижение самооценки, застенчивость, пониженное настроение. По мнению Б. Филиппа школьная тревожность у детей младшего школьного возраста выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения [Гроголева, 2014, с. 44].

Таким образом, тревожность – компонент личности, который ярко проявляется в период младшего школьного возраста, когда у ребенка формируются многие качества личности. Следовательно, необходимо диагностировать и своевременно выявлять отклонения у детей младшего школьного возраста в формировании их личностных качеств в зависимости от уровня школьной тревожности.

Литература

Артемова Т. А., Ковалева А. В. Психологические и психофизиологические особенности высокотревожных детей младшего школьного возраста // Школа здоровья. – 2015. – № 3, 4. – С. 148 – 159.

Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – М.: Per Se, 2015. – 160 с.

Прежесецкая С. И. Когнитивное и личностное развитие младших школьников в разных системах обучения / С. И. Прежесецкая. – М.: Политиздат, 2014. – 315 с.

Гроголева О. Ю. Тревожность как проявление школьной дезадаптации младших школьников // Актуальные проблемы психологии. – Омск: ОмГУ, 2014. – С. 43 – 47.

СОДЕРЖАНИЕ

Петрова О. А., Пальчун И. А.
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского
государственного национального исследовательского университета,
г. Соликамск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ДЕМОНСТРАТИВНОЙ АКЦЕНТУАЦИЕЙ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье представлены определения понятий «характер», «акцентуация» разных авторов. Рассматриваются особенности черт личности с преобладанием демонстративной акцентуации характера.

Ключевые слова: характер, акцентуация, демонстративный тип.

Проблема акцентуаций характера впервые была поднята в 20-х гг. XX века в работах К. Леонгарда, А. Е. Личко, К. Шнайдра и др.

Понятие «акцентуация» было введено Карлом Леонгардом. В своих трудах он понимал под этим термином чрезмерно выраженную индивидуальную черту, имеющую тенденцию к переходу в патологическое состояние [Леонгард, 2000, с. 70]. По мнению психолога, акцентуированная личность не является патологической, поскольку иначе мы были бы вынуждены прийти к выводу, что нормальной здоровой личностью является только средний человек, а отклонение от середины – показатель патологии [Леонгард, 2000, с. 71].

А. Е. Личко под акцентуацией понимал крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены [Личко, 2013, с. 251].

Характеристика человека при каждом типе акцентуации характера может различаться. Как утверждал А. Е. Личко, не стоит говорить об акцентуированных личностях, правильнее – акцентуациях характера, т.к. понятие «личность» шире, ему свойственно наличие интеллекта, мировоззрения, способностей. Характер здесь будет выступать в качестве основы личности, поскольку формируется в подростковом возрасте. А становление личности происходит, когда человек перейдет ступень взросления [Личко, 1993, с. 11].

Размышляя о характере, как об основополагающем фундаменте, а именно, базисе, личности, возникает необходимость разъяснить трактовку этого понятия. С. Л. Рубинштейн определял черты характера как существенные свойства человека, из которых с определенной логикой и последовательностью вытекает определенная линия поведения, определенные поступки, а несовместимые, противоречащие им, другие поступки исключаются [Рубинштейн, 2000, с. 664].

Ю. Б. Гиппенрейтер под характером понимает совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования [Гиппенрейтер, 2008, с. 326].

Нашей задачей являлось установить, какими особенностями обладает личность с демонстративной акцентуацией характера. Опираясь на учение К. Леонгарда, мы выяснили, что существуют следующие типы акцентуаций характера [Леонгард, 2000, с. 95]:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1) демонстративный; | 6) аффективно-лабильный; |
| 2) педантический; | 7) тревожный; |
| 3) застревающий; | 8) эмотивный; |
| 4) возбудимый; | 9) тревожный; |
| 5) гипертимический; | 10) дистимический. |

Согласно представления К. Леонгарда, сущность демонстративного типа, а при более выраженной степени истерического типа, заключается, в первую очередь, в патологической способности к вытеснению. Впервые этот термин ввел в психиатрию Зигмунд Фрейд, по теории которого, уже в раннем детстве образуется «подсознательный психический мир», создающий основу для возникновения невроза. Человек с демонстративным типом акцентуации, игнорирует в памяти то или иное травмирующее событие или вовсе может его вытеснить, забыв о его существовании. У истериков данная тенденция проявляется еще сильнее: они могут забыть обо всем, что доставляет душевные расстройства, и лгать, не осознавая, что лгут. Таким образом, лица, которые не обладают данной акцентуацией, принимают истерика за лгуна и не могут отличить его неправду от обычной лжи. Отсюда у истерика возникает необходимость направлять свою ложь и притворство на приукрашивание себя. [Леонгард, 2000, с. 139].

По мнению Ю. А. Клейнберга, демонстративная личность в процессе самоутверждения эмоционально отчуждается от социума, что, в свою очередь, влечет за собой утрату приоритетов, ценностей, норм и ориентиров, которые способствуют успешной социализации человека в обществе. Так, создаются предпосылки для формирования определенных поведенческих девиаций. Личность, в итоге, теряет приобретенные социально полезные навыки. [Клейнберг, 2016, с. 23].

Согласно «Справочнику по психологии и психиатрии» демонстративность – это продукт аффективных реакций на фрустрацию, либо избегания ожидания наказания, либо перспективы быть оскорбленным, отверженным. Таким образом, у демонстративной личности возникает непреодолимая потребность совершать поступки, направленные на пробуждение к себе сочувствия, сопереживания [Циркин, 1999, с. 87].

Опираясь на исследования А. С. Кравченко, демонстративная акцентуация характерна для подростков обусловлена, в первую очередь, сменой ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение, в ходе которого подросток нуждается в самоутверждении. Так, демонстративный подросток склонен к истерическим проявлениям в форме невроза или психопатии. Как указывает психолог, феноменология истерии, проявляющаяся в демонстративности, может проявляться в качестве защитного механизма [Кравченко, 2001, с. 52].

Привлекают внимание исследования К. Хорни, утверждавшей, что среди десяти невротических потребностей, ей описанных, некоторые, так или иначе, относятся к демонстративным личностям:

- 1) потребность в любви и одобрении;
- 2) потребность в общественном признании;
- 3) потребность в восхищении собой;
- 4) потребность в честолюбии;
- 5) потребность в безупречности и неопровержимости [Хорни, 1994, с. 63].

Эти потребности, определяемые К. Хорни как «избыточные» присутствуют в каждом человеке, однако в демонстративных личностях можно проследить намного чаще.

О. А. Петрова провела сравнительный анализ понятий «демонстративность / истерия», «демонстративность как деформация», «самопрезентация», «педагогический артистизм». Результатом работы послужил вывод о том, что «все перечисленные феномены несут в себе единое психологическое содержание, что свидетельствует о возможности интеграции знаний и прикладном значении феномена «демонстративность», но не означает завершенности его понимания и исследования» [Петрова, 2015, с. 984].

В заключении, хочется отметить, что демонстративность как психологический феномен может рассматриваться как девиация, препятствующая успешному прохождению социализации личностью. Необходимо обращать внимание на демонстративность в первые ее проявления, чтобы вовремя предупредить негативные деструкции, выраженные в антисоциальном поведении. Однако стоит учитывать, что современные условия жизнедеятельности человека (политические, экономические) провоцируют события и поступки, требующие проявлять черты демонстративной акцентуации характера, поэтому следует проводить психологический патронаж в работе с демонстративной личностью, который, в свою очередь, послужит средством успешной социализации.

Литература

Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Темперамент, характер, личность: проблемы и решения/ Психология индивидуальных различий. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2008. – С. 331 – 354.

Клейнберг Ю. А. Социальное поведение личности: оценки и стратегии: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра. – 2016. – 277 с.

Кравченко А. С. Мотивация демонстративного поведения. – М., 2001. – 93 с.

Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. В. М. Лещинская. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. – 541 с.

Личко А. Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 1. – С. 5 – 17.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). – СПб.: Речь, 2013. – 251 с.

Петрова О. А. Психологическая многозначность понятия «демонстративность личности педагога»: от профессионально важного качества до деформации / О. А. Петрова. // В мире научных

открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. – № 9.3(69) (Социально-гуманитарные науки). – С. 972 – 984.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.; Харьков; Минск; М.: Питер, 2000. – 712 с.

Справочник по психологии и психиатрии / сост. С. Циркин. – СПб: Питер, 1999.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с англ. – М., 1994. – 216 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Петрова О. А., Пилипенко А. А.

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается негативное воздействие школьной тревожности на качество учебной деятельности младшего школьника, а также разрушающее действие на его личностные структуры.

Ключевые слова: школьная тревожность, младшие школьники, социально-психологический тренинг.

В настоящее время одной из актуальных проблем, рассматриваемых в психологии, является проблема школьной тревожности детей младшего школьного возраста. Изучению данного вопроса посвящен ряд исследований как отечественных ученых (Л. И. Божович, И. Ю. Кулагина, В. С. Мухина, П. В. Румянцева, Л. С. Славина), так и зарубежных (М. С. Неймарк, А. М. Прихожан, Ч. Спилбергер). Результаты проведенных исследований позволили установить, что школьная тревожность ребенка обусловлена системой обучения или отношением к ребенку педагога.

Школьная тревожность является очень широким понятием, включающим в себя школьное эмоциональное неблагополучие, которое может проявляться в волнении, беспокойством о получении неудовлетворительных оценок и отношении сверстников и учителей к себе. В подобных случаях младший школьник начинает испытывать неуверенность в себе, в своих решениях, считать себя неполноценным человеком. По мнению Н. Д. Левитова, школьная тревожность представляет собой временное психическое состояние, выражающееся в эмоциональном переживании, в волнении, беспокойстве в школе, классе [Астапова, 2005, с. 58]. В. А. Гуров в свою очередь предполагает, что школьная тревожность всего лишь мягкая форма эмоционального неблагополучия ребенка, и ее проявления можно заметить в снижении продуктивности и качества выполняемой деятельности [Гуров, 2009, с. 57]. Е. М. Климов отмечает, что результативность выполняемой школьником деятельности, а, следовательно, уровень школьной тревожности, зависит от когнитивного стиля личности индивида, определяющие у него восприятие, переработку и усвоение полученных знаний.

А. М. Прихожан в результате проведенных исследований установила, что младшим школьникам, характеризующимся наличием школьной тревожности, свойственны специфические особенности:

- сравнительно высокий уровень обучаемости, что противоречит мнению учителей, которые считают, что такие дети плохо обучаемы либо совсем не обучаемы;
- неумение выделить основную задачу, сосредоточиться на ее выполнении, стремление обхватить своим вниманием абсолютно все элементы деятельности (как известно, данная особенность характерна для всех тревожных людей вне зависимости от их возраста);

– отказ от решения поставленной задачи после первой неудачи, при этом свою неудачу они объясняют не своим неумением решать, а отсутствием необходимых для этого способностей;

– низкий уровень самооценки (как общей, так и самооценки в деятельности) [Прихожан, 2009, с. 152].

Таким образом, рассмотрев некоторые авторские определения понятия «школьная тревожность», мы можем сформулировать определение, на которое будем опираться в данном исследовании: под школьной тревожностью мы будем понимать специфический вид тревожности, который проявляется и закрепляется в процессе взаимодействия ребенка с различными компонентами образовательной среды.

Причины возникновения школьной тревожности могут быть различными (семейное воспитание, уровень интеллектуального развития). Поэтому чтобы оказать ребенку своевременную качественную помощь в преодолении тревожности, связанной с посещением школы, важно не только знать причины ее возникновения, но и личностные особенности ребенка для разработки и проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение школьной тревожности и формирование адекватных моделей поведения. Одним из эффективных методов оказания коррекционного воздействия на личность ребенка является социально-психологический тренинг (СПТ). Различные аспекты СПТ подробно представлены в работах таких отечественных психологов как Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, А. И. Донцовой, Л. А. Петровской. За последние десятилетия в научной литературе появился ряд работ, описывающих основные методологические и методические принципы проведения тренинговых занятий, представлены конкретные примеры различных приемов и упражнений. Среди таких работ можно выделить: И. В. Вачкова, О. В. Евтихова, Г. И. Марасанова, В. Г. Пузикова.

Мы опираемся на определение, представленное в «Словаре практического психолога», и под социально-психологическим тренингом будем понимать практику оказания психологического воздействия, целью которого является развитие коммуникативных способностей, рефлексивных навыков, способности объективно анализировать ситуацию, поведение не только членов группы, но и собственное [Головин, 1998].

Социально-психологический тренинг позволяет решить ряд сопутствующих задач (развивать коммуникативные навыки, отрабатывать конструктивные способы взаимодействия с окружающими). Проведение социально-психологического тренинга предполагает решение соответствующих задач на каждом его этапе: начиная от комплектования группы, заканчивая выбором методом, средств, техник проведения занятия.

Таким образом, во время проведения тренинговых занятий младшие школьники овладевают разнообразными способами межличностного взаимодействия, становятся более компетентными в сфере общения. Задача психолога заключается в создании комфортных условий, в которых ребенок получит возможность осознать и вербализировать имеющиеся у него проблемы. Преимущество СПТ заключается в том, что он способствует смене внутренних установок младших школьников, расширению имеющихся знаний, накоплению опыта позитивного отношения к себе и окружающим.

Литература

- Астапова В. М.* Тревога и тревожность / В. М. Астапова. – СПб.: Питер, 2005. – 256 с.
Словарь практического психолога / под ред. С. Ю. Головина. – М.: Харвест, 1998.
Гуров В. А. Тревожность и здоровье младших школьников / В. А. Гуров // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 4. – С. 56 – 59.
Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 304 с.

К ВОПРОСУ О СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сложности достижения цели современного образования. Проанализированы диагностические данные склонности к отклоняющемуся поведению обучающихся колледжа.

Ключевые слова: педагогическая задача, образование, обучение, воспитание, социализация, отклоняющееся поведение.

Система образования является важнейшим социальным институтом, доказательством чего является Российский закон «Об образовании», в котором сущность этого понятия определена следующим образом. Образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государственных образовательных уровней – цензов. Развитие образования находится в безусловной зависимости от экономических, политических, социальных, культурных факторов и условий существования общества. Наиболее тесной видится связь между образованием и культурой, процесс «окультуривания» подрастающего поколения – непростая педагогическая задача, которая в кризисных условиях развития общества (а именно таковыми являются современные условия) становится все более сложной.

Термин «задача» используется в педагогической науке трактуется широко и неоднозначно, в современной педагогике наиболее часто применяются определения: 1) педагогическая задача как цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения; 2) педагогическая задача как система особого рода, представляющая собой основную единицу педагогического процесса; 3) педагогическая задача как осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности; 4) педагогическая задача как сложная педагогическая ситуация, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Мы склонны считать, что *трудность* задачи является субъективной характеристикой, для которой характерны такие признаки, как новизна, неожиданность и проблемность. Наряду со *стратегическими, тактическими, оперативными, дидактическими задачами* особую сложность составляют *воспитательные задачи*, призванные управлять процессом воспитания подрастающего поколения и подразделяемые на задачи социального, умственного, нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания.

Для того чтобы воспитательная педагогическая задача решалась продуктивно, сначала необходимо провести анализ сложившейся ситуации [Сластенин, 2002]. Современные условия российского общества таковы, что число детей и подростков, склонных к отклоняющемуся поведению, довольно велико, что существенно усложняет педагогическую задачу.

С целью исследования сложности решения педагогических задач воспитания, нами проведено диагностическое обследование, в котором принимали участие 123 обучающихся Барабинского филиала Новосибирского колледжа транспортных технологий им. Н. А. Лунина. Для проведения исследования использована методика «Склонность к отклоняющемуся поведению» (далее – СОП) (А. Н. Орел), позволяющая выявить наличие у испытуемых склонности к отклоняющемуся поведению.

В таблице 1 представлены результаты испытуемых с высоким уровнем риска формирования отклоняющегося поведения.

Таблица 1. Сводная таблица эмпирических данных испытуемых с высоким уровнем риска формирования отклоняющегося поведения

| группа, № исп. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|-------------------|-----|----|----|----|----|----|----|
| ЭК-14 | 1. | 63 | 50 | 51 | 62 | 55 | 48 |
| | 2. | 50 | 46 | 51 | 55 | 55 | 50 |
| | 3. | 59 | 44 | 54 | 53 | 55 | 50 |
| ТЭ-15 | 1. | 50 | 53 | 40 | 62 | 62 | 50 |
| | 2. | 40 | 59 | 43 | 53 | 40 | 59 |
| | 3. | 63 | 55 | 37 | 51 | 46 | 53 |
| | 4. | 63 | 50 | 48 | 55 | 55 | 46 |
| | 5. | 46 | 50 | 45 | 60 | 62 | 57 |
| | 6. | 56 | 57 | 48 | 67 | 62 | 55 |
| | 7. | 70 | 37 | 37 | 55 | 55 | 50 |
| ОВ-13 | 1. | 50 | 53 | 40 | 62 | 62 | 50 |
| | 2. | 40 | 59 | 43 | 53 | 44 | 59 |
| | 3. | 63 | 55 | 37 | 51 | 58 | 53 |
| | 4. | 63 | 50 | 48 | 55 | 55 | 46 |
| | 5. | 46 | 50 | 45 | 60 | 62 | 57 |
| | 6. | 56 | 57 | 48 | 67 | 62 | 55 |
| | 7. | 37 | 44 | 40 | 60 | 51 | 50 |
| МЛ-11 | 1. | 50 | 48 | 59 | 60 | 48 | 57 |
| | 2. | 53 | 42 | 48 | 65 | 58 | 48 |
| | 3. | 50 | 48 | 40 | 58 | 55 | 46 |
| | 4. | 56 | 53 | 45 | 53 | 51 | 48 |
| | 5. | 59 | 55 | 43 | 55 | 44 | 53 |
| | 6. | 56 | 55 | 48 | 58 | 58 | 48 |
| | 7. | 59 | 53 | 40 | 48 | 55 | 55 |
| | 8. | 50 | 50 | 51 | 55 | 62 | 50 |
| | 9. | 53 | 42 | 51 | 62 | 58 | 50 |
| | 10. | 56 | 50 | 48 | 53 | 51 | 39 |
| БП-12 | 1. | 53 | 53 | 45 | 53 | 40 | 48 |
| | 2. | 53 | 53 | 48 | 43 | 37 | 50 |
| | 3. | 50 | 53 | 40 | 51 | 51 | 48 |
| | 4. | 50 | 46 | 37 | 51 | 55 | 50 |
| | 5. | 56 | 50 | 45 | 55 | 40 | 55 |

Примечание: 1 – склонность к нарушению норм и правил, 2 – склонность к аддиктивному поведению, 3 – склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, 4 – склонность к агрессии и насилию, 5 – шкала волевого контроля эмоциональных реакций, 6 – склонность к делинквентному поведению

Анализ таблицы позволил установить, что 33 первокурсника относятся к группе риска формирования отклоняющегося поведения, а в 3 учебных группах (ТЭ-15, ОВ-13, МЛ-11) этот процент студентов значителен: 28%, 28% и 40% соответственно. Это значит, что при определенных условиях склонность к отклонению может легко трансформироваться в поведение, не соответствующее социальным нормам [Платонов, 2006].

Рассмотрим подробнее полученные результаты.

1. **Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала)** предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

По данной шкале результаты, находящиеся в диапазоне 70-89 баллов говорят о высокой настороженности испытуемого по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительной достоверности результатов по основным шкалам, обнаружены у 21 студента (21%). Так как высокие показатели этих студентов по служебной шкале дают основание сомневаться в достоверности полученных результатов, то при анализе значений по основным шкалам мы не учитывали данные этих испытуемых.

2. **Шкала склонности к преодолению норм и правил** предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Низкие баллы по этой шкале получил 31 студент (31%), что свидетельствует о конформных установках, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. Следует помнить, что в некоторых случаях (достаточно высокий интеллектуальный уровень испытуемого и тенденция скрывать свои реальные нормы и ценности) такие оценки могут отражать фальсификацию результатов.

Выраженность склонности к преодолению норм и правил, неконформистские установки, склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденцию «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть, обнаружили 42 студента (42%). Чрезвычайную выраженность неконформистских тенденций, проявление крайнего негативизма показали 5 студентов (5%).

3. **Шкала склонности к аддиктивному поведению** предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение. Невыраженность склонности к аддикции и хороший социальный контроль поведенческих реакций обнаружили 54 студента (54%). Предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентацию на чувственную сторону жизни, наличие «сенсорной жажды», гедонистически ориентированные нормы и ценности обнаружили 23 студента (23%).

4. **Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению** предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Объект измерения частично пересекается с психологическими свойствами, измеряемыми шкалой № 3.

Низкие показатели по данной шкале, свидетельствующие об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях обнаружены у 73 студентов (73%). Результаты, свидетельствующие о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садо-мазохистских тенденциях, показали 7 студентов (7%).

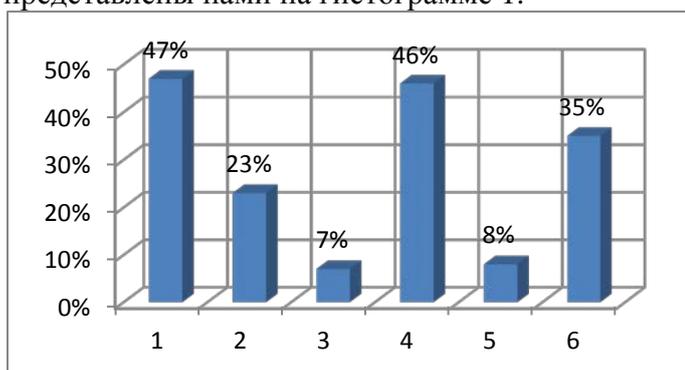
5. **Шкала склонности к агрессии и насилию** предназначена для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении. Невыраженность агрессивных тенденций, неприемлемость насилия как средства решения проблем, нетипичность агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации, обнаружили 31 студент (31%).

Наличие агрессивных тенденций обнаружены у 33 студентов (33%), а показатели, свидетельствующие об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций, характерны для 13 студентов (13%).

6. **Шкала волевого контроля эмоциональных реакций** предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений характерен, а также оптимальный уровень контроля для 72 студентов (72%). Слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, несформированность волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений продемонстрировали 8 студентов (8%).

7. **Шкала склонности к делинквентному поведению** измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения. Предрасположенность к делинквентности не выявлена у 47 студентов (47%). Наличие делинквентных тенденций и низкий уровень социального контроля у 34 испытуемых (34%). Высокий уровень «делинквентного потенциала», который при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни, обнаружен у 1 студента (1%).

Итоговые данные представлены нами на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Риск возникновения отклоняющегося поведения

Шкалы: 1 – склонности к преодолению норм и правил, 2 – склонности к аддиктивному поведению, 3 – склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, 4 – склонности к агрессии и насилию, 5 – волевого контроля эмоциональных реакций, 6 – склонности к делинквентному поведению.

Выводы и рекомендации.

1. Полученные нами данные только по методике СОП дают основание полагать о сложности педагогической задачи, стоящей перед педагогическим коллективом колледжа.
2. Необходимо провести дополнительно сбор информации об особенностях студентов, настороженно относившихся к диагностической ситуации, что дало основание усомниться в результатах полученных данных (21 человек).

3. Наибольший уровень сложности решения педагогических задач показала группа БП-12, где из 15 испытуемых высокий уровень социальной желательности ответов продемонстрировали 8 студентов, т. е. больше половины участников диагностики. Возможные причины высоких показателей по данной шкале:

- неадекватный уровень самооценки и, как следствие, неосознаваемое «приближение» образа своего «Я» к идеальному;
- выраженные противоречия внутреннего мира и высокий уровень эмоционального дискомфорта;
- недоверие окружающим и закрытость как личностная черта;
- неблагоприятный психологический климат в группе, нерешенность проблем адаптации к новым условиям обучения.

Организация воспитательной работы с этой группой должна быть направлена на решение этих задач и включать соответствующие меры: беседы со студентами, тренинги, дискуссии и игровые занятия, спортивные мероприятия и празднования памятных дат, профессиональных праздников. На учебных занятиях следует использовать: 1) групповые виды деятельности, при этом необходимо менять состав микрогрупп, 2) работа в парах и тройках сменного состава (в этом случае студенты учатся взаимодействию с различными людьми). Необходимо создавать и поддерживать благоприятный психологический климат в группе, искать не авторитарные, а альтернативные способы разрешения конфликтных ситуаций, при которых необходимо не только понять логику каждого, но и помочь разобраться в его собственных чувствах. Всем, кто работает с этими студентами, необходимо избегать проявлений симпатии и антипатии, стараться уважительно разговаривать со всеми. Особое внимание обратить на «отвергнутых», низкостатусных студентов, не стремиться защищать их словесно, а создавать для них ситуацию успеха, где группа может реально увидеть их усилия.

4. Для проведения профилактических мероприятий в соответствии с выявленными результатами по каждой шкале методики СОП возможна организация групповой работы по направлениям:

- формирование оптимального уровня конформности, конфликтологической компетентности с целью предупреждения возникновения неконформизма – 42 студента;

- формирование оптимальной самооценки и уровня притязаний для предотвращения возникновения зависимых состояний – 23 студента;
 - стабилизация самооценки, развитие навыков самопознания и самоконтроля, усвоение приемов неагрессивных способов решения проблем общения – 31 студент;
 - развитие волевой сферы и формирование навыков самоконтроля – 8 студентов;
 - формирование жизненно важных навыков и особенностей личности (ассертивность, самостоятельное принятие решений, умение говорить «нет» и пр.) – 34 студента.
5. Индивидуальная работа, направленная на преодоление нонконформизма с 5 студентами с ярко выраженным негативизмом по отношению к социальным нормам; повышение уровня самооценки и оптимизации психоэмоционального состояния у 7 студентов с высокой степенью риска самоповреждения и саморазрушения; стабилизации самооценки и нормализация общения – 13 студентов; снижение уровня делинквентного потенциала – 1 студент.

Литература

- Белкин А. С.** Отклонения в поведении школьников: учебное пособие / А. С. Белкин. – Свердловск: Свердловский гос. пед. ин-т, 1973. – 138 с.
- Голованова Н. Ф.** Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. вузов / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
- Егоров А. Ю.** Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
- Манапова Е. И.** Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Е. И. Манапова. – Омск: ОмГПУ, 2004. – 144 с.
- Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб пособие для студ. и аспирантов вузов / сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003.
- Платонов Ю. П.** Социальная психология поведения: учеб. пособие для студ. вузов / Ю. П. Платонов. – М.: Питер, 2006. – 384 с.
- Сластенин В. А. и др.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Пермякова С. С.

МБОУ СОШ № 9 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье поднимается проблема отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Рассматриваются частые мотивы такого поведения, причины нарушения подростками социальных норм жизни. Раскрывается вопрос взаимосвязи проблем семейного воспитания и противоправных действий детей.

Ключевые слова. Отклоняющееся поведение, семейное неблагополучие, девиантные действия, общественные нормы и ценности.

*«Воспитывает все: люди, вещи, явления,
но, прежде всего и дольше всего – люди.*

Из них на первом месте – родители и педагоги.

А. С. Макаренко

Современная система воспитания выделяет целый спектр актуальных проблем. Одной из самых значимых остаётся проблема отклоняющегося поведения детей.

Отклоняющееся поведение понимается в юридической практике как поступки или система поступков, не соответствующие принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

Важную роль в проявлениях такого поведения несовершеннолетних играет мотивация при осуществлении ими тех или иных правонарушений.

Наиболее частыми мотивами специалисты называют попытки самоутверждения, протест против действительности, несправедливости взрослых, стремление обратить на себя внимание взрослых, корыстные цели и т. д.

Для определения особенностей отклоняющегося поведения детей и подростков значимым является выяснение причин, толкнувших их на нарушение социальных норм жизни. В качестве таких причин чаще всего выступают:

- дефекты семейного воспитания, приводящие к искажению нравственных качеств личности;
- деформация ценностных ориентаций (несоответствие потребностей возможностям);
- отрицательное влияние ближайшего окружения;
- зависимость подростка от референтной группы;
- различные формы насилия по отношению к ребёнку, в том числе в семье;
- эмоциональная незрелость;
- недостаточная правовая информированность;
- незнание социальных норм;
- развод родителей;
- смерть близкого человека;
- низкая досуговая культура;
- особенности эмоционально-волевой сферы (неумение противостоять негативным влияниям, «держат удар», безволие) и т. д.

Большинство указанных причин в той или иной мере связаны с факторами неблагополучия родительской семьи. В ряде случаев это становится побудителем конкретного вида отклоняющегося поведения, т. е. существует причинно-следственная связь, которую можно предвидеть с той или иной долей вероятности. К примеру, смерть близкого человека или развод родителей могут спровоцировать суицидальное поведение ребёнка; физическое насилие в отношении ребёнка порождает ответную агрессию и т. п. [Артюхова, 2001, с. 78].

Безусловно, велика роль семейного неблагополучия в формировании противоправного поведения подростков.

За несколько лет жизни в неблагополучной семье ребенок успевает приобрести огромный опыт асоциального поведения, психологически сломаться, утвердиться в варианте жизненного самоопределения, идущего наперекор общественным нормам и ценностям. Ребенок из неблагополучной семьи отличается не только внешним видом, манерой общения с окружающими, примитивной, зачастую нецензурной речью. Его психика неуравновешенна, реакции неадекватны, он замкнут, озлоблен. Для него характерно полное отсутствие интереса к любому виду обучения и т. д. Интенсивность преступности таких детей особенно высока. Испытывающие насилие в семье часто проецируют насильственные формы преступления, сопровождая их особой жестокостью и цинизмом. Позже, создавая собственную семью, они повторяют в отношении своих детей поведение своих неблагополучных родителей, придавая тем самым новые стимулы роста детской безнадзорности, противоправного поведения, воссоздавая новые угрозы социальной устойчивости общества [Крутько, Рубанцова, 2013, с. 74].

Весьма четко в мотивах преступного поведения прослеживается значимость недостатков, упущений семейного воспитания и такие факторы, как распад семьи, потеря подростком одного или двух родителей. Как показывают результаты статистики 80% семей, где воспитывается несовершеннолетний преступник, являются неполными [Баскакова, Данилова, 2014, с. 551-554].

Также наблюдается и другая тенденция. Большая часть правонарушителей проживает в полных, внешне благополучных семьях, с одним, реже двумя подростками-учащимися. Родители, однако, проявляют неумение, а подчас и нежелание воспитывать своих детей.

В подавляющем большинстве семей между супругами не было согласия в методах воспитания детей и применяемых мерах воздействия. Нужно отметить, что важную роль в семейном воспитании играет вся обстановка семейной жизни, эмоциональный характер взаимоотношений между родителями и детьми. Взрослые для растущего человека являются неким «психологическим центром».

Известно, что в тех случаях, когда «психологический центр» в лице матери, отца или другого заменяющего их лица не выполняет возложенные на него природой и обществом функции, у ребенка появляется чувство беспокойства, неопределенности и своей незащищенности. Это формирует у него личную позицию неприятия окружающей среды, непонимание ее. Подросток оказывается «на улице». Там, в кругу лиц, ведущих противоправный образ жизни, он может выразить свое мнение, его «выслушают», «подскажут», «помогут». Ребенка постепенно затягивает в эту среду. Затем происходит отчуждение от семьи на фоне семейных проблем и «непедагогических» методов воспитания.

Следующим шагом становится вхождение в преступную группировку и совершение преступления. На прохождение этого пути требуется в среднем два года [Реферативный журнал ИНИОН, 1999, с. 263].

Часто из-за того, что в семье просто не привыкли замечать проблемы друг друга, время, когда подростка можно вырвать из этого общества, бывает упущено. Вернуть несовершеннолетнего к нормальной жизни становится все сложнее.

Крайней формой отклоняющегося поведения несовершеннолетних являются правонарушения преступного характера или делинквентные проявления. Самыми распространёнными видами делинквентного поведения подростков являются преступления против собственности: кражи, грабежи, разбой и вымогательства.

Отличают групповой характер асоциальных действий несовершеннолетних. Такие группы и компании возникают обычно для совместного проведения досуга. Позже, такие группировки сверстников совершают правонарушения, преступления [Моисеева, Мигунова, 2014, с. 107 – 113].

Групповой характер свойствен подросткам со слабо выраженными волевыми признаками, с низкой самооценкой и отсутствием стремления к лидерству. Формирование таких личностных качеств ребёнка связано с деформациями семейного воспитания, в частности, с ростом насилия в семье, духовной обеднёностью и эмоциональной ограниченностью взрослых членов семейной группы. Дети с такими психологическими характеристиками проявляют себя в среде сверстников скорее ведомыми, чем ведущими, и легко идут на групповые правонарушения.

Ярким проявлением подростковых группировок выступают неформальные движения. Одним из них является АУЕ (арестантское уркаганское единство) – это молодежное неформальное движение, участники которого придерживаются уголовных понятий, поддерживают и признают авторитетов преступного мира, насильственно навязывают свое мнение сверстникам, проецируя на взаимоотношения с окружающими тюремные поведенческие схемы.

Особое место в ряду подростковых девиаций занимает суицид. Суицид как вид отклоняющегося поведения несовершеннолетних представляет собой классический пример направленного на себя, социально неагрессивного девиантного действия детей и подростков.

Выделяются следующие причины суицидального поведения несовершеннолетних:

- неблагополучная семья (конфликтная, культивирующая насилие, враждебность, отстранение детей, с экономическими проблемами, неполная и т. п.);
- социальная изоляция ребёнка (нарушение взаимопонимания с родителями, эмоциональный дефицит, некоммуникабельность, отсутствие друзей и т. п.);

- депрессия (снижение интереса к жизни, отсутствие или потеря любви, подавленность, расстройство сна, потеря аппетита и т. п.);
- чувство вины;
- чувство страха, тревоги;
- потребление наркотиков, алкоголя (формируется импульсивность реакции);
- внушаемость, тенденция к подражанию, поклонению [Райс, 2000, с. 555].

Как видно, большая часть причин, так или иначе, связана с семейным неблагополучием, приводящим к социальному одиночеству ребёнка, дефициту любви, безысходности, чувству собственной ненужности.

Анализ мотивов позволяет сделать вывод о преобладании в суицидальном поведении подростков демонстративного компонента, связанного с намерением обратить на себя внимание родителей.

Около половины подростков, совершивших попытку самоубийства, выросли в семьях, где один из родителей либо умер, либо покинул семью. В таких семьях причиной суицида становится длительная конфликтная ситуация, напряжённость внутрисемейных отношений

Проведённый анализ отклоняющегося поведения несовершеннолетних, убедительно свидетельствует о преобладающем и решающем влиянии семьи на формирование подростковой девиации. Не следует забывать, что основы характера, жизненные установки, ценности изначально закладываются в семье. Именно в раннем возрасте в семье детям прививаются основные моральные требования, правила поведения и приличия. И в связи с этим весь дальнейший процесс воспитания (в школе, на работе, в общественных организациях и т. п.) уже имеет определенные основы нравственных устоев, заложенных в характере человека семьей. Поэтому дефекты семейного воспитания – одна из главных причин преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних.

Напрашивается вывод: профилактику отклоняющегося поведения детей и подростков следует начинать с нейтрализации семейного неблагополучия.

Необходимо обеспечить адресность и оперативность социальной поддержки семьи в трудной жизненной ситуации. С другой стороны, следует осуществлять более жёсткий контроль общества за семьями, злостно не выполняющими своих родительских функций.

Литература

- Артюхова И.* Ценности – цели подрастающего поколения // Директор школы. – 2001. – № 10.
- Баскакова А. В., Данилова М. В.* Характеристика основных причин совершения правонарушений несовершеннолетними // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 551 – 554.
- Крутько Е. А., Рубанцова Т. А.* Детская безнадзорность как феномен социального отчуждения. – Новосибирск: СГУПС, 2013. – 99 с.
- Моисеева Т. П., Мигунова Ю. В.* Признаки и причины детской безнадзорности как деформирующие факторы позитивной динамики трансформации российского общества // Известия Уфимского научного центра РАН. – 2014. – № 1. – С. 107 – 113.
- Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
- Реферативный журнал ИНИОН. Серия «Социология». – 1999. – № 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

СОДЕРЖАНИЕ

Бах О. И.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается основное содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из ведущих современных тенденций в образовании России является рост доли детей с комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развёрнутой системы специальных условий обучения и воспитания. Если ребёнок с ОВЗ обучается в общеобразовательной школе, школа должна обеспечить психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения.

В инклюзивном образовании психолого-педагогическое сопровождение как система деятельности специалистов (дефектолога, психолога, социального педагога) охватывает: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с условно-нормативным развитием, их родителей, а также педагогов, участвующих в инклюзивной практике. Свою деятельность специалисты службы сопровождения осуществляют на основе рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), которые подлежат обязательному учету при создании специальных условий образования для ребенка с ОВЗ. Следует заметить, что в процессе психолого-педагогического сопровождения важно получить информацию о наличии или отсутствии статуса «ребенок с ОВЗ»: прошел или не прошел ПМПК, а также наличие или отсутствие инвалидности. Службы сопровождения, определяя стратегию и тактику деятельности, программу работы специалистов учитывают:

- возможности образовательной среды образовательной организации для обучения и развития в соответствии с требованиями к уровню развития обучаемого с ОВЗ;
- проблемы создания эмоционально благоприятного климата в педагогическом, детском и родительском коллективах;
- особенности диагностики психического, личностного и социального развития обучаемого с ОВЗ;
- специфику реализации программ коррекционно-развивающей направленности в индивидуально-групповых занятиях.

В этой связи заметим, что к специалистам служб сопровождения, работающих в условиях инклюзии в образовательной организации, предъявляются достаточно высокие профессиональные требования: наличие соответствующего высшего образования, квалификация по профилю деятельности. Такой специалист не только должен владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, обучения и развития обучающихся с ОВЗ, но и обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса. Концептуальными ориентирами сопровождения являются не столько преодоление неуспешности в обучении, сколько решение проблем социальной адаптации обучающихся с ОВЗ, а также комплексное,

гибкое и оперативное решение проблем, возникающих при инклюзивном обучении ребенка с ОВЗ.

На сегодняшний день выделяют два основных направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ:

- 1) актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей;
- 2) перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется, и индивидуально и фронтально. На основе анализа ряда работ ученых (М. Р. Битянова и др.) можно определить алгоритм создания и реализации программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации:

1. Осуществление входной диагностики.
2. Организация психолого-медико-педагогического консилиума.
3. Составление индивидуального образовательного маршрута.
4. Разработка адаптированной образовательной программы.
5. Реализация индивидуального образовательного маршрута.
6. Проведение повторной диагностики (динамическая диагностика).
7. Анализ и оценка результатов сопровождения.
8. Разработка стратегии и тактики дальнейшего сопровождения.

В условиях инклюзивной практики актуальным является использование возможности моделирования программ психолого-педагогического сопровождения как процесса определения проблемы ребенка с ОВЗ и поиска наиболее эффективных путей ее решения. Моделирование позволяет оперативно и гибко регулировать степень включенности и взаимодействия тех специалистов, в помощи которых нуждается ребенок.

Одно из направлений инклюзивной практики – психолого-педагогическое сопровождение семей, обучающихся с ОВЗ. Очевидно, что любая семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, нуждается в сопровождении. С момента появления «особого» ребенка его родители, находятся в условиях постоянного напряжения, что нередко приводит к формированию феномена инвалидизации семьи и возникновению дополнительных сложностей социокультурной адаптации. При планировании программы сопровождения необходимо учитывать особенности семьи ребенка с ОВЗ, ее воспитательный потенциал.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка. Данный вид сопровождения можно рассматривать как систему деятельности коллектива образовательной организации, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи обучающимся с ОВЗ в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении, воспитании и развитии; эффективной межличностной коммуникацией; жизненным и профессиональным самоопределением.

Литература

Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования: матер. межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 15 – 17 ноября 2010 г.) / сост. С. Г. Ярикова, Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова; Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2010. – С. 72 – 76.

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

Инклюзивное образование: методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / сост. М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. – М.: Школьная книга, 2010. – 240 с.

Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова и др. – Казань: Познание, 2013. – 204 с.

Фоминых Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девикутимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего профессионального образования // Перспективы науки. – 2013. – С. 82 – 88.

СОДЕРЖАНИЕ

Вазетдинова З. А.

МКОУ Вознесенская школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья Венгеровского района Новосибирской области

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на необходимости психолого-педагогического сопровождения школьника с нарушением интеллекта. Представлены особенности организации работы по психологическому сопровождению учащихся коррекционной школы, педагогов, родителей.

Ключевые слова: сопровождение, адаптация, профилактика, коррекция, профориентация.

Современная коррекционная школа требует от педагогов не только знания особенностей школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и путей профессионального их сопровождения, умения определить индивидуальный маршрут образования с учетом состояния здоровья, психофизических и индивидуальных особенностей и возможностей. Психолого-педагогическое сопровождение – это особая культура поддержки и помощи ребёнку в учебно-воспитательном процессе.

Психолого-педагогическое сопровождение школьника с нарушениями в развитии – это целый процесс, в основе которого лежит принцип системности, состоящий из взаимосвязанных этапов: наблюдение и диагностика, разработка рекомендаций и программ комплексного сопровождения ребёнка с учетом его индивидуальных особенностей, индивидуальная или подгрупповая коррекционно-развивающая работа с учащимися.

Цель работы педагога-психолога школы-интерната – психолого-педагогическое сопровождение учащихся с нарушением интеллекта в процессе обучения и воспитания в соответствии с их психофизическими и возрастными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, а также содействие в создании эффективных условий для успешной адаптации ребенка в образовательной среде (с учетом ее педагогических, социально-психологических особенностей)

Цель достигается за счет решения следующих задач:

1. Психологическое сопровождение учащихся с нарушением интеллекта, имеющих трудности в обучении, поведении и общении через: определение наиболее адекватных путей и средств коррекционно-развивающей работы с ребенком. Психолого-педагогическое сопровождение ФГОС ОУО (ИН).
2. Профориентация учащихся, взаимосвязь работы с участниками образовательного процесса по данному направлению (классного руководителя, социального педагога, воспитателей).
3. Сотрудничество со специалистами ПМПк школы, с целью реализации комплексного подхода в обучении и воспитании ребенка, а также отслеживание динамики развития и поиска совместных путей по его адекватному сопровождению.
4. Повышение психологической компетентности педагогов, способствование формированию у них потребности в психологических знаниях в целях успешного разрешения выявленных проблем и повышения психологической культуры.

Особенностью коррекционно-развивающей деятельности с умственно отсталыми учащимися следует считать её индивидуализацию. В связи с тем, что у умственно отсталых детей ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, психологическая помощь направлена на формирование мыслительных операций анализа,

синтеза, сравнения, обобщения. В основе работы педагога-психолога лежит принцип поэтапного формирования умственных действий (автор Л. Я. Гальперин)

Осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в школе-интернате педагогами-психологами применяются различные методы и технологии: компьютерные технологии, игротерапию, изотерапию, элементы музыкотерапии, в частности, применение релаксационной музыки, песочную терапию, сказкотерапию, психогимнастику, в том числе пантомимику, рефлексивный анализ, психологическую беседу.

На коррекционных занятиях максимально задействуются все каналы восприятия детей, а также используется разнообразный наглядный материал. Учитывая быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению умственно отсталых детей на занятиях осуществляется частая смена видов деятельности, при этом задания для каждого воспитанника необходимо тщательно дозировать. Воздействуя на эмоциональную сторону ребёнка, педагоги-психологи поддерживают его интерес к занятиям, к исправлению недостатков в развитии. Учитывая возраст и умственное развитие школьников, на психологических занятиях в большей степени применяют игровую деятельность. В коррекционно-развивающем направлении особенно актуально сотрудничество с учителем-логопедом школы, т.к. такое взаимодействие способствует плодотворному решению проблемы развития школьника.

Групповые профилактические, коррекционные и развивающие занятия охватывают 100% учащихся школы.

Профилактическое направление психологической деятельности охватывает учащихся на всех этапах обучения. В 5 классе проводится адаптационный тренинг, цель которого – содействие социально-психологической адаптации учащихся пятого класса к условиям обучения в средней школе. Эмоциональное самочувствие обучающихся и отношение к школе к концу адаптационного периода фиксируется как «благополучное», что является положительным результатом профессиональной деятельности педагога-психолога.

Школьная тревожность, как показатель благополучия, комфортного самочувствия в школе имеет положительную динамику к концу адаптационного периода для большинства пятиклассников, что благотворно сказывается и на психологическом здоровье, и на образовательном процессе учащихся. По итогам проведенной работы школьная тревожность пятиклассников находится на среднем уровне, у большинства учащихся в конце адаптационного периода средний уровень адаптации.

Таблица 1. Уровень тревожности и уровень адаптации в сравнении

| Учебный год | Уровень тревожности | Уровень адаптации |
|-------------|---|---|
| 2015 – 2016 | 75 % средний уровень 25% высокий уровень | 75% средний уровень 25% низкий уровень |
| 2016 – 2017 | 84% средний уровень 16% низкий уровень | 84% средний уровень 16% низкий уровень |

С целью обучения подростков приемам общения, стимулированию развития их коммуникативной культуры, формирования умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях для учащихся 6 – 7 классов проводится коррекционная программа «Давайте жить дружно». На занятиях осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход. При необходимости с отдельными подростками проводятся индивидуальные консультативные занятия. Положительным результатом можно считать снижение уровня конфликтности у учащихся 6 – 7 классов. Подростки становятся более уважительными к окружающим взрослым, терпимы друг к другу. Из полученных данных по «Методике определения уровня сформированности социально-ориентированной деятельности в подростковой группе» можно сделать следующие выводы: совместная деятельность в группе влияет на взаимоотношения, группе в процессе совместной деятельности интересно друг с другом общаться, взаимодействовать; групповые мотивы на

высоком уровне, выражены, исходя из ответов учащихся, группа является сплоченной, у них есть свои нормы и правила, совместная деятельность коллектив сплачивает.

С 2016/2017 учебного года в Вознесенской школе-интернате реализуется ФГОС О УО (ИН). Программа коррекционной работы в соответствии со Стандартом направлена на создание системы комплексной помощи детям с умственной отсталостью, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. Проводится обследование актуального уровня психического и речевого развития, определение зоны ближайшего развития. По итогам выявляются резервные возможности учащегося, после вырабатываются рекомендации по обучению и воспитанию. Совместно с членами ПМПк обсуждаются результаты диагностики, составляется индивидуальный образовательный маршрут медико-психолого-педагогического сопровождения. В последующем строится коррекционно-развивающая, профилактическая работа. Педагогам и родителям оказывается консультативная помощь и просветительская помощь по итогам диагностики. Учителя обращаются по вопросам разработке программ, воспитанию и обучению учащихся и т. д.

Для реализации федерального государственного образовательного стандарта, проводятся занятия для адаптации учащихся, по коррекции и развития детей с ОВЗ. Совместно с классным руководителем проходит мониторинг духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

Анализ итоговых показателей психолого-педагогического сопровождения учащихся 1 класса позволил сделать вывод об эффективности социально-психологической адаптации вследствие реализации индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

Роль психологического сопровождения в системе профориентационных мероприятий является одной из важнейших, т. к. в современном понимании смысл профконсультационной помощи сводится к постепенному формированию у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии. А подросток с психофизическими нарушениями более других нуждается в получении знаний о самом себе: о том, какой он есть, каков его потенциал, и о профессиях, соответствующих его возможностям. Поэтому востребованы тренинги профессионального самоопределения, факультативные занятия, профконсультации будущих выпускников и их родителей.

С учащимися обсуждаются возможные варианты выбора профессии, пути и стратегии выбора трудовой деятельности, тактики поведения на экзамене и обучения навыкам саморегуляции, самоконтроля, повышения уверенности.

В школе традиционно проводится «Неделя профориентации». Педагогический коллектив: классные руководители, учителя трудового обучения, социальный педагог, психолог, воспитатели и т. д., целенаправленно разрабатывают план мероприятий «недели». Каждый день включает разнообразные тематические мероприятия, которые способствуют расширению представлений учащихся в плане подготовки к выбору своей будущей профессии. Работа направлена на просвещение учащихся школы, определение их интересов и склонностей (просмотр профориентационных мультфильмов, профориентационные тренинги и тесты, проводимые мной, тематические игровые и конкурсные программы).

Результатом комплексного психологического сопровождения и профессионального самоопределения учащихся нашей школы является тот факт, что выпускники успешно адаптируются в социуме по окончании коррекционной школы. Имеющиеся данные о профессиональном самоопределении выпускников 2016/2017 учебного года, показывают, то, что большинство учащихся (70%) учатся и работают по рабочим специальностям.

Неотъемлемой частью сопровождения ребенка в школе является работа психолого-медико-педагогического консилиума. В 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах для территориального ПМПк было подготовлено 41 заключение по результатам психологического обследования учащихся для установления статуса «обучающийся с ОВЗ».

На школьном ПМПк рассматриваются персональные дела обучающихся, состояние их здоровья, уровень адаптации, вопросы выполнения рекомендаций ТППК, осуществляется

сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, динамика в развитии обучающихся и эффективность коррекционного воздействия. Заседания, направленные на оказание помощи педагогам и родителям при работе с обучающимися, имеющими трудности в обучении, а также при работе с обучающимися, находящимися на новой ступени обучения (1 и 5 классы). Также проводится диагностика: вновь прибывших учащихся; учащихся стоящих на внутришкольном учете. На основе результатов диагностики, педагогом-психологом вырабатываются и выдаются рекомендации по работе с учащимися для педагогов и родителей.

Необходимым видом профессиональной деятельности является работа с педагогами, а в частности: тренинговые занятия на снятие утомления и напряжения, улучшение психологического климата в коллективе, семинары-практикумы, такие как: тренинг «Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности», повышение стрессоустойчивости методами арт-терапии «Мандалы», тренинг с элементами арт-терапии «Коллаж будущего», тренинг «Профилактика эмоционального выгорания», практический семинар с элементами тренинга «Агрессия. Пути коррекции».

Позиция педагогов на данных занятиях активная. Тренинги проходят успешно, интересно, эмоционально, и достигаются поставленные цели.

Для психологического просвещения педагогов и родителей оформляются буклеты-памятки. Для родителей: «Рекомендации родителям подростков, склонных к суициду», «У Вас агрессивный ребенок?», «Тревожный ребенок», «Если ребенок дерется и дразнится?», «Как и почему лгут дети», «О вредных патологических привычках у детей», «О маленьких упряמצах». Для педагогов: «Рекомендации педагогам по работе с агрессивными учащимися», «Если ребенок дерется и дразниться?», «Рекомендации педагогам по работе с гиперактивными детьми», «Рекомендации по работе со слабоуспевающими, застенчивыми и замкнутыми детьми», «Как сплотить классный коллектив», «А вдруг у этого подростка есть склонность к суициду», «Стратегии помогающие избежать усталости и нервного срыва», «Психология в кризисных ситуациях»

Традицией Вознесенской школы-интерната является проведение в начале декабря «Декады добра» (в рамках декады инвалидов). Проводятся следующие занятия: «Давайте понимать друг друга с полуслова»; тренинговые занятия «Человек начинается с добра», «На добром сердце держится мир», «Солнце дружбы», «Круг Дружбы», «Добро отзывчиво ка эхо», «Путешествие в страну дружбы»; психокоррекционные занятия для начальных классов «Радость и улыбка»; «Мы все такие разные»; социально-психологический тренинг «Искусство общения»; психокоррекционное занятие «По дороге с добром».

Декада добра в школе проходит ярко, интересно, успешно, приносит положительные эмоции, радость. Проводимые ежегодно мероприятия находят положительный отклик у детей, родителей, педагогов, и администрации.

Таким образом, психологическое сопровождение охватывает всех учащихся коррекционной школы, их родителей и педагогов.

Своевременная психолого-педагогическая помощь умственно отсталым учащимся является необходимой предпосылкой их успешного обучения, развития, воспитания, а, следовательно, и дальнейшей социализации в обществе.

Литература

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.

Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / подг. к печати М. А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. – № 2. – С.3 – 8.

Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская и др. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: Аркти, 2005. – 336 с.

Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М., 2005.

Худенко Е. Д. и др. Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы у детей инвалидов. – М., 2007.

СОДЕРЖАНИЕ

Глазунова Е. В.

ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ И НЕСЛЫШАЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Важность словарной работы предопределяется ограниченностью речевого развития слабослышащих и неслышащих учеников. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения. Принцип последовательности и систематичности способствует созданию системы во всей словарной работе с учетом возрастных особенностей обучающихся и своеобразия их речевого развития.

Ключевые слова: словарная работа, слабослышащие, с нарушением речи.

Каждый ученик в коррекционной школе должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной. Большое значение в этом процессе играет активный словарь ученика. Это именно те слова, которые каждый обучающийся, осознанно включает в свои ответы.

Словарная работа – система работы по обогащению и развитию речи слабослышащих и неслышащих на уроках литературы. Словарная работа состоит из нескольких разделов и охватывает всю работу по изучению художественного произведения. Многочисленные виды работы по тексту (пересказы, устные описания, словесные зарисовки и т. п.) способствуют развитию связной речи обучающихся.

Важность словарной работы предопределяется ограниченностью речевого развития школьников с нарушением речи, своеобразием их словаря, для которого характерны замещения, смешения слов, неточность и недифференцированность значений. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения. Задачи словарной работы на уроках литературы сводятся к следующему:

- раскрыть значение слов, необходимых для понимания смысла читаемого;
- расширить словарь слабослышащих и путем организации речевой практики ввести новые понятия в активный фонд речи обучающихся;
- познакомить обучающихся с языковыми выразительными средствами, ввести их в речь слабослышащих, сделав ее более выразительной и эмоциональной;
- развить связную устную и письменную речь школьников.

Для чтения, детей с нарушением речи, характерна одна особенность: обучающиеся ориентируются не на контекст в целом, а на некоторые слова, которые понимаются ими изолированно от общего смысла рассказа. Многочисленные ошибки, которые допускают обучающиеся, определяют необходимость словарной работы. Объяснение слов, с одной стороны, способствует осмыслению содержания читаемого, а с другой – развитию речи школьников с нарушением слуха. Ещё Я. А. Каменский писал: «Читать и не понимать – то же, что совсем не читать».

Основной путь сознательного овладения словом – включение его в речевую практику слабослышащих и неслышащих детей. Только те слова, которые активно используются учениками при ответах, устных высказываниях и пересказах, будут усвоены прочно и

сознательно. Словарная работа пронизывает все этапы работы с текстом (и вводная беседа, и чтение, и анализ содержания вплоть до завершающего урока).

На каждом этапе работы с литературным произведением словарная работа имеет свои конкретные задачи и формы реализации. Подготовительный этап включают: выяснение знаний слабослышащих и неслышащих учеников той или иной лексики (в зависимости от темы изучаемого произведения), расширение лексики, уточнение значения некоторых слов, закрепление известных детям слов.

На этапе первоначального знакомства с произведением задача словарной работы – помочь ученикам осмыслить художественное произведение, с помощью оценочной лексики выразить своё отношение к нему. Обучающиеся с помощью записанных на доске слов, словосочетаний, предложений рассказывают о своём жизненном опыте, мотивируют своё отношение к тексту, его персонажам.

Углубленное изучение произведения предполагает закрепление новой лексики при чтении и при ответах на вопросы педагога. Лексика, помимо уточнения значения, включается в речь обучающихся при оформлении связных высказываний: развернутых ответов, пересказов, описаний, аналитических или оценочных суждений. Для оформления суждений о персонажах вводится морально-оценочная лексика, позволяющая охарактеризовать персонаж, выразить к нему своё отношение. Работа с текстом сопровождается заданиями «Подбери слова с ...», «Замени слово <...> другим, сходным по значению» и т. п.

Содержание словарной работы усложняется на этапе обобщения, так как решается задача развития связной речи обучающихся. Основной путь реализации этой задачи – создание условий для стимулирования связных высказываний слабослышащих и неслышащих школьников: включение собственных рассказов учащихся, различных пересказов, устных характеристик, описаний, рассуждений и пр. Однако и на этом этапе возможно расширение лексики. Это позволяет ученикам сформулировать проблематику произведения и определить свою позицию по отношению к прочитанному. Объясняются прежде всего слова и словосочетания, несущие на себе идейно-смысловую нагрузку.

Одним из наиболее часто используемых приёмов при объяснении значения слова является применение наглядности, для чего учитель пользуется показом предмета или его изображением на картинке. В 5 – 9 классах натуральная наглядность используется значительно реже, чем в 1 – 4 классах.

Другим приёмом является описание предмета словом. Например, слово «позёмка» объясняется как «ветер со снегом»: ветер дует, метёт снег по земле и т. д. Этот приём чаще используется при чтении стихотворения или басни, когда нужно объяснить фразу с переносным значением, метафорическим или символическим значением.

Следующий приём – логическое определение понятия. Например, солидарность разъясняется как «общность интересов, единокорость». Эффективным приёмом является объяснение слова с помощью видового или родового понятия. Можно использовать и обратный приём – расчленение обобщённого понятия на конкретные.

Чрезвычайно важным приёмом является обучение пониманию слова в контексте. Это учит школьников улавливать основную мысль отрывка, раздела, части. Использование выразительного чтения для понимания значения слова – приём интересный и творческий.

На уроках чтения в 5 – 8 классах постепенно вводится более сложный приём – морфологический анализ слова при усвоении его значения. Приём этот требует актуализации знаний по грамматике и развивает мыслительную активность школьников.

Объяснение новых слов на уроке чтения органически вплетается в содержание всех этапов урока (подготовка учащихся к чтению рассказа, чтение и усвоение содержания, анализ содержания).

На первом этапе учитель подготавливает школьников к чтению текста определённой тематики. С этой целью проводится беседа, в которой выясняют знания учеников по теме, активизируется и пополняется новыми понятиями и выражениями их прежний речевой запас.

На базе иллюстративного материала также можно подготовить обучающихся к чтению. При рассматривании картины или серию картин, близких по тематике к рассказу, учитель не только готовит учащихся психологически к восприятию произведения, но и разъясняет большую часть слов, словосочетаний. Причинно-следственные связи также лучше представлять с помощью иллюстративного материала.

Объяснение слов на подготовительном этапе возможно и в ходе экскурсии, когда новые понятия, образные выражения сообщаются ученикам в естественных условиях наблюдаемого явления. Характерной особенностью второго этапа работы с текстом (чтение и усвоение содержания) является создание благоприятных условий для осмысления новых слов в тексте. Для этого используются такие методические формы, как комментированное чтение, беседа по содержанию, словесное рисование.

На этапе чтения и усвоения содержания текста находится место и время для разъяснения новых слов. Чаще всего разъясняются слова, конкретизирующие представления о событиях, месте и времени, раскрывающие сущность описанного явления. На последних, заключительных уроках тоже вводится объяснение некоторых слов. На этом этапе объясняются слова, с помощью которых даётся оценка поведения персонажа, выражается собственное отношение к прочитанному произведению, делается обобщение по теме и идее рассказа.

Как известно, для того чтобы закрепить новое слово слышащему ребёнку, его надо употребить в речи шесть-семь раз. Для детей с нарушением слуха и речевым недоразвитием этот период закрепления словаря более длителен. Форма закрепления словаря различна. Традиционная форма – ведение словарей по материалам читаемых рассказов. Записывая в словари слова и выражения, ученики не просто запоминают их, а стремятся включать их в речь. Тематический словарь чаще составляется по нескольким произведениям, объединённым одной темой. Ведение словарей – не единственная форма закрепления слова. В работе используем и такую форму, как составление предложений с новыми словами. Узкое или чересчур широкое понимание слова, характерное для слабослышащих и неслышащих школьников, требует специальных словарно-стилистических упражнений – включения слова в разные контексты для овладения его значением. Такие задания мы используем со 2-го класса.

Итак, способность к образному анализу и синтезу художественного текста сама собою не формируется. Поэтому нужно учить детей «обдумывающему» восприятию, учению размышлять над книгой, а значит о человеке и о жизни в целом, используя рассмотренные нами основные методы и приемы обучения пониманию текста. Однако только на основе понимания словарного состава текста, слабослышащий и неслышащий школьник способен воспринимать текст, как в школе, так и вне школы. Тема и идея текста понимается школьниками на основе понимания фактической стороны текста, которая, в свою очередь, раскрыта с помощью системы работы по усвоению словаря. Именно при таких условиях интерес обучающихся с нарушенным слухом к чтению повышается.

Литература

Григорьева Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха: учебно-методическое пособие. – Минск, 2005.

Зыков С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 360 с.

Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. – М., 1976. – 255 с.

Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 275-с.

Речицкая Е. Г. Пархалина Е. В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

***Аннотация.** Успешность дальнейшей деятельности неслышащих выпускников школы определяется степенью сформированности их математических способностей на базе полученных знаний и умений.*

***Ключевые слова:** практическая направленность, социальная среда, профессиональное самоопределение.*

Развитие математических способностей у неслышащих школьников имеет очень важное значение для их подготовки к дальнейшей жизни. Работа рабочего на современном производстве, овладение знаниями в технических, средних и высших учебных заведениях, даже каждодневная жизнь в быту – все это требует свободного владения определенными математическими знаниями, умениями и навыками. При этом успешность дальнейшей деятельности выпускников школы для неслышащих в той или иной области, на работе или при продолжении обучения определяется не столько конкретными знаниями и умениями в области математики, сколько степенью сформированности их математических способностей на базе этих знаний и умений. Труд рабочих даже самых простых профессий требует умения обращаться с компьютерной техникой, разбираться в чертежах, самостоятельно производить расчеты, принимать самостоятельные решения. В связи с этим очевидно, что уроки математики в коррекционной школе должны носить глубокую практическую направленность. Включение в урок задач, содержание которых взято из жизни, расширяет кругозор обучающихся, корректирует их сознание, что позволяет им войти в социум.

Многолетняя практика преподавания математики в 5 – 11 классах позволила мне установить, что учащиеся испытывают трудности при решении практически значимых математических задач: анализировать конкретные ситуации в текстовых задачах, планировать последовательность действий для достижения результата целей математических задач, выстраивать план своих действий.

Трудности обусловлены содержанием программного материала: решение более сложных задач, изучение целого ряда математических правил. Все это требует более высокого уровня логического мышления; словесные методы становятся преобладающими. А ведь главная отличительная черта неслышащих детей в сравнении со слышащими – это недостаток речевых средств. Речевое недоразвитие составляет главную особенность неслышащих детей и применительно к овладению ими математическими знаниями, умениями и навыками. Кроме того, они имеют множество сопутствующих заболеваний, в частности, органическое поражение центральной нервной системы. Поэтому уроки провожу с учетом психофизических особенностей каждого ребенка. Коррекционная направленность обучения – важная составляющая моей работы. Учащиеся с увлечением работают на уроках, испытывают удовлетворение от умственной работы и проявляют интерес к знаниям.

Педагогический поиск вывел меня на создание системы работы по развитию практической направленности при обучении математике детей с нарушениями слуха.

Одна из основных задач педагога – создание условий для формирования образованной, воспитанной, свободной личности, способной интегрироваться в социальную среду; для овладения учащимися системой доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и будущей профессии.

Для решения этой проблемы необходимо решение следующих задач:

- сформировать умения самостоятельно мыслить и добывать знания, применять их на практике;
- развивать и поддерживать интерес к знаниям, вызывать положительные эмоции, благотворно влиять на учебную мотивацию;

- сохранять и развивать индивидуальность ребенка, вносить положительную коррекцию;
- развивать речевой слух и произносительную сторону речи, используя звукоусиливающую аппаратуру;
- обогащать речь неслышащих специальной терминологической лексикой и базовыми синтаксическими конструкциями.

Разработанная рабочая программа по математике и физике для специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната I, II вида составлена на основе действующей программы по математике для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ I вида, единого общеобразовательного стандарта для школ глухих и слабослышащих. Так как в едином общеобразовательном стандарте указаны только основные общеобразовательные линии, то программа для 8 – 11 классов составлена на основе программы по математике для средней общеобразовательной школы под редакцией Л. В. Кузнецовой.

Занятия провожу в специально оборудованном кабинете. В кабинете имеется набор технических средств и наглядных пособий: телевизор, DVD-проигрыватель, интерактивная доска TRIUMPH BOARD; комплект инструментов, предназначенных для линейных измерений и вычерчивания мелом различных чертежей, схем и рисунков; таблицы по всем основным темам, демонстрационный набор геометрических тел, комплект наглядно-методических материалов.

Для успешной реализации поставленных задач считаю необходимым на каждом уроке соблюдать одно универсальное условие – развиваемый субъект всегда включен в активную деятельность и общение. В процессе работы над технологией был сделан вывод, что обучение неслышащих учащихся самостоятельному овладению знаний и применению их на практике является одной из основных задач процесса обучения.

В образовательном процессе нашей школой используется передовой опыт Н. Ф. Слезинной, В. Б. Суховой, доктора психологических наук, профессора А. П. Гозовой.

Основным методическим приёмом формирования у учащихся правильных мировоззренческих представлений о предмете математики, источниках её возникновения, движущих силах развития является использование исторического материала. Знакомство с историческими сведениями осуществляется на уроках, внеклассных мероприятиях, при выполнении учащимися рефератов, творческих работ. Главным при этом является умение сделать (на основе знакомства с историческим материалом) доступным для учащихся мировоззренческий вывод.

Важным средством, обеспечивающим достижение практической направленности обучения математике, является применение межпредметных связей, которые содействуют формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы, помогают им использовать свои знания при изучении различных предметов, отражают тенденции интеграции науки и практики, показывают комплексный подход к обучению. Используя межпредметные связи, реализуются воспитательные функции преподавания математики. Эта сторона не только позволяет повысить интерес к предмету, но и выявить его актуальность. На уроках создаются проблемные ситуации, иллюстрируются абстрактные математические понятия и предложения; на собранном материале составляются математические задачи. Взаимное проникновение знаний и методов в различные учебные предметы не только имеет практическую значимость, но и отражает современные тенденции развития науки, что позволяет реализовывать принцип научности и доступности знаний на уроках.

Одним из основных средств, применение которого создает хорошие условия для достижения практической направленности обучения математике, являются задачи с практическим содержанием. Решение практических задач – связь реального мира с миром математических формул. Содержание таких задач раскрывает приложения математики в окружающей действительности, в смежных дисциплинах, знакомит с её использованием в организации, технологии и экономике современного производства, в сфере обслуживания, в быту, при выполнении трудовых операций. Например, при изучении темы «Площадь» дети

охотно выполняют задания в форме ролевой игры: «купи ковровое покрытие», «рассчитай количество рулонов обоев»; «расставь мебель в комнате, учитывая размеры комнаты и габариты мебели».

Основные требования к задачам:

- 1) задача должна нести познавательную информацию;
- 2) вопрос задачи не должен подстраиваться под определенную математическую проблематику, а должен соответствовать реальной ситуации;
- 3) условие задачи должно быть лаконичным, свободным от перегрузки специальной терминологией;
- 4) решение задачи требует математических знаний из школьного курса математики.

Решение задач с практическим, производственным содержанием помогает связать обучение с жизнью, позволяет показать учащимся перспективность знаний, практических умений и навыков в связи с будущей трудовой деятельностью.

Проведение уроков с использованием информационных технологий – это мощный стимул в обучении. Посредством таких уроков активизирую психические процессы учащихся: восприятие, внимание, память, мышление; гораздо активнее и быстрее происходит развитие познавательного интереса. Человек по своей природе больше доверяет глазам и более 80% информации воспринимается и запоминается им через зрительный анализатор. Для детей это очень актуально, поэтому связь математики и информатики очевидна.

Важную роль играют при изучении математики уроки-презентации. На таких уроках реализуются принципы доступности, наглядности. Уроки эффективны своей эстетической привлекательностью; также между учителем и учеником существует посредник – компьютер, что часто способствует эффективному взаимодействию. Урок-презентация обеспечивает восприятие учащимися большого объема информации и заданий за короткий период.

Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках математики позволяет повысить качество знаний по теме, продолжить формирование информационной культуры, наиболее полно реализовать учебные возможности каждого ученика.

Экономическое воспитание школьников – одно из важнейших средств, обеспечивающих достижение практической направленности на уроках математики. Благодаря экономическому воспитанию школьники получают элементарные представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах и рациональном их расходовании, стоимости школьного имущества, учебников. На уроках акцентируется внимание на понятиях, которые связаны с собственностью, таких, как «наше», «общее», «чужое».

Экономика – это, прежде всего решение двух ключевых вопросов: откуда берутся средства (не обязательно деньги) и как ими распорядиться. Учащиеся должны быть адаптированы к экономическим требованиям современного мира, поэтому совместно мы посещаем торговые центры различного назначения, где ролевая игра в классе становится реальностью жизни. Они получают первичный экономический опыт и формируют для себя значимость той или иной покупки. Учащиеся не испытывают больших затруднений на практике, потому что знают основные экономические понятия и категории, которым было уделено внимание на уроках математики.

Основную часть своей жизни человек занимается профессиональной деятельностью. Поэтому при всем многообразии возможных путей решения жизненных задач человека главным является реализация профессионального самоопределения. Выбор профессии – это сложный и ответственный шаг в жизни каждого человека. Правильно выбрать профессию – значит найти свое место в жизни.

Немалые возможности в плане подготовки школьников к выбору профессии имеет математика. Подготовка учащихся к выбору профессии на уроках математики предполагает овладение суммой политехнических знаний, формирование практических умений и навыков,

необходимых для овладения будущей профессией, ознакомление с трудовой деятельностью человека через содержание прикладных задач и практических работ. Учащиеся должны знать и усвоить, что зарплата – это оплата за количество и качество труда, а пенсии – компенсация за прошлый труд, пособия на детей – это аванс детям в расчете на их будущий труд; что расходы семьи не должны быть расточительными и что ребенок может, будучи экономным, их сократить. При изучении учебного материала на отдельных этапах урока провожу профориентационную работу. На уроке нет возможности дать полное представление о профессии. Поэтому эта работа продолжается во внеклассное время: на экскурсиях, встречах с представителями различных профессий и других мероприятиях. Главная цель учебной экскурсии – показать школьникам, как в условиях конкретного производства используются те или иные знания, полученные ими на уроках. На экскурсиях решаются следующие задачи:

- раскрыть роль естественнонаучных дисциплин как теоретического фундамента производства;
- расширить политехнический кругозор учащихся;
- познакомить с новыми научными сведениями, в том числе с практикой измерений, вычислений и применением математических формул в конкретных ситуациях;
- воспитывать у учащихся уважение к труду и ответственность за результаты своей работы.

Экскурсии вносят существенный вклад в развитие у учащихся уважительного отношения к труду, к людям труда, ко всему тому, что создано их разумом и руками. Все это помогает учащимся более осознанно подойти к выбору своей будущей профессии.

Таким образом, практическая направленность обучения математике обусловлена содержанием и методами обучения:

- тесной связью с жизнью, основами других наук, с подготовкой школьников к использованию математических знаний в предстоящей профессиональной деятельности;
- широким применением в процессе обучения современных информационных технологий.

Литература

Колягин Ю. М. О прикладной и практической направленности обучения математике. – М., 1985.

Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. – М.: Просвещение, 1990.

СОДЕРЖАНИЕ

Кудрявцева Е. Г.

МБОУ СОШ № 93 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описан опыт работы с детьми с ОВЗ, поступающими в общеобразовательную школу. Представлены трудности в формировании и развитии речи учащихся с ОВЗ в школе. Рассматриваются методы и приёмы логопедической коррекции, которые применяются в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: логопедия, логопедическая коррекция, речевое развитие.

В настоящее время в общеобразовательные школы всё чаще приходят дети с ограниченными возможностями здоровья. В нашей школе обучаются дети с задержкой психического развития, дети с умственной отсталостью, дети с тяжёлыми нарушениями речи. Учащиеся с нарушениями в психическом и (или) физическом развитии нуждаются в логопедической коррекции, которая является неотъемлемой частью всей коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ.

Логопедическая работа с учащимися с ОВЗ в общеобразовательной школе играет важную роль в коррекционной работе и требует специальных методов, приёмов, которые помогут максимально задействовать сохранные анализаторы (зрительные, тактильные, слуховые).

Речь детей с ОВЗ отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Они испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, не понимают смысла прочитанного и не умеют выделять главную мысль. У учащихся, имеющих нарушения в развитии, отсутствует мотивация к учению, познанию нового. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья очень быстро утомляются, легко отвлекаются, быстро теряют интерес к выполнению заданий, продуктивная деятельность на занятии короткая.

Дети с ОВЗ испытывают стойкие трудности при усвоении программы начального обучения общеобразовательной школы вследствие недостаточной сформированности речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.

Нарушения речи у детей с проблемами в развитии носят системный характер и затрагивают все компоненты устной речи: фонетико-фонематическую сторону, лексику, грамматический строй, связную речь, семантическую сторону речи и письменной речи: формирование письма и чтения.

Поэтому, целью логопедического сопровождения учащихся с ОВЗ является оказание помощи обучающимся в освоении ими адаптированных общеобразовательных программ начального общего образования.

Основные задачи:

- постановка, автоматизация, дифференциация звуков речи;
- восполнение пробелов в формировании фонематических процессов;
- обогащение словаря, его расширение и уточнение;
- коррекция недостатков грамматического строя речи;
- развитие диалогической и монологической форм речи;
- совершенствование коммуникативной функции речи;
- воспитание мотивации к учению и общению;
- профилактика и коррекция нарушений чтения и письма.

Логопедические занятия проводятся индивидуально и в подгруппах – это даёт возможность наиболее тщательной коррекции и развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья, с учётом индивидуальных особенностей.

Для обучающихся с ОВЗ обязательным условием в коррекции речи является применение наглядно-деятельностного подхода. Чтобы заинтересовать детей с ограниченными возможностями здоровья, в работе учителя-логопеда применяются игровые приёмы, сказочные сюжеты при проведении артикуляционной гимнастики, развития фонематического слуха и слухового внимания, а так же для развития психических процессов (памяти, внимания, мышления).

Для того, чтобы коррекция звуковой стороны речи была эффективной, применяются сказки и стихи, загадки, чистоговорки, скороговорки, которые сопровождаются картинками и рисункам, учитывая индивидуальные особенности детей, ориентируясь на слуховое восприятие и зрительные образы (Т. А. Воробьёва, О. И. Крупенчук, Т. А. Куликовская, Е. М. Косинова, В. Н. Костыгина, А. С. Анищенкова). Для работы по автоматизации поставленных звуков, развития мелкой моторики используются приёмы логоритмики: сочетание речи с движениями, во время которых развивается воображение учащихся, применяются звуковые дорожки, палочки и мелкие предметы, с помощью которых дети составляют узоры, схематичные картинки, соотнося с представленным образцом. Данная работа позволяет учащимся с интересом выполнять упражнения, быстрее запоминать

материал, одновременно пополняется словарный запас новыми словами и обеспечивается положительный эмоциональный настрой.

Для развития лексико-грамматического строя речи, развития навыков звукового анализа эффективными в работе с учащимися с ОВЗ являются предметно-практические методы. Применяются картинки с изображением различных признаков предмета, сюжетные картинки с изображением действий. Для развития навыков языкового и звукового анализа – карточки-схемы для составления предложения и слова, звуковые символы, буквы, расположенные в разных модальностях, карточки с пропущенными буквами в словах, карточки с соотношением слова с предметной картинкой, карточки с предложениями, в которых нарисована предметная картинка вместо слова, с пропущенным словом в предложении.

Таким образом, работа строится с постепенным усложнением изучения программного материала: звук – буква – слово – словосочетание – предложение. В работе с детьми с ОВЗ широко применяются дидактические игры с опорой на предметные картинки, с применением мяча, игрушек: «Назови одним словом», «Один-много», «Считай и называй», «Кого нет?», «Назови ласково», «Скажи наоборот», «Подбери нужное слово», «Исправь ошибку», «Что из чего», «Запомни – назови» и другие. Такие игры и задания способствуют накоплению и обогащению словарного запаса учащихся, помогают детям понять смысл новых слов и применять их правильно в своей речи.

Очень сложно проходит работа по развитию связной речи у детей с нарушениями в развитии, особенно у учащихся с нарушениями интеллекта. Дети не умеют мыслить образами, представлять и воображать. Многие авторы в своих работах отмечают, что становление связной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием осуществляется замедленными темпами (Л. Н. Ефименкова, М. Ф. Гнездилов и другие). Такие школьники довольно долгое время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. В работе над связной речью применяются рисунки-схемы с предварительным объяснением рисунка и его значения, сравнения схемы с предметом, его признаков, соотношение целого с частями и наоборот.

Для закрепления речевых навыков учащихся с особыми образовательными потребностями необходим частый повтор упражнений и заданий с включением новых элементов, частая смена видов деятельности, задания должны быть доступными для понимания детей, а речевой материал с постепенным усложнением.

Для предотвращения утомляемости учащихся, а в дальнейшем для понимания инструкций и продуктивного выполнения заданий и упражнений, применяются здоровьесберегающие технологии: физические минутки в стихотворной и игровой форме, музыкальные паузы, зрительная гимнастика, двигательные упражнения для общей и артикуляционной моторики, пальчиковая гимнастика, подвижные игры.

В результате логопедического сопровождения и коррекции речи в МБОУ СОШ № 93 за последние 3 года из 12 учащихся с ОВЗ, занимающихся на логопедических занятиях, уменьшилось количество нарушений звукопроизношения у 3 учащихся из 6. Сформированность фонематического восприятия из 12 учащихся повысилась у 5 детей. Развитие лексико-грамматических навыков из 12 учащихся с ОВЗ улучшилось у 5. Снизилось количество дисграфических ошибок из 12 учеников у 5 обучающихся. Повысилась мотивация речевой коммуникации из 12 детей у 6 учащихся.

Таким образом, логопедическая коррекция с применением разнообразных игровых, наглядных, предметно-практических методов и приёмов в работе с обучающимися с ОВЗ даёт возможность оказания эффективной помощи в освоении АООП НОО.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация.** В статье поднимается проблема развития жизненных компетенций обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в урочной и внеурочной деятельности в современных условиях, когда у педагога недостаточно мотивации и желания, а материально-техническое оснащение школ оставляет желать лучшего.*

***Ключевые слова:** жизненные компетенции, умственная отсталость, обучаемый.*

До сих пор можно услышать про детей с особыми образовательными потребностями: он (она) не обучаемый. Обсуждая проблему «обучаемости – необучаемости» детей с умеренными и тяжелыми формами умственного недоразвития, нужно понять приоритетность формирования «житейского» опыта, не принижая значимости для части детей освоения и основ учебной деятельности: письма, чтения, счета, природопонимания, труда и др.

Здесь можно выявить первую проблему формирования жизненных компетенций: многие образовательные учреждения для умственно отсталых по-прежнему ориентируются в своей работе на выполнение устаревших учебных программ, требующих качественных показателей успеваемости по учебным предметам. Негативное отношение к детям с ОВЗ со стороны общества, в целом. Некоторые члены общества испытывают зависть – почему этого ребёнка кормят бесплатно и лучше, чем моего? чем он заслужил такое внимание? так лучше быть умственно неполноценным? За ней следует и следующая проблема: до сих пор бытует мнение, что «больные дети ничего не понимают, им не нужны уют и комфорт, все разобьют, все испачкают».

В коррекционно-педагогической системе важная роль принадлежит формированию жизненных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья через реализацию всех рабочих программ, как в учебной, так и в воспитательной работе. В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ясно прослеживается, что формирование жизненных компетенций выходит на первый план, а академический компонент является дополнением. Так, если до перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) главным в обучении детей был учитель, то теперь на первый план выходит воспитатель, а учитель – его помощник.

И здесь кроется третья проблема в формировании жизненных компетенций: нехватка в регионах кадров с высшим педагогическим образованием (особенно, воспитателей), низкая заработная плата педагогов и обслуживающего персонала в домах-интернатах, что негативно влияет на сам процесс воспитания и обучения детей.

И ещё одна немало важная проблема, которая возникает в школах-интернатах, – у учащихся есть учитель и воспитатели, у которых, могут быть разные взгляды на воспитание и обучение, что отрицательно сказывается на самих обучающихся: их развитие идёт медленнее, часто дети не понимают, на кого и на какие эталоны нужно ориентироваться, и начинают хитрить. Некоторые педагогические работники работают без желания, что также негативно сказывается на развитии и социализации детей.

Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в обыденной жизни. Требуется специальная работа по введению ребёнка в сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально

дозированное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Формирование основ жизненной компетентности – очень трудоёмкий и длительный процесс, но он должен работать на каждом уроке и во внеурочной деятельности.

Главная проблема самих детей с умственной отсталостью заключается в нарушении их связи с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, недоступности ряда культурных ценностей, особенно у детей с интернатов и детских домов. Процесс социализации крайне затруднен, прежде всего, тем, что у таких детей значительно снижена способность к обобщению и присвоению общественного опыта.

Важно научить их быть коммуникабельными, разумно активными, обращаться за помощью и принимать ее, воспитать хорошие привычки, культурное поведение, чтобы они не были в тягость обществу и людям, с которыми им предстоит общаться.

Как же взаимосвязаны урочная и внеурочная деятельности у учащихся с умеренной умственной отсталостью в формировании жизненных компетенций? Покажем на примере одного из важнейших предметов для детей с умеренной умственной отсталостью «Речь и альтернативная коммуникация» (и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация»).

Понятие «коммуникативные умения» объединяет широкий комплекс умений, освоение которых обеспечивает для ребенка полноценное включение в общение, процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Если ребенок не владеет устной речью, ему подбирается альтернативное средство коммуникации, например, жест, пиктограмма или др. К альтернативным средствам коммуникации относятся взгляд, жест, мимика, предмет, графические изображения (фотография, цветная картинка, черно-белая картинка, пиктограмма, напечатанное слово), электронные устройства (коммуникативные кнопки, коммуникаторы, планшетные компьютеры, компьютеры).

И здесь кроется ещё одна проблема: недостаточно развита материально-техническая инфраструктура домов-интернатов. На всех педагогов не хватает компьютеров, для детей отсутствуют коммуникаторы. А создание вручную пиктограмм (так как информационно-программное обеспечение, компьютерные программы для создания пиктограмм тоже стоят денег) отнимает много времени, что снижает эффективность обучения и развития самих детей с умеренной умственной отсталостью, так много времени уходит на подготовку к урокам, забывается про сам урок.

Основная цель работы в направлении коммуникативных умений – формирование навыков коммуникации для удовлетворения индивидуальных потребностей.

Общие задачи педагогической работы в этом направлении:

- обучение адекватным реакциям и действиям на обращения знакомых людей (подойти, улыбнуться, помахать рукой и др.);
- обучение использованию доступных знаковых систем (собственно речи, жестов, пиктограмм) для их реализации в играх, в быту, для сообщения информации о своем состоянии, выражения просьб и др.; воспитание элементарных социальных умений в общении: приветствие, прощание, благодарность.

Обучение общению происходит непрерывно в самых разнообразных видах деятельности, на уровне «ребенок и взрослый», «ребенок и другие дети», «ребенок и окружающие».

Формирование коммуникативных умений не предполагает опоры на собственную речь ребенка, как это традиционно понимается. Скорее наоборот, источником речи является потребность в общении, а коммуникативные умения – опора, основа для понимания и появления речи.

Общение с детьми в любом виде деятельности всегда должно сопровождаться четкой и эмоционально окрашенной речью взрослого. Необходимо побуждать детей к использованию доступных речевых средств: звуков, звукокомплексов, слов и т. п.

Детей с ограничениями в формировании речи следует обучать, используя заместители речи. Это могут быть жесты, мимика, рисуночные изображения, количество которых, по мере их освоения и переноса в «активный словарь», постепенно увеличивается.

Когда количество понимаемых пиктограмм (рисунков) становится значительным, их следует поместить на тематических страницах в небольшой альбом (книжку), приучая ребенка пользоваться ею для общения.

Символы (знаки) могут обозначать эмоциональные состояния («Мне хорошо», «Я рад», «У меня плохое настроение», «Я злой» и т. п.), желания («Хочу играть», «Послушать музыку», «Гулять» и т. п.).

Эта книжка-альбом должен находиться всегда с ребёнком на урочных и на внеурочных занятиях.

Особую роль в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями играет личность педагога-воспитателя. Обучение и воспитание умственно отсталых детей требует глубоких нравственных качеств: терпения, доброжелательности, материнской сердечности, настойчивости. Педагогический процесс не может быть результативным без инициативы, творческого мышления, культуры педагогического труда. На практике нередко встречаются педагоги, у которых незначительные результаты их деятельности, так как они не выходят за пределы формальных программ обучения, не пытаются вносить в них дополнения и изменения с учетом возможностей детей. Создается впечатление, что удобнее думать о том, чего «дети не могут», нежели попытаться изменить воспитание таким образом, чтобы дети «сумели», «научились». Здесь важно понимание того, что никакая стандартная программа не может охватить всего многообразия индивидуальных проявлений ребенка. Программа определяет лишь направления педагогической деятельности, ориентирует воспитателя на возможные средства, содержание работы, но их выбор или изменение следует рассматривать как творческую инициативу в конкретных педагогических обстоятельствах, способствующих поступательному развитию детей с особыми нуждами. Необходимо изменить привычные дидактические схемы и шаблоны, так как в педагогике здравого смысла не может быть единых рецептов, в противном случае теряется основной смысл коррекционной педагогики – гуманного, личностно-ориентированного подхода к ребенку с проблемами в развитии.

Здесь тоже может скрываться проблема: при недостаточном финансировании домов-интернатов, за детьми вместо воспитателей может ухаживать няня, у которой нет педагогического образования и уровень культуры, тоже может не соответствовать нормам: как она может воспитать культуру, если сама таковой не обладает?

К важнейшим достижениям в формировании коммуникативных умений, в создании предпосылок к развитию речи, можно отнести следующие:

- посильное участие вместе с взрослым и детьми в бытовых делах, реакции на обращения, просьбы, интонации, жесты;
- сопровождение разных видов деятельности доступными видами речи: вокализациями, звукокомплексами, словами, простой фразой;
- умение принимать участие в диалоге, отвечать на вопросы с помощью речи или знаковых заместителей.

Организуя повседневную жизнь детей, воспитатели должны стремиться к преодолению стереотипов бытовой лексики, привлекать внимание детей к различным предметам, действиям, явлениям так, чтобы расширялся и пополнялся лексический запас. Для совершенствования понимания речи важным является характер совершаемых действий, сопровождаемых речью: на уровне совместных действий (рука ребенка в руке педагога) и совместно распределенных действиях взрослого и ребенка «Возьмем мишку (куклу...),

посадим его (ее) на стул, будем кормить мишку (куклу). Где тарелка, где ложка? Поставим тарелку перед мишкой. Возьмем ложку. Ешь, мишка, кашу. Каша вкусная» и т. д.

Очень важно, чтобы тема на уроке совпадала с темами во внеурочной деятельности. Принцип параллельного планирования одной и той же темы в разных разделах воспитания и обучения обеспечивает комплексность, повторяемость, длительность, гибкость программы воспитания, а главное – возможность индивидуального участия ребенка в активной для него деятельности. Здесь возможна такая проблема, как составление самих программ разными педагогами отдельно друг от друга, не советуясь, или одним педагогом, но уже уставшим, потому, что все программы по всем предметам написать в короткий срок невозможно, а если и возможно, то не в должной мере.

Огромная занятость педагога работой (написание различных статей, выступлений, создание качественных презентаций и другого материала на уроки и т. д.), ещё одна из проблем реализации стандарта. Педагог не успевает отдохнуть, накапливается усталость, снижается стрессоустойчивость. Своими родными детьми тоже некогда заниматься, так как родители, постоянно заняты работой – обучением других детей. Отсюда, возможные серьёзные проблемы с родными детьми, которыми занимаются другие учителя и воспитатели. Это может сказываться и на обучении самих детей, так как учитель может успеть или написать статью, или качественно подготовиться к урокам. Некоторые, гонясь за престижем школы и своими бонусами от опубликования статей, даже отпускают детей с уроков (или дети занимаются своими делами), а сами педагогические работники в это время пишут статьи.

Всё коррекционно-развивающее обучение и воспитание предусматривает индивидуальный подход и проводится систематически, с поэтапным усложнением обучающего материала, с учётом зоны ближайшего развития и постепенным снижением помощи взрослого. Основным направлением работы является практическая подготовка детей к жизни.

При этом решаются следующие задачи:

- дать детям знания и представления о различных объектах окружающей их жизни (транспорт, магазины, предприятия бытового обслуживания);
- научить их практически правильно и по возможности самостоятельно пользоваться этими объектами и их услугами;
- сформировать устойчивые навыки и привычки общения с людьми, поведения в обществе.

Определяются наиболее приоритетные направления воспитания, чтобы они максимально соответствовали индивидуальным возможностям, перспективам поступательного развития детей. Известно, что никакая программа в полной мере не может быть реализована из-за многообразия индивидуальных различий (даже у детей одной возрастной группы), но содержание воспитания, с одной стороны, должно опираться на имеющийся или сходный опыт (актуальный уровень) достижений у большей части воспитанников с постепенным расширением и накоплением нового опыта, новых умений. Те дети, которые по разным причинам отстают от «стартового» уровня развития большей части детского коллектива, должны получать адекватную помощь от учителя-дефектолога (психолога) на основе специально разработанных программ индивидуального обучения. Бывает, что в классе одному ученику необходима альтернативная коммуникация и математические представления, а другому – больше коррекционных занятий, а других предметов в меньшей степени или вообще их отсутствие.

Принципы подходов дифференцированной и индивидуальной коррекционной помощи необходимо осуществлять в повседневной работе воспитателю, а также педагогу-дефектологу на специально организованных занятиях в подгрупповой или индивидуальной форме обучения. Обучение при организации всех видов деятельности детей с тяжелыми формами психического недоразвития значительно шире, чем учебная деятельность в школе, т. е. воспитание и обучение – слитное, неразделимое единство, будь это обучение

гигиеническим навыкам, еде, самообслуживанию, или обучение элементам письма, чтения, счета, другим интеллектуальным умениям. Тактика педагогического выбора определяется конкретными задачами с учетом индивидуальных возможностей воспитанников, понимания того, что в данный период является наиболее важным для поступательного развития того или иного ребенка. Наряду с текущими задачами обучения, воспитателю в организации своей работы необходимо видеть перспективные (стратегические) направления, содержание которых будет охватывать всех воспитуемых без исключения, т. е. воспитатель должен хорошо знать характеристику всей группы, без которой невозможно планирование воспитания на какой-то обозримый промежуток времени: на месяц, полугодие, или учебный год (до летнего отдыха, каникул и т. д.).

Здесь опять же может скрываться проблема недостаточного финансирования домов-интернатов при классно-урочной системе: на индивидуальные занятия с ребёнком нужны свободные педагоги и им должны платить заработную плату за занятие с одним – двумя детьми.

Перед едой дети и взрослые желают друг другу приятного аппетита, стараясь, при этом держать за руку сидящего рядом, смотреть в глаза тем, кто сидит напротив. Так как речь идет о социальном воспитании уместно напомнить, что развитие социального поведения включает в том числе умение пользоваться ложкой, вилок, ножом, салфеткой. Это тоже может быть выполнено только в том случае, если педагог воспитанный, сам придерживается такого порядка в своей жизни, иначе воспитание будет носить формальный характер.

В организации игры с воспитанниками следует сосредоточить внимание на том, что игра носит условный характер, так как предлагаемые воспитателем игровые этюды, сюжеты, или действия в своей основе строятся как проигрывание жизненных ситуаций, социально-бытовых фрагментов с использованием игрушек, замещением их ролевыми действиями. Например, игра «В магазине». Сюжет: покупка продуктов для завтрака.

Несмотря на то, что дети находятся в одной возрастной группе, программа педагогической помощи для каждого из них должна быть дифференцированной: для одного приоритетными задачами воспитания будут являться закрепление и расширение навыков социального поведения, самообслуживания, хозяйственно-бытового труда; а для другого ребёнка эти направления носят вспомогательный характер, так как без помощи и социального патронирования он, возможно, не сможет организовать собственную жизнедеятельность.

Существенный недостаток в данном случае может наблюдаться в работе домов-интернатов, так как она достаточно часто сведена к элементарному уходу и лечению, а коррекционно-педагогической работе в этих учреждениях по-прежнему уделяется мало внимания, т. к. отсутствует продуманная система обучения и воспитания. Это может пассивностью, консерватизмом руководителей органов местного управления педагогической системы.

В числе проблем следует указать и на отсутствие современных учебных пособий по предметам, которые ведутся по 2 варианту для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Проблема детей сирот с умеренной умственной отсталостью из интерната заключается ещё и в неустроенности будущего. По стандартам в интернате их можно учить 13 лет (1 дополнительный класс, 1 – 12 классы), а потом они куда пойдут, если будут не приспособлены к жизни в социуме? В дома инвалидов? Тогда у педагогического коллектива возникает резонный вопрос – зачем чему-то учить, если всё равно в жизнь не выйдет?

Скорее всего, ещё не скоро укоренится в умах всех людей, что такие дети требуют особого внимания, правильного воспитания, любви, терпения, а порой даже настойчивости. Нет «необучаемых» детей, нужно просто уметь любить их такими, какие они есть. Именно полюбить и принять их такими, какие они есть, и только после этого строить свою работу.

Таким образом, изучив работу и проблемы по реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях школы-интерната, мы пришли к выводу: что формирование жизненных компетенций детей с особыми образовательными потребностями, как, впрочем, и в современном педагогическом образовании в России вообще, есть много проблем, требующих срочного разрешения.

Иначе, вместо того, чтобы вырастить здоровое поколение мы можем потерять всё. В скором будущем продвинутые, умные, желающие работать с детьми педагоги, могут превратиться жалких, пассивных стариков, т. к. огромный объём работы у педагогов и объём информации, который проходит через них каждый день, не могут не сказаться на физическом и умственном здоровье нации. Возникает дилемма: если работать на 100%, то быстро выгорить, а если так не работать, то образование будет носить формальный характер.

Литература

Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова / под ред. И. М. Бгажноковой. – М., 2007.

Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. – М., 2007.

Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. – М., 2005. – 119 с.

Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Рябцева А. С.

МБОУ СОШ № 9 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ТЕХНИКЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Аннотация. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с инвалидностью имеют право выбора места получения образования, и это право закреплено в системе федерального законодательства и регламентировано на уровне практики. В данной статье рассматривается механизм и особенности сопровождения детей с ОВЗ в условиях массовой школы в технике работы ПМПК. Описан алгоритм осуществления комплексного ППМС сопровождения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-медико-педагогический консилиум.

В соответствии с Конституцией РФ и Законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим условием эффективности успешной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современное общество является наличие грамотной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М. Р. Битяновой, определяется как целостная системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и

психологического развития в школьной среде [Семаго, [http// www.edu-pmpk.ru](http://www.edu-pmpk.ru)]. Эффективной формой совместной деятельности междисциплинарной команды по решению вопросов организации ППМС сопровождения и определения индивидуального образовательного маршрута в рамках образовательной организации является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК).

Консилиум образовательного учреждения – постоянно действующий, объединённый общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка и разрабатывающий тактики сопровождения ребенка [там же]. Стратегию включения ребенка определяют специалисты психолого-медико-педагогической комиссии, а разработка тактических задач сопровождения, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребенка, является задачей ПМПК.

В целом, можно говорить, что деятельность консилиума представлена 3 основными направлениями: педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое направления деятельности.

Педагогическое направление деятельности консилиума определяет работу по формированию общей культуры личности, преодолению трудностей в обучении и адаптации ребенка с ОВЗ. Помимо этого, данное направление находит свое отражение в разработке адаптированной образовательной программы.

В условиях психолого-педагогического направления деятельности консилиума осуществляется коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ по преодолению/коррекции нарушений в развитии, сохранению соматического здоровья, созданию условий для обеспечения раскрытия возможностей путем включения ребенка в успешную деятельность (профилактика дезадаптации).

Социально-педагогическое направление деятельности консилиума способствует максимально эффективной социализации ребенка с ОВЗ, повышению и развитию потенциальных возможностей в совместных видах деятельности со сверстниками и развитию взаимодействия с семьей.

Для детей с установленным статусом ОВЗ в рамках деятельности ПМПК с учетом рекомендаций ПМПК и индивидуальной программой реабилитации/абилитации (если это «ребенок-инвалид»), разрабатывается адаптированная образовательная программа (АОП). Для каждого ребенка ставятся конкретные цели и задачи, в соответствии с личностными особенностями. Учитель, родители – полноправные участники работы над АОП. Реализация программы осуществляется через индивидуальный образовательный маршрут, а результативность сопровождения отражается в дневнике динамического наблюдения.

Обучаться по адаптированной образовательной программе могут дети со статусом ОВЗ, соответственно, ребенку необходимо пройти ПМПК. После чего ребенку выдается заключение, в котором прописываются специальные образовательные условия, определяется программа обучения, степень включения ребенка в образовательный и воспитательный процесс. Для родителей рекомендации комиссии носят рекомендательный характер, и они вправе выбирать – представить данное заключение в образовательную организацию, или нет. Однако в том случае, если родители решат, что их ребёнок нуждается в особых условиях, то, получив данное заключение, школа обязана создать те самые специальные образовательные условия (СОУ). В обобщенном виде специальные образовательные условия, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности отклоняющегося развития подразделяются на:

1. Организационное обеспечение, которое, прежде всего, базируется на нормативно-правовой базе (создание необходимых приказов по обучению и сопровождению обучающегося). В нашей школе издается приказ о ППМС сопровождении, обучении по АОП, об утверждении ИОМ, о постановке на льготное питание (дети со статусом «ребёнок инвалид», «обучающийся с ОВЗ»). Если это ребенок-инвалид – приказ о реализации ИПРА. Также должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного

учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров (ТПМПК, методического центра). С этими организациями надо построить отношения на основе договоров.

2. Материально-техническое обеспечение, позволяющее создать безбарьерную среду для доступа к обучению.

3. Организационно-педагогические условия. Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику (атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации).

4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса. Образовательное учреждение должно быть обеспечено удовлетворяющими особым образовательным потребностям детей с ОВЗ учебниками, в том числе, учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью; соответствующей учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы.

5. Кадровое обеспечение, а именно укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо обеспечить на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении общего типа. Для этого надо предусмотреть:

- в штатном расписании или по договору с ППМС-центром специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ и инвалидностью, нуждающихся в нем;
- организовать деятельность специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработки адаптированной образовательной программы;
- организовать в соответствии с разработанной программой процесс сопровождения детей;
- организовать привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса.

Таким образом, основным механизмом создания специальных условий является деятельность администрации и работа междисциплинарной команды, которой в образовательном учреждении является ПМПК.

В заключении опишу схему сопровождения детей с установленным статусом ОВЗ в нашей школе. Особо хочется остановить внимание на проблемах и трудностях, с которыми приходится сталкиваться при организации сопровождения.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»].

Первый этап – диагностический – предполагает выявление и углубленную оценку детей, нуждающихся в организации образовательных условий. Ребенок впервые рассматривается на заседании школьного ПМПК, где каждый специалист представляет заключение по результатам собственного наблюдения. По совместному заключению специалистов ПМПК ребенок направляется на ТПМПК для установления статуса ОВЗ.

На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. Вновь проводится заседание ПМПК по решению вопроса организации обучения конкретного ребенка. Осуществляется разработка нормативных документов и локальных актов по осуществлению сопровождения: разработка АОП по предметам; разработка и утверждение индивидуального образовательного маршрута, включающего в себя индивидуальный учебный план и расписание занятий.

На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-

педагогического сопровождения ребенка. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика. Сопровождение включает в себя систематическую диагностику педагогом-психологом, индивидуальные беседы и консультации с учащимся, его родителями, учителями, работающими с ним, а также наблюдение за процессом адаптации и социализации. Также важным является поддержание необходимых ребенку специальных образовательных условий, определяющих эффективную реализацию АОП.

На следующем этапе сопровождения происходит анализ эффективности сопровождения ребенка в целом. В течение года ведется дневник динамического наблюдения, в котором педагоги, работающие с ребенком, отражают особенности усвоения программы по тому или иному предмету. Подобная оценка может определяться опосредованно через показатели овладения ребенком адаптированным учебным материалом, традиционные показатели социализированности ребенка. В то же время, каждый должен предоставить данные по результативности собственной профессиональной деятельности. Учителя записывают: чему ребенок научился, какие навыки приобрел, что усвоил, а что нет в соответствии с программой, и делает вывод о характере динамики: положительная, волнообразная, отсутствие динамики. Педагог-психолог отслеживает уровень развития познавательных процессов, эмоциональное состояние, мотивацию, самооценку ребенка. Сведения о динамике вносятся в дневник два раза в год, перед заседанием ПМПк. Результаты наблюдения обсуждаются раз в полугодии на плановом заседании ПМПк. На основании анализа результатов сопровождения проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения, в том числе деятельности специалистов.

Основные проблемы сопровождения детей с ОВЗ и создания СОУ, с которыми можно столкнуться, следующие:

1. В плане материально-технического обеспечения – отсутствие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены для детей-инвалидов. Отсутствие должных социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с ОВЗ, обучающегося в данном учреждении (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка).
2. Говоря об организационно-педагогических условиях, стоит упомянуть психологическую составляющую личности детей. Многие дети, да и родители не готовы принимать «особенного» ребенка.
3. Следующая проблема – не укомплектованность школьных библиотек удовлетворяющими особым образовательным потребностям детей с ОВЗ учебниками, в том числе, учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, соответствующей учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы.
4. Кадровые проблемы, о которых шла речь выше. Прежде всего, психологическая неготовность многих педагогов к включению детей с ОВЗ в массовые школы.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде – это сложный, многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребенка. Воспитание и обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве является одним из основных неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Литература

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования. – 2013. – № 5, 6.

Семаго М. М. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: лекция / М. М. Семаго. – [Режим доступа]: [http:// www.edu-pmpk.ru](http://www.edu-pmpk.ru) (дата обращения: 01.11.2017).

СОДЕРЖАНИЕ

Сердюченко Д. А.

ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В силу психофизиологических особенностей детей с нарушениями слуха и интеллекта, результаты их обучения характеризуются крайней неустойчивостью. Поэтому создание оптимальных условий для усвоения программного материала – основная цель учителя специального класса.

Ключевые слова: комплексные нарушения развития, учебная мотивация, принцип целостности.

Число обучающихся с комплексными нарушениями развития из года в год возрастает, поскольку возрастают факторы риска, среди которых наиболее опасны: отягощенная наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания у родителей, неблагоприятные экологические ситуации, курение матери во время беременности, алкоголизм родителей, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и другие.

Для таких детей нужны специальные условия обучения, которые могут быть обеспечены в специальных школах, где наряду с общими задачами решаются и задачи коррекции недостатков психического развития. В ГБОУ НСО «Коррекционная школа-интернат» города Куйбышева функционирует специальный класс для обучающихся с комплексными нарушениями развития (слуха и интеллекта).

Образовательный процесс в специальном классе основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с нарушением слуха и интеллекта. Совместно с воспитателями были разработаны рабочие программы по предметам и программа воспитательной работы в классе. Свои рабочие программы преподаватели школы старались составить с учётом современных требований к организации обучения и воспитания, основных принципов коррекционной педагогики.

Основной проблемой в обучении и воспитании детей класса является низкая учебная мотивация. Поэтому, на уроках необходимо создавать оптимальные условия для усвоения программного материала: важное внимание я уделяю отбору базового материала, который осуществляется в соответствии с принципом доступности. Коррекция познавательной деятельности требует специальной систематической работы над формированием основных мыслительных операций. Интерес к изучаемым предметам поддерживаю с помощью большого количества разнообразных упражнений, заданий, проведения на этапах урока небольших практических работ, которые включают: манипулирование отдельными предметами (сопоставление, знакомство со свойствами); работу с наглядными пособиями (изготовление макетов, аппликаций, рисование опорных картинок); работу с шаблонами и другое.

Результаты обучения детей с нарушениями слуха и интеллекта характеризуются крайней неустойчивостью в силу их психо-физиологических особенностей. Это выражается в том, что дети с трудом запоминают новые понятия, слова и выражения и быстро забывают выученные. Поэтому, подачу нового материала всегда сопровождаю целевой установкой: «Запомните», «Выучите». Новые слова обязательно сочетаются с ранее изученными и включены в различные словосочетания.

Работа строится таким образом, чтобы развивать у учащихся навыки активности и самостоятельности. С учётом индивидуальных возможностей обучающихся задания по предметам подбираю в нескольких вариантах, чтобы с ними могли справиться все. В процессе выполнения помощь детям оказывается дозировано, в меру необходимости. Изучение чисел производится с опорой на реальные предметы, используются задания практического характера. Приёмам решения задач дети обучаются на основе конкретных предметно-практических действий, – так у обучающихся формируются представления о количественных отношениях предметов. Содержание задач подбирается таким образом, чтобы оно было связано с повседневной деятельностью детей и их жизненным опытом, а словарный материал – был бы знакомым из прогулок, экскурсий, проведённых воспитательных занятий и мероприятий. В частности, экскурсия в магазин облегчает понимание тем, связанных с набором и разменом монет, работа на пришкольном участке – тем, связанных с измерением длины, изучением геометрических фигур. Кроме этого представить наглядно задачу помогают широкие возможности современных компьютерных технологий. Таким образом, реализуется принцип целостности, который предполагает осуществление взаимосвязи урока и внеклассной работы. Содержание усвоенного на уроке материала позволяет проводить дальнейшую работу по конкретизации обобщений, практическому применению знаний или, наоборот, на основе информации, полученной во внеурочной деятельности, учитель отрабатывает умения и навыки по предмету.

Пройденный материал систематически повторяется с целью более качественного усвоения, текущий материал повторения даётся в изменённых условиях.

Для обогащения словарного запаса детей, уточнения знаний об окружающем мире регулярно проводятся уроки-экскурсии и прогулки. На них учащиеся знакомятся с явлениями природы, особенностями погоды, сезонными изменениями, а так же наблюдают за жизнью и трудом людей в городе. В ходе проведённых мероприятий накапливается фотоматериал, пополняется медиатека тематических презентаций, которые можно использовать на уроках в дальнейшем.

Особое внимание на уроках уделяется изучению лексики, необходимой для организации учебно-воспитательного процесса. Она включает понимание и употребление поручений и вопросов. Овладение этим лексическим материалом позволяет организовать учебную и внеурочную деятельность детей, формируя у них практические речевые навыки. Добиться хорошего результата позволяют следующие приёмы: создание естественной ситуации, вызывающей потребность в речи; усвоение словарного материала в устной и письменной формах; выполнение учащимися поручений, содержащих те или иные слова или сочетания. Подготовленный комплект опорных карточек, таблиц и наборных табло, серия наглядных альбомов – всё это регулярно используется в процессе обучения в классе.

Можно сформулировать несколько правил формирования положительного отношения к учению школьников с комплексными нарушениями развития:

- учителю необходимо заботиться о создании общей положительной атмосферы на уроке,
- исключение упреков, выговоров, иронии, насмешки и т. п., таким образом можно свести на нет страх школьника перед риском ошибиться, забыть, смутиться, неверно ответить;
- создание ситуации успеха в учебной деятельности, формирующей чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости;
- опора на игру, как ведущую деятельность ребенка с комплексными нарушениями, включая интеллектуальные игры с правилами, активное использование игротехники на каждом этапе урока, сделать игру естественной формой организации быта детей на уроке и во внеурочное время;
- целенаправленное эмоциональное стимулирование детей на уроке, предупреждая опасные для учения ощущения скуки, серости, монотонности посредством включения разных видов деятельности.

Литература

Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007.

Дети со сложными нарушениями развития: психофизиологические исследования / под ред. Л. П. Григорьевой. – М.: Экзамен, 2006.

Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006.

Мещеряков А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. – 1973. – № 3. С. 65 – 70.

Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / под ред. Л. А. Головниц. – М.: Граф-Пресс, 2006.

Ускова И. А.

ГБОУ Новосибирской области

«Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев

СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. Компетентностная модель образования требует от учителя решения сложной задачи: он должен организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Проектная деятельность развивает инициативу учащихся, формирует умение работать с дополнительной литературой, получать информацию в сети Интернет. Активные формы работы учащихся с недостатками слуха являются средством стимулирования их познавательной деятельности и способствуют формированию ключевых компетенций.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, рефлексия, познавательная деятельность.

В условиях модернизации отечественного образования происходят принципиальные изменения в организации учебного процесса. Основной ценностью становится не усвоение суммы знаний, а освоение учащимися таких умений, которые позволили бы им определять свои цели, принимать решения, действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Происходит переориентация результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «знание» на понятия «компетентность», «компетенция» [Трубайчук, 2008, с. 39].

Компетенция – это:

- 1) способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- 3) способность выполнять особые трудовые функции.

Компетентностная модель обучения включает следующие положения:

1. Ученик – субъект учебной деятельности.
2. Исследовательская деятельность школьника.
3. Учёт ведущих новообразований на каждом этапе развития личности ребёнка.
4. Рефлексия.
5. Постановка учебных или практических задач.
6. Учебный диалог.
7. Учитель – субъект учебной деятельности.
8. Самоконтроль и самооценка обучающимися своей деятельности.
9. Интеграция знаний и межпредметных связей.
10. Развитие творческих способностей.

Компетентностная модель образования требует от учителя решения сложной задачи: он должен организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Важно, не как учитель даёт знания, а как ученики в итоге будут способны сами получать знания, решать проблемы, проявлять инициативность и самостоятельность.

Низкий уровень речевого развития, ограниченный жизненный опыт, узкий кругозор, своеобразие в развитии мышления, эмоциональная неразвитость детей с нарушениями слуха являются причинами того, что им трудно действовать самостоятельно, добывать информацию, работать в команде, проявлять рефлексию. Именно поэтому педагогу специальной школы важно найти такие формы обучения и использовать такие виды работы, которые вызвали бы активность и заинтересованность обучающихся, формировали бы настойчивость в овладении знаниями.

На уроках русского языка используются приёмы, которые позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся.

При изучении орфограмм зарекомендовала следующая последовательность работы: ребята наблюдают за определённым материалом, сравнивают, обнаруживают общее и различия у языковых единиц и делают вывод при минимальной помощи учителя [Антонова, 2007]. После выполнения упражнения и проверки вывод сравнивается с формулировкой орфограммы в учебнике, выписываются, если есть, исключения из правила (в них дети допустили ошибки). Такая методика даёт неплохие результаты. Во-первых, дети убеждаются в том, что способны к серьёзной работе – самостоятельному осознанию языковых закономерностей и формулированию вывода. Во-вторых, намеренное провоцирование детей на ошибки в словах-исключениях позволяет акцентировать их внимание именно на этих словах, что ведёт к лучшему запоминанию случаев исключений.

Школьники с нарушениями слуха, иногда даже в старших классах, начинают выполнять упражнение, не вчитавшись в задание, ориентируясь на образец, данный в учебнике, на алгоритм выполнения предыдущего задания либо ожидая разбора на доске. Учащимся предлагается один и тот же словарный материал, но задания на карточках разные. Такую работу можно проводить парами. В ходе проверки дети говорят, что нужно было сделать и показывают, как они сделали. Надо отметить, что первоначально допускалось много ошибок именно из-за подхода «вслед за товарищем», когда ребёнок действовал так же, как его сосед по парте. Сегодня почти все ученики умеют анализировать задание, проектировать ход его выполнения.

Для формирования коммуникативной компетенции важным является умение работать с разными источниками информации. На уроках русского языка и литературы большое значение имеет *работа со словарями*. Интересны задания, которые обучающиеся выполняют по группам: найти в орфографическом словаре глаголы, существительные с определёнными корнями, в толковом словаре – примеры многозначных слов и омонимов, значения неизвестных слов. Затем составляются предложения с выписанными словами.

Для развития коммуникативной компетенции детей с недостатками слуха важным является *умение вступать в разговор* с разными людьми. Можно предложить ребёнку определить, к кому можно обратиться за помощью, назвать нескольких человек. Ребята обращаются за разъяснением значения того или иного слова, смысла предложения к разным лицам: к старшеклассникам, к библиотекарю, медицинскому работнику, учителям-предметникам.

После проведения проверочных работ дети анализируют ошибки в своей тетради или тетради товарища и заполняют таблицу с тремя графами: первая графа – «ошибки», вторая графа – «как правильно», третья – «почему так, а не иначе». В последней графе ребёнок должен записать орфограмму, которую самостоятельно найдет в учебнике, может быть, разобрать словосочетание, показать, как согласуются подлежащее со сказуемым, существительное с прилагательным, то есть постараться осознать ошибку. Данный приём способствует развитию критичности мышления, формирует рефлексию.

Работа с SMS-сообщениями детей. SMS – это стопроцентная самостоятельная речь детей. Отпечатываю SMS, которые они отправляли мне, на уроке дети по желанию выписывают на доске свои SMS и входящие от товарища. Коллективно исправляем ошибки. Конечно, имеют место и безошибочные SMS-сообщения, но их меньше. В старших классах учащиеся исправляют ошибки во всех сообщениях самостоятельно. Пропущенные ошибки подчёркиваю, после чего они повторно исправляют ошибки. Сильные ученики достаточно успешны в этой работе. Конкурс поздравительных SMS-сообщений перед праздниками оценивают сами дети, имеет значение количество слов и ошибок.

Живой интерес у воспитанников вызывают *экскурсии* на предприятия, в музеи. Перед их проведением обсуждаем, какие вопросы можно задать работнику предприятия или экскурсоводу. Ребята предлагают следующие вопросы: Как вас зовут? Сколько вам лет? Вы давно работаете на предприятии? Как называется ваша профессия? Что вы делаете на работе? Сколько денег получаете? В ходе беседы список корректируется и дополняется вопросами: Какая средняя зарплата на предприятии? Если не секрет, какая у вас зарплата? Вам нравится ваша профессия? В чём заключаются ваши обязанности?

Обучающиеся ведут *дневники*, в которых описывают интересные события, экскурсии, праздники, рассказывают о каникулах. Дневниковые записи служат материалом для обсуждения на классных часах, написания писем. В каникулярное время в дневнике ребёнок работает под руководством родителей. Таким образом, обеспечивается повторяемость речевого материала, запоминаются новые слова и выражения.

Предметно-практическая деятельность детей также является эффективной и интересной. Например, *изготовление макета* к тексту как домашнее задание, выполняя которое дети учатся работать в команде: определяют, какой предмет на макете сделает каждый ученик, подбирают материалы для изготовления, соотносят величину предметов, определяют место для каждого предмета. В данном случае легче составляется устный краткий пересказ отрывков из литературных произведений, а также текстов изложений. Работа в команде формирует организационные компетенции.

Для формирования ключевых компетенций большое значение имеют *межпредметные связи*. Изготовление конструктивных картинок, фигурок героев, зарисовки к прочитанным рассказам, стихотворениям, выполненные на уроках изобразительного искусства и во время кружковой работы помогают лучше представить литературных персонажей, способствуют осознанности при работе над текстом произведения, развивают творческие способности обучающихся.

Составление кроссвордов. Класс делится на две – три команды, каждой из которой предлагаю список слов – это терминология по русскому языку или новые слова, с которыми ученики познакомились на уроках литературы. Значения некоторых слов напечатаны на карточках, к ним нужно подобрать слово. К другим словам дети должны найти определения в учебнике. Обучающиеся довольно быстро могут скомбинировать слова в кроссворд. Второй этап работы, когда им нужно найти определение в учебнике по русскому языку или предложение со словом в произведении, гораздо продолжительнее. На следующем уроке кроссворды отгадываются членами противоположной команды. Предлагаем и родителям на собрании отгадать составленные кроссворды. Задания такого рода вызывают живой интерес у большинства детей, формируют умение работать в команде, активизируют познавательную деятельность обучающихся.

Одним из принципов компетентного подхода является развитие у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся [Лебедев, 2004, с. 11]. В ходе проведения организационно-разговорных моментов обсуждаем события в классе и в школе, проблемные ситуации. При подведении итога урока ребята пробуют оценить свою деятельность, ответив на вопросы: Что нового узнал? Чему научился? Что было трудно? Что было легко?

Проектная деятельность развивает инициативу обучающихся, формирует умение работать с дополнительной литературой, получать информацию в сети Интернет. Целью организации исследовательской деятельности учеников является формирование у них познавательной активности. В исследовательской деятельности, результатом которой может быть защита проекта, используются межпредметные связи. Так, например, в работе над проектом «Птицы русского фольклора» были интегрированы уроки литературы, изобразительного искусства, занятий по развитию речевого слуха и трудового обучения. В проекте принимали участие ребята из разных классов. Они получили опыт работы в малых творческих группах, овладели некоторыми метапредметными умениями. Результатами их деятельности стали выступления с презентациями, демонстрация костюмов мифических птиц.

Исследование по теме «Моя малая родина» (7 класс) было начато вместе с родителями в каникулярное время. Записи в дневнике некоторые из ребят дополнили фотографиями, на основе которых составлены презентации. Со своими сообщениями дети выступили на классном родительском собрании.

Во внеурочное время проведено исследование по теме «Город Куйбышев». Ученики работали парами. Выполнив фотосъёмку в разных районах, дети изготовили коллаж, по которому составили описание города. Данная работа была им интересна.

Во внеклассной работе необходимо учитывать интерес детей к той или иной творческой деятельности. Ребята принимают участие в концертах, выступают с номерами жестового пения, декламируют стихи, представляют презентации.

Таким образом, активные формы работы обучающихся с недостатками слуха на уроках и во внеурочное время являются средством стимулирования их познавательной деятельности и способствуют формированию ключевых компетенций.

Литература

Антонова Е. А. Как организовать исследование на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2007. – № 7. – С. 3 – 8.

Лебедев О. Е. Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.

Трубайчук Л. В. Компетентностная модель обучения в начальной школе // Начальная школа. – 2008. – № 12. – С. 39 – 42.

ДОСУГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «досуг», «профессиональная деятельность», особенности досуговой деятельности в профориентационной работе школьников.*

***Ключевые слова:** досуг, профессиональная ориентация, культурно-досуговая деятельность, профессиональные способности, прокрастинация.*

Актуальность темы исследования обуславливается тем, что огромную роль в современном мире играет рациональный и творческий досуг, поэтому очень важно включить в образовательный процесс профессионального образования досуговые технологии.

Культурно-досуговая деятельность не проходит стороной ни одного жителя страны, она затрагивает все слои населения от младшего до старшего, но, не смотря на это, досуг этих людей разнообразный, отличается друг от друга по направлению деятельности, форме и содержанию.

Очень длинную историю развития и изучения имеет проблема досуга, в процессе которой были предложены различные варианты трактовки данного явления, как по содержанию, так и по соотношению свободного и занятого времени. Большой вклад в теорию досуговой деятельности внесли Э. В. Соколов, Г. А. Евтеева, М. А. Ариарский, А. Ф. Воловик, Л. Н. Коган, Г. П. Орлов. В настоящее время единичное понятие «досуг» отсутствует [Андрюченко, 2014].

По мнению И. И. Шульги «Досуг трактуется как свободная, самоценная, основанная на личном интересе деятельность человека в сфере его свободного времени» [Шульга, 2013].

Досуг имеет основные характеристики. Свобода от повседневных обязанностей (человек может делать все то, что не относится, к его прямым необходимым делам). Возможность выбора (человек может самостоятельно выбрать вид и область деятельности). Геденистичность досугового поведения (получение человеком удовольствия, наслаждения и радости от выбранной деятельности). Компенсационность (получением человеком того, чего ему не хватает в повседневной жизни).

Также досуг имеет свою величину, свою структуру и свое содержание. Объем досуга основан на величине других компонентов общего времени индивида, особенной от рабочего и не рабочего времени. Существует два способа увеличить досуг – сокращение рабочего времени и совершенствование быта, транспорта и иных факторов, которые способствуют снижению траты времени.

Культурно-досуговую деятельность можно считать целенаправленным процессом создания условий для мотивационного выбора индивидом предметной деятельности. Это также и перцептивно-коммуникативный процесс, который определяет потребности и интересы личности, способствующие усвоению, сохранению, производству и распространению духовных и материальных ценностей в сфере досуга. Таким образом, социокультурная деятельность является определенным видом профессиональной деятельности, которая направлена на воспитание культуры у людей в сфере досуга.

Большинство людей могут определиться с выбором профессии при помощи досуга. Во время досуга человек занимается тем, что ему интересно, например: читает книги, просматривает спектакли, кинофильмы, где открывает для себя мир профессий. Определившись с профессией, человек начинает строить свой профессиональный путь, преимущественно на досуге, начинают приобретать знания и развивать навыки,

определенные навыки к конкретному виду профессиональной деятельности. Профессия для человека является способом саморазвития, проявления своих способностей.

Профессия – это род трудовой деятельности, занятий требующих определенной подготовки и являющихся источником существования [Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, 2013].

Досуг является источником восстановления и воспроизводства утраченных сил. Он оказывает колоссальное влияние на развитие профессиональных способностей личности.

Профессиональные способности – это индивидуально-психологические особенности личности человека, отличающие его от других людей, отвечающие требованиям данной профессии и являющиеся условием ее успешного выполнения. Человек выбирает профессию на основе своих индивидуальных особенностей и способностей. Именно способности позволяют достичь высоких результатов в профессиональной деятельности личности. Человек может менять сферу деятельности, тем самым развивая и другие способности, сочетая их различным способом. Формирование профессиональных способностей человека происходит на основе его первичных способностей, а также с опорой на специальные способности, если те возникли раньше или одновременно с ними [Жуков, 2013].

В настоящее время, люди нерационально распределяют и используют своё свободное время, поэтому многие являются прокрастинаторами.

Прокрастинация – это склонность личности к систематическому откладыванию дел на потом, заменяя какой-либо другой незначительной деятельностью. Данная склонность проявляется в выполнении дел в последний момент, а иногда и тогда, когда уже истекли все сроки.

Понятие «профессиональное развитие» может быть представлено в широком и узком смысле. В широком значении оно включено в понятие «профессионализация личности» и означает изменение психологических структур личности, связанное с усвоением человека профессиональных знаний, умений и навыков, профессиональных норм, которые необходимы личности для осуществления успешной профессиональной деятельности. Термин «профессиональное развитие» в узком смысле используется для акцентирования внимания на психологической составляющей процесса профессионального становления человека и означает становление и развитие профессионального самосознания.

Профессиональная деятельность играет большую роль в жизни человека и влияет на его развитие и самочувствие. Досуг играет огромную роль в выборе профессии, так как досуговая деятельность направлена на удовлетворение потребностей личности. Поэтому с помощью досуговой деятельности человек может определиться с профессией, от которой он будет получать удовольствие и в которой он будет заинтересован. Через досуговую деятельность происходит всестороннее развитие личности человека.

Таким образом, досуг предполагает реализацию профориентационной функции. Жизнедеятельность современных людей очень регламентирована, поэтому требует больших физических, психических и интеллектуальных затрат. Досуг является источником восстановления и воспроизводства утраченных сил. Он оказывает колоссальное влияние на развитие профессиональных способностей личности.

Литература

Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография / Е. В. Андриенко и др.; под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. А. Ромм; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 243 с.

Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Вып. 1(47). / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; редкол.: Г. М. Романцев (науч. ред.) и др. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – 227 с.

Жуков Г. Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник для среднего профессионального образования для специальности 051001 «Профессиональное обучение» / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2013. – 446 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Максимцова Н. А.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

СОТРУДНИЧЕСТВО БИБЛИОТЕКИ И УЧИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается роль современного библиотекаря школы и учителя в образовательном процессе, через сотрудничество. Тема сотрудничества и сотворчества актуальна. Опыт такой совместной деятельности реализуется во многих российских школах. Педагоги обладают такими качествами, как способность к инновационной деятельности, любовь к детям, гражданская ответственность, интеллигентность, духовная культура, потребность в постоянном самообразовании. Это способствует достижению общей цели – формированию общей культуры личности ребенка, его интеграции в национальную и мировую культуру, самоопределению и достижению социальной компетентности, а также в воспитании читательской культуры.*

***Ключевые слова:** педагог, педагог-библиотекарь, образовательный процесс, учащиеся, воспитание.*

Под влиянием демократических преобразований в обществе, происходят значительные изменения в образовании. Обучение становится личностно-ориентированным. Идет процесс создания новой школы, где основной задачей становится не «заставить выучить», а «помочь развиваться». В связи с внедрением в учебный процесс новой школы Интернет-технологий изменились и образовательные цели, которые в значительной степени теперь направлены на формирование и развитие способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Новая школа и новый учебный процесс предполагают, внедрение новых форм работы и предусматривают новые роли: учителя как консультанта и ученика как активного исследователя, творчески и самостоятельно работающего над решением учебной задачи, широко использующего информационные технологии для получения необходимой информации.

Появилась необходимость в обновлении форм сотрудничества педагогов и библиотекарей школы на основе определения общего проблемного поля и создания совместных программ, направленных на эффективное использование образовательных ресурсов и возможностей школьной библиотеки. Доказано, что сотрудничество педагогов-библиотекарей и учителей способствует повышению уровня педагогического процесса. Василий Александрович Сухомлинский еще в середине XX века писал, что «Школа – это, прежде всего книга, а воспитание – прежде всего слово, книга и живые человеческие отношения».

Совместная деятельность учителя и библиотекаря осуществляется через:

- уроки литературы, гостиные, читательские конференции;
- предметные вечера;
- уроки-презентации;
- игры-викторины;
- проектная деятельность;
- классные часы и другое.

Одними из основных во взаимодействии с учителями являются такие направления, как пополнение и пропаганда фонда медиатеки, использование уже имеющихся и создание собственных уроков и внеклассных мероприятий. За последнее время возросло количество уроков, проводимых с применением ИКТ. Библиотекарь оказывает помощь учителям-предметникам в подготовке к этим урокам. Применение информационных технологий позволяет достичь того, что в течение урока, мероприятия ученики могут не только

познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть фрагменты фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки. Например, побродить по Петербургским улочкам Достоевского, послушать песни на стихи А. Ахматовой, С. Есенина, совершить виртуальную экскурсию по пушкинским местам, услышать сказки в исполнении К. Чуковского. Учителя с удовольствием работают с компьютером, дисками. Например, учитель истории использует в своей работе фильмы по Истории России, «Бородино и его герои», «Первая мировая война», «Император Николай I», «Россия XX век. Первая русская революция», «Россия XX век. Февральская революция 1917 год», «Россия XX век. Октябрьское восстание и гражданская война», учителя литературы: «Отечества достойный сын Некрасов», «Сергей Есенин», «Уроки литературы Кирилла и Мефодия», «Уроки русского языка Кирилла и Мефодия», «Античная литература» и другие. Кроме этого в библиотеке имеются диски по химии, географии, информатике, по внеклассной работе и для учителей начальной школы.

Все мы осознаем, что современный ребёнок сильно отличается от нас в их возрасте. Дети XXI века, по нашим наблюдениям, любят всё яркое, красочное, стараются брать и читать книги только новые. Сегодня очень сложно найти новые формы пропаганды книг и чтения. Ни для кого не секрет, что современные дети не любят читать и все свободное время проводят за компьютером. Поэтому можно привлекать учащихся к чтению с помощью компьютера.

Проектная работа, также активно проводимая в школах в последние годы, становится эффективной при условии совместной работы учителя и библиотекаря:

- учитель определяет образовательные цели, которые он предполагает решить, задавая ученику исследовательскую задачу;
- библиотекарь и учитель продумывают стратегию поиска учеником необходимых информационных материалов, при этом библиотекарь выявляет уровень владения каждым навыками поиска информации, на основе анализа принимается совместное решение о том, какие цели (в плане информационного поиска) могут быть решены дополнительно;
- библиотекарь определяет предмет информационного поиска, делает обзор информационных медиасредств, выдает для чтения ученикам основную литературу, для просмотра или прослушивания медиаресурсы;
- учитель оценивает значимость самостоятельной аналитической деятельности учащихся по сбору фактов и материалов;
- библиотекарь и учитель делают выводы по результатам продвижения учащихся в области освоения содержания предмета и работы с информацией, согласовывают педагогические методы и необходимые средства информации, чтобы учащийся мог реализовать приобретенные умения и навыки ее поиска;
- учитель консультирует учеников для корректировки первоначального направления деятельности;
- библиотекарь помогает провести поиск по уточненному направлению, определяет тот круг необходимых средств информации, который может поддержать глубину содержания самостоятельных исследований учащихся, повышения уровня их продвижения и развития в вопросах поиска и обработки информации при выполнении самостоятельной работы;
- библиотекарь и учитель оценивают результаты «защиты» проекта, отмечают в плане дальнейшей работы, что конкретным учащимся необходимо делать в дальнейшем.

Образовательно-развивающая функция школьной библиотеки позволяет рассматривать библиотекаря, как педагога, профессионального партнера учителей-предметников.

И в заключение хотелось бы сказать, что активное сотрудничество библиотекарей и педагогов позволяет повысить интерес учащихся к той или иной проблеме, вызывают эмоциональное отношение к ней, следовательно, помогает сосредоточить внимание, углубить мышление, облегчить восприятие и запоминание материала. Именно такое

сотрудничество, сотворчество, содружество способствует достижению общей цели – формированию общей культуры личности ребенка, его интеграции в национальную и мировую культуру, самоопределению и достижению социальной компетентности, а также в воспитании читательской культуры.

Школьная библиотека является одним из участников педагогического процесса. Она находится в его центре, объединяя учителей, учащихся и их родителей.

Литература

Андреанова Л. М. В школе библиотекарь не только педагог, но и в какой-то степени андрагог // Школьная библиотека. – 2006. – № 3. – С. 10 – 11.

Иванова Г. А. Речевая культура специалиста сферы образования: учебное пособие / Г. А. Иванова. – М.: ЛОИРО, 2015.

Тихомирова И. И. Педагогическая деятельность школьного библиотекаря: учебно-методическое пособие для школьных библиотекарей как педагогов. – М.: РШБА, 2014. – 464 с.

Совместная деятельность библиотекаря и учителя. – [Режим доступа]: www.festival.september.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

Мезенцева О. И.
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ДО

Аннотация. В статье специфика организации экологического воспитания детей в условиях стандартизации дошкольного образования и его место в отечественной системе воспитания.

Ключевые слова: методика экологического воспитания, целевые ориентиры, стандарт.

На сегодняшний день многие исследователи характеризуют отечественную систему воспитания как кризисную и выделяют в данной области ряд актуальных проблем:

- 1) проблема, связанная с необходимостью возрождения чувства истинного патриотизма в российском обществе;
- 2) проблема формирования культуры межнационального общения как средства достижения согласия между людьми, представителями различных народностей и наций;
- 3) проблема воспитания межнациональной толерантности;
- 4) проблема семейного воспитания, обусловленная ростом числа неблагополучных семей.

С последней проблемой в первую очередь сталкиваются детские сады. Кроме того, в условиях стремительных изменений в жизни современного общества, катастрофического загрязнения окружающей среды и соответствующей этой проблеме смены ценностных установок и ориентаций особенно возрастает значимость экологического воспитания подрастающего поколения.

Для детального изучения и поиска оптимального способа решения данной проблемы необходимо рассмотреть содержание и специфику экологического воспитания дошкольников.

Благодаря работам русских прогрессивных педагогов (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Е. Н. Водовозова, Ю. И. Фаусек, Е. И. Тихеева) во второй половине XIX и начала XX века произошло зарождение идей экологического воспитания детей дошкольного возраста. Уже в конце XX века методика экологического воспитания выделилась как самостоятельное направление в педагогике.

На современном этапе развития дошкольной педагогики под определением понятия «экологическое воспитание дошкольников» подразумевается процесс приобщения детей к экологической культуре через признание ценности природы, освоение доступных

экологических представлений, развитие умений взаимодействовать с природными объектами в разных видах деятельности, обогащение гуманных чувств и переживаний по отношению к природному миру [Гогоберидзе, 2015, с. 321].

Целью и результатом экологического воспитания детей дошкольного возраста принято считать экологическую воспитанность, выражающуюся в гуманно-ценностном отношении ребенка к природе. Проявления подобного отношения ребенка могут быть самыми различными: эмоциональная отзывчивость на состояния растений и животных; интерес к природным явлениям; стремление заботиться о растениях и животных.

При этом необходимо отметить, что решение развивающих, образовательных, воспитательных задач в соответствии с возрастом детей будут непременно способствовать развитию экологически воспитанной личности.

В целом, содержание экологического воспитания детей дошкольного возраста на современном этапе обусловлено принятым Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Образовательная область «Познавательное развитие» включает познавательно-исследовательскую деятельность детей, направленную на освоение знаний об окружающем мире, в том числе о природе. Ее изучение оказывает влияние на отношение ребенка к миру природы, развитие умений взаимодействовать с природными объектами без вреда для живых существ. Это значит, что экологическое воспитание дошкольников занимает своеобразную нишу в общем содержании области «Познавательное развитие».

Важным положением Стандарта являются целевые ориентиры, которые определяются документом как «возможные достижения ребенка» – не обязательные, но возможные и желательные достижения в его интеллектуальном и личностном развитии. Достижения в общении с природой демонстрируют тот факт, что ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы..., склонен наблюдать, экспериментировать..., обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире..., обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания (ФГОС ДО п. 4 «Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования»).

Данные формулировки и обуславливают особенности системы экологического воспитания. Организация экологического воспитания дошкольников, соответствующего требованиям ФГОС ДО, может быть реализована либо средствами основной образовательной программы, которую разрабатывает само дошкольное образовательное учреждение, опираясь на примерную основную образовательную программу (на нее отводится 60% учебного времени), либо средствами парциальной программы, которая дополняет основную и рассчитана на 40% учебного времени. В обоих случаях экологическое воспитание дошкольников осуществляется в системе на протяжении всего учебного года.

Идея единства человека и природы занимает важное место в содержании экологического образования детей дошкольного возраста.

Идея системного строения природы является не менее важной. В ходе ее реализации дошкольники осваивают представления о взаимосвязанности явлений в природе, понимают причины возникновения природных явлений и др. Логика освоения программы заключается в том, что каждое последующее содержание должно опираться на предыдущее и не может быть освоено без него.

Реализация перечисленных выше требований к экологическому воспитанию дошкольников и достижение результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования неизменно предполагают инновационные и нестандартные подходы и технологии к организации экологического воспитания дошкольников.

В современной научной литературе к наиболее эффективным технологиям организации экологического воспитания детей дошкольного возраста принято относить:

– проблемную технологию или технологию проблемного диалога;

- экспериментирование (организация элементарных опытов с детьми дошкольного возраста);
- технологию развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста;
- моделирование;
- проектная технология;
- технология организации труда в природе.

При выборе подхода или технологии к организации экологического воспитания дошкольников необходимо учитывать тот факт, что большинству детей интересны такие виды деятельности в природе, в которых они могут реализовать свою потребность в общении с живыми объектами. Поэтому в детском саду необходимо создавать условия для удовлетворения этой потребности и вместе с тем для развития практических умений дошкольников по уходу за растениями и животными. В свою очередь, *гуманное поведение педагога* в природе является важным условием накопления опыта гуманных отношений детей.

Таким образом, необходимо отметить, что технологии экологического воспитания детей позволяют развивать экологическую воспитанность дошкольников, способствуют проявлению субъектной позиции детей во взаимодействии с природой на основе избирательных интересов и опыта ценностного отношения к миру.

Кроме того, инновационные подходы к организации экологического воспитания определяют образовательные достижения дошкольников и в дальнейшем успешное обучение в школе. Не требует доказательств тот факт, что каждый педагог-воспитатель – творец технологии, даже если заимствует ее. Создание авторской технологии невозможно представить без творчества. Для педагога-воспитателя, научившегося работать на технологическом уровне, познавательный процесс в его развивающемся состоянии всегда будет главным ориентиром [Мезенцева, 2017, с. 232].

Литература

Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. – 2-е изд. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) № 1155 от 17 октября 2013 г., г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Мезенцева О. И. Акмеологические основы развития профессионально значимых способностей современного педагога в системе повышения квалификации / О. И. Мезенцева, Е. В. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – Т. 64. – № 3. – С. 231 – 234.

СОДЕРЖАНИЕ

Монахова С. В.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы развития духовно-нравственного воспитания школьников. Сделан вывод о том, что развитию духовно-нравственного воспитания способствует дополнительное образование во внеурочной деятельности и школьный возраст является наиболее благоприятным временем для формирования гражданственных качеств личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, внеурочная деятельность, воспитательная работа, школьник.

Могущество страны не только в одном материальном богатстве, но и в душе народа. Чем шире, свободнее эта душа, тем большего величия и силы достигает государство. А что воспитывает широту духа, как не эта удивительная природа. Её надо беречь, как мы бережём саму жизнь человека. Потомки никогда не простят нам опустошения земли, надругательства над тем, что по праву принадлежит не только нам, но и им.

П. И. Чайковский

Детство – важнейший период становления личности человека, когда закладываются основы гражданских качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре. В школьном возрасте чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка.

Духовно-нравственное воспитание детей – сложный педагогический процесс и является одной из основных задач образовательного учреждения. В основе его лежит развитие нравственных чувств. Чувство родины... Оно начинается у ребёнка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением.

Что такое семья – понятно всем. Семья – это дом. Семья – это мир, где царят любовь, преданность и самопожертвование. Это одни на всех радости и печали. Это привычки и традиции. А ещё это опора во всех бедах и несчастьях. Это крепость, за стенами которой могут царить лишь любовь и покой. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй. Семейные традиции – большая редкость в наши дни. Между тем ничто так не сплачивает семью, как традиции. Благодаря им в доме формируется благоприятный психологический климат, добрые взаимоотношения между членами семьи. Учитывая это, задача развития и возрождения традиций должна стать общей для родителей и педагогов. Ведь именно традиции выступают основой духовно-нравственного воспитания детей. Как заметил известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери, «единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения». Умеем ли мы пользоваться этой роскошью в своих семьях, в кругу друзей, учим ли мы этому своих детей? Семейные традиции – это не только праздники, но и торжественный обед каждое воскресенье, когда вся семья в сборе, а из серванта извлечён праздничный сервиз. Если 1 сентября посадить с ребёнком деревце или 9 мая по-особому поздравить дедушку или соседа-ветерана, всё это скрепит семейные узы, поможет в воспитании духовности, нравственности в наших детях.

В своем классе уделяю огромное внимание нравственному воспитанию учащихся. Поэтому в воспитательный план включены уроки нравственности. Акцент делается на воспитание таких качеств, как умение владеть собой, чувство сдержанности (особенно в переходном возрасте), заботливость, милосердие, доброта и чуткость, отзывчивость. Проводится немало различных мероприятий по духовно-нравственному воспитанию – это беседы на этические темы, чтение художественной литературы, обсуждение положительных и отрицательных поступков детей. Вот такие темы вместе с учениками изучаются с целью воспитания заботливости и милосердия:

- Вежливость, милосердие, уважительное отношение к родителям, одноклассникам, учителям.
- Ваши мысли о том, как дома, в школе, в классе должен вести себя вежливый человек.



- Родственные отношения, дружба между членами семьи.
- Как ты понимаешь человечность, искренность?
- Семейные традиции и праздники.

Продолжается эта работа и во внеурочное время, организуя детей в творческие объединения.

В нашем объединении царит дух уважения, искренности, доверия, доброты, творчества и любви.



Большое значение в ходе работы я придаю организации взаимодействия с родителями – это изготовление подарков для мамы и папы, включение родителей в процесс подготовки к этим мероприятиям.

Задача учителя – помочь каждому ребенку найти своё место в новой среде, быть интересным для окружающих, чтобы каждый ощутил себя личностью. А для этого он должен вовлечь каждого ребенка в деятельность, создать

условия для развития творческой личности.

Учебная и воспитательная работа в объединении носит деятельностный характер и определить свое место в современном обществе, способствует удержанию детей от дурных поступков и сохранению нравственного и физического здоровья.



За время работы со своими воспитанниками мы сделали несколько поделок – подарков к различным праздникам:



- конфетная туфелька ко Дню матери;
- пупс к Международному Женскому дню;
- кукла-солдат к Дню защитников Отечества;
- снеговик из носка;
- новогодний топиарий и другие поделки.

Дети выполняют поделки используя, как традиционные материалы (бумага, картон, ткань и т. д.) и техники (аппликация, оригами и т. д.), так и новые материалы (гофрированный картон, ватные диски, фетр) и техники (квиллинг, айрисфолдинг, скрапбукинг и др.).

В наше время материальные ценности стоят выше духовных. Сейчас в школу приходят дети с разным пониманием нравственных норм и понятий, не говоря уже о духовности. Приходя в школу, ребенок имеет некоторые представления о том, что такое добро и зло, правда и справедливость, традиции и обычаи народа.

Можно с полной уверенностью сказать, что школа дает общее образование, очень важное и значимое. А развитию духовно-нравственного воспитания способствует также дополнительное образование во внеурочной деятельности.

Литература

Ахмедьянова А. Г. Опыт, проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания школьников / А. Г. Ахмедьянова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 38 – 42.

Болдырева Н. Г., Зверева Л. А., Рябинина С. И. Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 753 – 755.

Власова Т. И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни / Т. И. Власова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 108 – 113.

Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. – М., 1985. – 129 С.

ПРОБЛЕМЫ В ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

***Аннотация.** Воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. Воспитание никогда не было простым делом, и в каждый исторический период возникали соответствующие ему проблемы и трудности.*

***Ключевые слова:** воспитание, методы, проблемы взросления.*

Воспитание – это целенаправленное формирование личности в целях подготовки её к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. По определению академика И. П. Павлова, воспитание – это механизм обеспечения сохранения исторической памяти популяции [цит. по Максакова, 2008, с. 37]. Исходя из других источников, можно сказать, что воспитание – это, прежде всего, поведение человека. Если обученность и образование обнаруживают себя в интеллектуальной зрелости, то воспитанность характеризует поведение человека в создавшихся условиях. Говоря о воспитании, нельзя не затронуть тему воспитательного процесса. В свою очередь воспитательный процесс – это движение воспитания к своей цели, а цель воспитания – это то, к чему мы стремимся в будущем, и этому подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания.

Вопросы, к чему должна стремиться школа и воспитатели в своей практической деятельности, каких результатов добиваться, можно назвать ключевыми. При практическом осуществлении их цель выступает как система конкретно решаемых задач. Совершенный, всесторонне и гармонически развитый человек – высшая цель воспитания, идеал, к достижению которого стремится отечественная школа. Сегодня ее главная цель – способствовать умственному, нравственному, эмоциональному, трудовому и физическому развитию школьника, создавать предпосылки для приобщения к общечеловеческим ценностям, обеспечивать возможности для самореализации, раскрытия потенциальных возможностей, творческих способностей, достижения успеха. Традиционными для такой системы остаются следующие составляющие общей цели: умственное (интеллектуальное), физическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание [Макаренко, 1986, с. 194].

Все дети рождаются невинными и добрыми, каждый ребенок особенный. Здоровый ребенок рождается с множеством творческих потенциалов. В процессе семейного воспитания, обучения потенциалы не только реализуются, но подчас и блокируются или самоблокируются под влиянием страха [Арефьев, 2003]. Рождаются дети каждый со своим предназначением.

Существует множество подходов к воспитанию, методисты, педагоги и воспитатели используют различные методы воспитания. Большинство людей в процессе воспитания детей опирается на свой жизненный опыт, на то, как их воспитывали в своё время. Между тем, имеется множество доказательств тому, что прежние методы воспитания дают сбои и не приносят ожидаемых результатов. Иногда эффект их применения бывает прямо противоположный. Перемены, происходящие в современном мире, требуют новых, неординарных подходов к проблеме воспитания, поиску альтернативных современных методов воспитания детей. Меняется мир – меняются и дети. Старые методы воспитания, такие как запугивание, крик или шлепок не помогают устанавливать контроль над современными детьми, а убивают в ребенке желание слушаться и сотрудничать, побуждают современных детей к бунту и самое главное старые методы воспитания перекрывают канал эмоционального взаимодействия и общения со взрослыми. Близкие взрослые становятся проблемой современных детей, так как мешают им развиваться.

Воспитание детей – проблема многоаспектная, но прежде всего педагогическая. В педагогике накоплен огромный исторический опыт, содержащий множество вариантов

воспитания, разные педагогические критерии, противоречивые образы. Основная задача взрослых помочь детям расти, раскрыть природный талант. То есть растить как дерево, окружая любовью, удобрять, поливать, передавать свои знания и опыт и хранить их как сокровище. Воспитывая современных детей, родители должны помнить, что их малыши обладают огромным потенциалом. Но открыть свои способности они могут не сразу, а в определенный период жизни [Реан, 2003, с. 68].

Не каждый ребенок может проявить гениальный талант в раннем детстве, как, например, Моцарт. Да и неизвестно, чем обернется для ребенка такое раннее признание. Как известно, Моцарт имел множество врагов и завистников, которые его буквально ненавидели. И жизнь его в зрелом возрасте напоминала скорее борьбу за существование. Но в то же время множество блестящих ученых и творческих людей пришли к высоким достижениям и создали свои лучшие произведения уже в зрелом возрасте [Максакова, 2008, с. 28].

Многие проблемы современных детей вызваны окружающим их миром. Современное образование переживает кризис воспитания. Каждый день СМИ демонстрируют примеры детской преступности, наркомании, ранней беременности и самоубийства. Ребенок в современном обществе ежедневно сталкивается с огромным потоком информации, часть которой он с удовольствием усваивает. Но такие чрезмерные нагрузки, в том числе и в школе, сказываются на физическом и психическом здоровье современных детей. Детские переживания оказывают огромное влияние на дальнейшее развитие психики человека. Любое чувство испытываемое ребенком либо проецируется наружу, либо внутрь. Старые методы воспитания основанные на страхе пробуждают в современных детях склонность к саморазрушению. За насилие дети мстят академической неуспеваемостью; поработанные дети мстят торможением (ЗПР, аутизм), они тормозят все вокруг, блокируют, замораживают – это реакция рабов и заключенных. Дети должны чувствовать, что взрослые сильные, опытные, терпеливые в любой момент готовы прийти им на помощь [Щуркова, 2000].

Наша система образования еще не выработала адекватной методики их обучения. Чтобы освоить всю школьную программу, которая заметно расширилась в последние годы, детям приходится проводить ежедневно по 6 – 7 уроков в школе. Но даже взрослому трудно работать целый день без остановки и переключения внимания. Детям трудно в двойне. Единственное, что остается делать школьниками – наплевать на отметки и пытаться самостоятельно выработать для себя удобный график обучения. Но все это сопровождается давлением школы, неприятными эмоциями при получении низких отметок и упреками учителей. Это вносит некий хаос и дисбаланс в сознание детей. И потом мы говорим, что современные дети непослушные и гиперактивные. На самом деле это не так. Они очень дисциплинированные, эрудированные, умные и добрые. Просто они живут в такое время.

Новыми средствами воспитания считаются средства: сотрудничество, мотивация, контроль. Современным детям нужна помощь, но для роста и не менее необходимы и трудности, проблемы от которых нельзя ограждать, но необходимо помогать их преодолевать.

По мнению Джона Грэя,

1. Ребенок не научится прощать, если ему прощать некого.
2. Ребенок не разовьет в себе терпение или умение ждать осуществления своих желаний, если всегда сразу предоставлять ему все, чего он хочет.
3. Ребенок не научится принимать свои недостатки, если все вокруг безупречно.
4. Ребенок не научится сотрудничать, если все всегда проходит так, как хочется ему.
5. Ребенок не разовьет творческий талант, если за него будут делать все другие.
6. Ребенок не научится сочувствию и уважению, если он не видит, что другие испытывают боль и переживают неудачу.
7. Ребенок не разовьет в себе отвагу и оптимизм, если ему не придется столкнуться лицом к лицу с неприятностями.
8. Ребенок не разовьет в себе упорство и силу, если все дается легко.

9. Ребенок не научится исправлять свои ошибки, если ему неведомы трудности, неудачи и промахи.
10. Ребенок не разовьет в себе чувство собственного достоинства и здоровую гордость, если не будет преодолевать препятствия и достигать чего-либо сам.
11. Ребенок не разовьет в себе чувство самодостаточности, если ему не знакомо чувство изоляции и неприятия.
12. Ребенок не разовьет в себе целеустремленность, если у него нет возможности противостоять авторитету и добиваться желаемого [Грэй, 2005, с. 59].

Таким образом, нужно сделать вывод, что воспитание современных детей должно быть особенным. Современные дети очень сильные и целеустремленные, но они очень нуждаются в помощи родителей. Следует быть внимательными к любым идеям ребенка, поддерживать ребенка, направлять его по нужному пути. Для наилучшего влияния на ребенка, нужно становиться другом для него. Современные родители с удовольствием вкладывают средства в образование своих детей. Было бы хорошо, если кроме денег у родителей было бы хоть немного свободного времени. Но с этим в современном обществе дефицит.

Литература

- Арефьев А.* Девиантные явления в среде учащейся молодежи. – М.: Народное образование, 2003. – № 7. – С. 193 – 200.
- Грэй Дж.* Дети с небес: Уроки воспитания. – М.: София, 2005. – 179 с.
- Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: в 8 тт. – М.: Педагогика, 1986. – 505 с.
- Максакова В. И.* Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
- Реан А. А.* Психология детства: От рождения до 11 лет. – СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.
- Щуркова Н. Е.* Новое воспитание. – М.: Демократия и образование, 2000. – 112 с.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Паленко И. В.
МКУ ДО Куйбышевского района – Дом детского творчества,
г. Куйбышев

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА БЛАГО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность духовного воспитания, рассматривается понятие «духовность» как важнейшее нравственное качество личности. Показана необходимость формирования духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения как путь выхода из духовного кризиса в российском современном обществе.

Ключевые слова: духовность, аксиологический кризис, смысл бытия, добродетели.

Основная цель воспитания состоит в формировании духовного стержня человека: его внутреннего, духовного мира, который проявляется в системе эмоционально-ценностных отношений к окружающей природе, обществу и к самому себе. Целостность человека и проявление его человеческой сущности в любых видах деятельности возможны в аспектах духовно-нравственного воспитания.

Единство духовного и нравственного не случайно. По мнению И. А. Ильина, В. С. Соловьева, Г. П. Федотова и других русских философов, истинная духовность не существует вне нравственности, потому что она невозможна без душевности, эмоциональной чуткости, отзывчивости, сострадания и любви к ближнему. Но нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [Соловцова, 2006, с. 5 – 10].

Великий искусствовед, культуролог XX века академик Д. С. Лихачев отмечал: «В наше время, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого

культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины «духовный» и «нравственный» зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный. Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или Откровение» [Лихачев, 2005, с. 21].

В православии человеческое существо подразделяется на три основных начала: духовное, психическое и физическое – дух, душа и тело. И именно духовное воспитание – это процесс формирования духовности как свойства личности, и кроме того, это качественная характеристика воспитания, основанная на духовных началах.

Духовное становление личности человека происходит с самого его рождения в результате развития таких моральных качеств характера как совесть, ответственность за свои поступки, забота, отзывчивость, способность сопереживать, готовность прийти на помощь. А это невозможно без доброты, милосердия, великодушия, послушания и покаяния – основных христианских добродетелей.

Сущность духовного воспитания – это духовная жизнь по основным заповедям Божиим. Духовное бытие и духовность не являются синонимами, это взаимопроникающие понятия. Духовное бытие личности проявляет ее духовность, а духовность является основой и результатом ее духовного бытия.

Один из основателей инженерной психологии и эргономики в России, профессор В. П. Зинченко, при анализе понятия «духовность» на основе работ академика А. А. Ухтомского, говорит о том, что «духовность» – это устремление, неутоленность, напряженность, энергия, направленная на поиск истины.

Духовность – это богатство мыслей, сила чувств и убеждений, которая отражает способность сознания личности гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных интересов и запросов, но и предполагает осмысление мира и себя в этом мире, стремление к самосовершенствованию, преобразованию собственного внутреннего пространства, постоянный, непрекращающийся труд души.

Традиции подлинного российского образования всегда связаны с духовностью. В наше время обращение государства и системы образования к идее духовно-нравственного воспитания человека как основного условия возрождения современной России не случайно. Большой проблемой является то, что уровень духовности, а, следовательно, и общественного сознания снижается незаметно. Проявлением этого является равнодушие, усиление агрессии и жестокости, появление потребительских желаний. Нравственная деградация, прагматизм, потеря смысла жизни, извращение морали, подростковая наркомания и алкоголизм свидетельствуют об утрате духовного воспитания личности и духовном кризисе общества.

С одной стороны, духовный кризис – это глобальное явление, которое неизбежно связано с преобладающим характером цивилизационного развития человечества. Современный постиндустриальный социум, ориентированный на максимальное потребление материальных благ и преобразование окружающего мира для более полного их удовлетворения, породил особый тип технократической личности – «кибернетического человека», интеллектуально развитого и технически образованного, но неспособного к подлинно человеческим, душевным отношениям и духовно отчужденного от мира природы и человеческой культуры. Он характеризуется свойством принципиальной непредсказуемости своих последствий, в ряду которых оказываются и те, которые имеют деструктивные обнаружения.

Новейшие разработки науки и техники могут использоваться во вред людям. Человек должен находиться в постоянной готовности, чтобы уметь ответить на вызовы порожденного им самим искусственного мира. Становятся возможными новые виды преступлений, в том числе планетарного масштаба, которые способны подготовить только высокообразованные

люди, владеющие специальными знаниями и новейшими технологиями [Токарева, 2009, с. 87].

Научно-технический прогресс – факт гениальности человеческого разума, выступает фактором усложнения духовной жизни общества! Компьютеризация и информатизация, революционизируя интеллектуальный труд, являются мощным средством воздействия на человека как индивида, на общество в целом и массовое сознание через виртуальное восприятие.

И, казалось бы, положительный пример использования интернета и различных гаджетов безусловно помогает человеку, но одновременно заставляет задуматься над тем, что теряется духовная связь с реальным человеческим миром.

С другой стороны, духовный кризис в нашей стране, характеризующийся развитием бездуховности и безнравственности – явление отечественное, которое особенно стало явным, начиная с 90-х годов XX века. Это связано не только с реалиями социальной жизни, но прежде всего, с утратой прежних основ и ценностей воспитания, порожденной долгими годами идеологической неопределенности и аксиологическим кризисом.

Многие ученые считают, что аксиологический кризис современности приведет к глобальной угрозе тотальной массовой культуры человечества, породит негативные последствия долговременной «вестернизации» общества из-за заимствования западноевропейского или англо-американского образа жизни в области экономики, политики, образования и культуры.

Приведу пример духовности, направленной в сторону зла. Покупая детям «куклу Барби», «человека-паука», «черепашек нинзя», «монстр-хай», «губку боба», «миньона» или им подобные заграничные игрушки, родители бессознательно приучают своих доверчивых детей к тому, что «пить чужую кровь» безнаказанно не только можно, но и естественно, а потом и приятно, ведь именно это делают вампиры, в том числе и энергетические. Детской психике наносится непоправимый урон и исчезает всякий стыд у маленькой девочки, когда в игре она одевает и раздевает взрослую тётю Барби или Кена с пышными формами, уничтожается целомудрие, как важнейшая добродетель. Стирается человеческий образ в сознании мальчиков, играющих с фантастическими монстрами и железными роботами бесовского вида, разговаривающими скрипящими, скрежетающими голосами.

Таким образом, духовное воспитание – это особое эмоциональное построение личности, проявляющееся в способности к высоким духовным состояниям, обостренном восприятии всего, что окружает человека, тонких движениях души для его благополучия и духовного роста.

Поэтому одним из приоритетов образовательной политики современной России стало формирование духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Объединение усилий и сотрудничество государства, общественности, системы образования и православной церкви для развития духовности направлено на создание собственного духовного мира каждого человека и изменение самого себя к лучшему.

Духовное воспитание в российском современном социуме основывается на патриотизме, гуманизме, национальных и семейных традициях, нравственно-моральных принципах. Извечные достоинства русского характера – это доброта, скромность, целомудрие, трудолюбие, всепрощение и духовное осмысление жизни. А эти ценности представляют собой основу православия, которое есть «учение Святаго Духа, данное Богом человекам во спасение их души».

Важную роль играет возрождение семейного воспитания, поддержка и развитие которого отражены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Выдающийся советский педагог-новатор, писатель В. А. Сухомлинский говорил о том, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает».

Для признания определяющей роли семьи как фундаментального пласта общества, необходимо создавать условия для популяризации лучшего опыта духовно-нравственного воспитания в семьях.

Делая акцент на проблемах, надо сказать, что их достаточно много. К примеру, во многих семьях стали редкостью разговоры по душам, обсуждения книг и кинофильмов, посещения тематических выставок. Общение сводится к покупке сотового телефона или планшета, где можно найти ответ на любой вопрос. Духовное единение взрослых и детей заменяется приобретением диковинных животных, насекомых, пресмыкающихся. Вместо общих увлечений и занятий совместной творческой или спортивной деятельностью мамы, папы, бабушки и дедушки заводят экзотических кошек, собак, крокодилов, змей, паучков, мышей и других обитателей фауны.

Отчуждение и бездушность родителей разрушают жизнь подростков и толкают к поиску того, что заполнит их жизнь чем-нибудь другим – наркотикам, алкоголю, вожделениям. Если это надоедает, то и самоубийству как к последнему решению.

Этого допустить нельзя! Поэтому заниматься духовным воспитанием детей необходимо на всех этапах их взросления и во всех ипостасях: в семье, в школе и в дополнительном образовании для формирования духовно-нравственных ценностей, мировоззренческого осмысления бытия, незыблемости веры в добро, вселенскую любовь и надежды на лучшее. Оно развивает такие нравственные чувства как совесть, долг, ответственность, милосердие, гражданственность, патриотизм. Помогает обрести нравственный облик терпения, воздержания, целомудрия, кротости, незлобия. Способствует проявлению духовной рассудительности и готовности служения людям и Отечеству. Формирует нравственные позиции, а именно, способность к различению добра и зла, проявление самоотверженной любви, умение сделать правильный выбор, готовность к преодолению жизненных трудностей.

К тому же, каждый педагог должен осознанно стремиться к собственному духовному росту: глубже понять себя, свое предназначение в семье, роде, профессии, обществе; найти путь к своему подлинному «я»; жить, следуя своей природе; осознать серьезность и неповторимость каждого дня и всякого дела; обрести реальную радость бытия. И тогда можно с уверенностью сказать детям, что из любой трудной ситуации всегда можно найти выход.

Стремление жить увлеченно, с интересом к разным сферам деятельности, с любовью к своей отчизне, природе, людям делает каждый день и взрослого и ребенка осмысленным и счастливым. Наполненная духовным богатством жизнь облагораживает человека, помогает душе наполняться благодатью.

Таким образом, духовное воспитание включает всю сферу духовно-практической жизнедеятельности личности: обогащение своего внутреннего мира; духовное общение между людьми, направленное на служение и помощь окружающим; поиск и обретение смысла жизни и своего призвания; духовное самосовершенствование во благо своей души.

Литература

Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии / А. Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С. 20 – 50.

Соловцова И. А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания / И. А. Соловцова // Проблемы духовного воспитания: гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / сост. И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: ОПТИМ, 2006. – С. 5 – 10.

Токарева С. Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. – М., 2009. – С. 87.

Философский энциклопедический словарь. – М., 2008. – 328 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье обоснована актуальность проблемы экологического воспитания посредством сбора эмпирических данных и обобщения современных исследований. Мы рассматриваем экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста, посредством проектной деятельности, так как через создание детско-взрослых проектов у детей формируются знания и культура поведения и отношения с окружающим миром. Поэтому мы предлагаем использовать данный метод, как эффективное средство экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, ФГОС, проект.

*«А я росла в узорной тишине,
В прохладной детской молодого века.
И не был мил мне голос человека,
А голос ветра был понятен мне.
Я лопухи любила и крапиву,
Но больше всех серебряную иву»
А. Ахматова*

В современных исследованиях по проблемам дошкольного образования встречается много интересных и актуальных тем. Многие из них отражают проблему взаимодействия человека и природы. Авторы пишут, что у каждого из нас, есть свои воспоминания о природе из детства и все они разные. Как мы бегали босиком по зелёной траве и вдыхали аромат полевых цветов, но сейчас это всё куда-то исчезло. Тысячи новых построек появляются, на когда-то действующих парках или аллеях. А ведь это всё видят дети, а детский кругозор значительно больше взрослого. С глаз детей исчезает красота, исчезает природа, и у них происходит диссонанс: в образовательных учреждениях мы их заставляем и учим беречь природу, рассказываем, как она важна, но этого не достаточно. Выходя из детских садов, школ дети видят обратную картину и не знают, чему верить. Воспитатели и родители ДОО, выступающего базой исследования, отвечая на вопросы анкеты, отмечают, что не занимаются экологическим воспитанием детей системно, взаимодействие ДОО и семьи происходит в разных видах деятельности. Между тем именно в дошкольном детстве значение окружающего мира природы для развития личности имеет первостепенное значение. Поэтому мы пришли к выводу, что одной из перспективных задач является экологическое воспитание подрастающего поколения, что подтверждается положением федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [Приказ ФГОС, 2013].

Самым первым этапом в экологическом образовании детей выступает дошкольное образовательное учреждение. С раннего возраста детям прививают любовь к природе. Многие люди не понимают, почему именно с раннего детства нужно затрагивать данную проблему. Но именно на этапе дошкольного детства ребёнок получает большое общение с природой, он начинает всё больше узнавать её. Он, начиная с дошкольного возраста, накапливает жизненные представления о разных формах жизни живой природы, т. е. у него формируется начальные знания о природе и окружающем мире. В дошкольном возрасте у ребёнка закладывается экологическое мышление, появляется осознание, и закладываются начальные элементы экологической культуры в целом. Отсюда мы получаем, что дошкольное образовательное учреждение выступает как первая ступенька системы непрерывного экологического воспитания.

Подтверждая актуальность экологического воспитания, представим позиции авторов, изучающих данный вопрос. Известный отечественный педагог Е. И. Тихеева утверждала, что «использовать окружающую среду как источник образовательного материала, педагогически ее организовывать – одна из основных задач, возлагаемых на педагога-дошкольника» [цит. по Шульгина, 2007, с. 41]. Также О. М. Газина и В. Г. Фокина в своей книге пишут, что «Эффективность экологического образования дошкольников во многом зависит от степени готовности специалистов, призванных вести эколого-педагогическую работу в детских учреждениях» [Газина, Фокина, 2013, с. 3]. Отсюда и встает перед педагогами основная задача формирования у дошкольников основных культурных ценностей и гуманного отношения к природе. Но мы должны понимать, что данной проблемой должны заниматься не только педагоги, но и родители воспитанников. Решение экологических задачи происходит при одном условии: если родители, которые воспитывают своего ребёнка, сами владеют экологической культурой, понимают все экологические проблемы, беспокоятся по их поводу и показывают своему ребёнку тот прекрасный мир живой природы; всё это помогает ребёнку наладить контакт с миром природы.

Выдающиеся учёные и педагоги придавали и придают огромное значение природе, как средству воспитания детей дошкольного возраста. Известный отечественный педагог К. Д. Ушинский, справедливо считал природу важным средством воспитания детей и был за то, чтобы «вести детей в природу». А чешский педагог Я. А. Коменский указывал, что «природа достаточно ясно показывает нам о многих вещах...насколько важно, чтобы ребенок в самые нежные годы своей жизни был хорошо воспитан и приобрел добрые привычки» [цит. по Газина, 2013, с. 6].

Экологическое воспитание – это педагогический процесс, направленный на формирование у детей экологически ориентированного поведения в природе и, как отмечает С. Н. Николаева, гуманного природоохранного отношения к ней [Николаева, 2010, с. 108]. А по утверждению О. А. Соломенниковой экологическое воспитание – это ознакомление дошкольников с живой и не живой природой, формирование начал экологической культуры [Соломенникова, 2009, с. 104]. Данный вопрос раскрывается в трудах известных учёных С. Н. Николаева, Е. И. Тихеевой, И. И. Левашевой, И. М. Корниловой, Н. Ю. Шлат, И. Е. Емельяновой и др.

Всё что окружает ребёнка в его жизни, это природа. Она оказывает большое влияние на ребёнка с самых первых минут его жизни. Природа встречает ребёнка разными звуками и запахами, природными загадками и заставляет ребёнка задумываться. Поэтому, важно сохранять в ребёнке любовь к окружающему миру на протяжении всего детства.

Современное образование не стоит на месте и старается использовать инновационные педагогические подходы и технологии, которые успешно внедряются в образовательную деятельность. Одним из таких методов выступает метод проектов. В данном методе ребёнок выступает не только как наблюдающий, но и становится активным участником исследовательской деятельности, и вступает в непосредственный диалог с педагогом. В котором педагог, совместно с ребёнком, размышляют, решают учебные задачи, возникшие во время занятий. И как показывает практика, новизна активных методов обучения, по сравнению с традиционными, выражается в том, что у детей старшего дошкольного возраста появляется желание действовать самостоятельно, появляется интерес, ребёнок получает новый опыт, также вырабатываются необходимые способности и навыки анализа ситуации. Поэтому мы и рассматриваем метод проектов, как один из самых эффективных способов достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы.

По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение детей дошкольного возраста в

создание тех или иных проектов дает ребёнку возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Экологический проект – это способ формирования собственного опыта ребёнка, и развития его как личности. Метод проектов используется для решения определённых задач в процессе исследования. Разработка экологического проекта должна завершаться реальным, практическим результатом, который должен быть оформлен и представлен. Такой результат очень важен для детей дошкольного возраста.

Анализ практики экологического воспитания показал всю перспективность данного метода проектов, как способа организации исследовательской деятельности детей, построенной на основе их интересов, осуществляемой при активном участии детей в ее планировании и во всех этапах реализации и направленной на формирование у них социально значимого опыта. Проектная деятельность обладает особым воспитательным потенциалом и его использование может способствовать повышению результативности воспитания у детей старшего дошкольного возраста экологической культуры.

Литература

Газина О. М., Фокина В. Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2013. – 254 с.

Николаева С. Н. Юный эколог: программа экологического воспитания в детском саду. – М.: Мозаика-синтез. – 2010. – 108 с.

Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении Федерального Образовательного Стандарта дошкольного образования.

Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика синтез, 2009. – 104 с.

Шульгина Е. В. Наследие Е. И. Тихеевой как целостная педагогическая система: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общ. педагогика, история педагогики и образования» / Шульгина Елена Валерьевна; Моск. гуманитар. ун-т. – М., 2007. – 20 с.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Распутин П. В.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ОПЫТ ГРАЖДАНСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО КЛАССА МКОУ СОШ № 4 НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ДУХОВНО НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. Проблема гражданского патриотического воспитания остро встала в 90-е годы. В данный период было разрушено все патриотическое воспитание, которое создавалось десятилетиями. Данная статья описывает эффективную работу по гражданско-патриотическому воспитанию на основе традиций и духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: Родина, Отечество, семья, кадет, школа.

МКОУ СОШ № 4 – общеобразовательная организация с более чем полувековой историей. Нашей особенностью является наличие кадетских классов – обучающиеся в них не только осваивают общеобразовательную программу, но и знают о понятиях «Родина», «патриотизм», «ответственность» и «дружба». Вместе с мальчиками-кадетами строевым шагом проходят и девушки – в кадетские классы приглашаются все желающие, не имеющие медицинских противопоказаний и успешно осваивающие образовательную программу по математике, русскому языку и физической культуре. Среди юных ребят уже есть и кандидаты в мастера спорта, и обладатели разрядов по пулевой стрельбе и рукопашному бою.

Гражданско-патриотический компонент является основным направлением воспитательной работы. В работе с кадетами целью выбрано формирование у подрастающего поколения:

- любви к Родине; к родному краю;
- бережного отношения к народным традициям, обычаям (своего края);
- уважения к историческому прошлому страны;
- воспитание у детей патриотизма;
- формирование гражданских позиций.

Для реализации культурно-исторического компонента, учащиеся должны знать знаменательные события в истории России. Реализуя данный компонент, педагоги строят свою работу следующим образом: с 1 года обучения в кадетском классе проходят традиционные ежегодные мероприятия:

- посещение краеведческого музея в преддверии знаменательных дат;
- совместная работа с Центральной библиотечной системой г. Куйбышева: мероприятия, конкурсы, выставки;
- мероприятия Дням воинской славы, в которых ребята активно принимают участие.
- уроки мужества стали для всей школы традиционными;
- Вахта памяти.

Военно-исторический компонент предполагает изучение героического прошлого России, борьбы нашего народа с многочисленными врагами; изучение этапов развития и укрепления новых воинских традиций России. Благодаря данному компоненту появляется возможность более подробно изучать битвы, сражения, делая выводы и давая характеристику ошибок и побед. Изучается развитие и реформы в армии, обучающиеся знакомятся с работой военно-патриотических клубов

Духовно-нравственный компонент – привитие таких ценностей как гражданственность, высокая социальная активность, человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, стремление к исполнению нравственного долга. Сюда относятся цикл классных часов по темам: «Уроки милосердия и доброты», День Конституции и День права, «Рождество Христово», Праздник «Масленица широкая», Святая Пасха, День семьи.

Главная роль в формировании духовной направленности отводится сотрудничеству с семьей. Вовлекая кадетов в изучение своей малой Родины педагоги и родители организуют и проводят такие мероприятия как «Память людская», «Письмо матери», «Мой дедушка – мой герой».

С родителями проводятся различные внеклассные мероприятия, классные часы, родительские собрания: «Семья и семейные ценности», «Моя семья, мое богатство», «Мой сын – кадет», «Мама, милая мама», «Недаром помнит вся Россия!».

Целью таких мероприятий является сплочение не просто отдельной семьи, а коллектива, каждый родитель ближе узнает друзей своего ребёнка, а тот, в свою очередь, узнает родителей своих друзей, что позволяет сплотить весь коллектив в одно целое – «Семья-Кадет-Класс-Школа».

Правовой компонент предполагает изучение законов, разъяснение ответственности за их невыполнение, осознанного отношения к своему поведению и товарищам; воспитание уважения к законам Российской Федерации, нормам коллективной жизни, а именно:

- взводные собрания с циклом бесед в соответствии с возрастом: «Я и государство», «Мои права», «Мои обязанности»;
- участие в школьном совете «Кадетская честь»;
- различные формы проведения мероприятий на тему «Я и коллектив».

Спортивный компонент – сохранение, укрепление здоровья, улучшение физического состояния. Данный компонент реализуется благодаря учителям физической культуры и ОБЖ нашей школы. Уже стали традиционными школьные мероприятия:

- Осенний кросс;
- соревнования приуроченные различным памятным датам;
- общешкольные соревнования.;
- «Будь готов к ЧС», «А, ну-ка, парни!», «Будущий защитник Отечества»;
- 10-дневные учебно-полевые сборы.

Профессионально-деятельностный компонент – формирование добросовестного и ответственного отношения к труду, связанному со служением Отечеству – предполагает привлечение кадетов к благоустройству закрепленной за классом территории.

Преподаватель и воспитатель выполняют главную роль в гражданском воспитании кадетов, т. к. именно им нужно задавать образцы гражданского отношения и поведения. Это обуславливает высокие требования к ним, к их специальным знаниям, навыкам, общим, профессиональным умениям и личностным качествам.

Ни для кого не секрет, что система кадетского образования привлекает родителей моделью воспитательной работы, сложившейся в школе, которая позволяет формировать такие качества личности, как гражданственность, патриотизм, человеколюбие, толерантность. Воспитанники школы – это подростки, и им присуще стремление к героизму, жажда подвига, подражание взрослым, потребность в самоутверждении, признании товарищей, требовательность к себе, большая социальная активность.

Усиливается их потребность в состязательности и лидерстве. Им необходимо найти ответы на многие серьезные вопросы, окунуться в новые приключения, определить цели и приоритеты будущего. В них рождается новая личность, а рождение всегда предполагает борьбу, переоценку, переосмысление привычного и стремление к новому. Подросток гормонально и физически рвется во взрослый мир, а родители хотят как можно дольше задержать его в детстве. И основная задача педагога – поддерживать детей, направить их азарт в творческое русло, помочь осмыслить происходящее, реализовать себя, найти свое призвание.

Литература

Чиркунова А. Е., Сорокина И. Р. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 706 – 709.

Женатова Т. Л. Гражданско-патриотическое воспитание в системе образования кадров // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – № 2 (34). – С. 112 – 117.

Савенкова Н. С.

СОДЕРЖАНИЕ

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДРЕВНЕРУССКОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИВНЫХ ИЗРАЗЦОВ)

Аннотация. В данной статье рассматривается художественно-эстетическое образование детей старшего дошкольного возраста средствами древнерусского прикладного искусства (на примере поливных изразцов). Древнерусское прикладное творчество имеет ряд особенностей, которые используются в процессе художественно-эстетического образования.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, творчество, поливные изразцы.

«Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» В. А. Сухомлинский

В современном мире огромное количество исследований направленно на разработку методического материала, расширяющего кругозор ребёнка в дошкольном детстве. Часть из

них специализируется на художественно-эстетическом образовании, ведь это одно из важнейших средств формирования знаний о красоте и гармонии, бережного отношения к прекрасному, а так же желания создать что-либо похожее.

Также в процессе художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста происходит познание красоты своей малой родины, воспитание чувства уважения за ее богатства и наследие, любви и патриотизма, повышения знаний о культуре своих предков и истории родного края.

Вопросами художественно-эстетического образования занимались исследователи Г. Рошаль, Д. Б. Кабалевский, В. Шацкая, М. Румер, А. С. Макаренко, Л. Н. Толстой, Н. Преображенский, Н. Доломанова и др.

Особенность художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста представлены в работах «Волшебная кисточка», «Умелые руки», «Волшебная мастерская», в программе О. Грушаниной «Северное сияние».

Такой интерес исследователей к проблеме художественно-эстетического образования связан с тем, что в понимании человека двадцать первого века прошлое, как правило, предстаёт бесцветным, скучным. Опрос родителей, чьи дети посещают дошкольные организации, позволяет утверждать, что многие из них согласны с мыслью, что выражения «седая старина» и «тёмное прошлое» равнозначны черно-белому кино, которое ценится знатоками, но неинтересно из-за своей бесцветности. Им кажется, что наши далекие предки, довольствуясь малым, жили уныло и скучно. Такие же мысли рождаются в головах наших детей, для них постепенно теряется значимость истории и культуры в целом. Чтобы избежать этого следует уже в дошкольном возрасте акцентировать внимание на жизни и творчестве наших предшественников. Ведь стоит увидеть работы древнерусских мастеров, как дети поймут, что прошлое было не менее цветным, чем современная жизнь. Человек всегда окружал себя красочными вещами. В прошлом были и яркая одежда, и вышивка, и многоцветная роспись по дереву, и расписная посуда, и изразцовые печи. «Сила и богатство искусства целого народа основаны на силе и богатстве духовной жизни народа и, в конечном счёте, на силе и богатстве народного искусства. Народ – коллективный художник», – говорится в монографии «Русское декоративное искусство» [Маслих, 1983, с. 10].

Декоративное искусство всегда играло и продолжает играть огромную роль в развитии у человека чувства прекрасного. Изобразительное начало играет подчиненную роль в практическом назначении изделий: ими не столько любовались, сколько пользовались.

Содержание прикладного творчества детей дошкольного возраста как направление художественно-эстетической образовательной области согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) должно охватывать ознакомление и приобщение детей к искусству, обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

ФГОС ДО предусматривает реализацию программы «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка»; «искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни – эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей» [ФГОС ДО]. Так же федеральный стандарт связан с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», в которой мы можем видеть, что современная система образования базируется на всестороннем, гармоническом развитии личности [Концепция..., 2008, с. 2 – 4]. Художественно-эстетическое воспитание в свою очередь является основным средством духовно нравственного, культурного развития личности. Из этого следует, что художественно-эстетическое воспитание дошкольников является актуальной темой в наше время.

Учитывая региональный компонент в рамках художественно-эстетической области можно использовать средства прикладного творчества, сделанные Соликамскими мастерами.

Соликамские изразцы как один из видов русского декоративно-прикладного искусства познакомят наших детей с городской культурой предков, и заставят удивиться и возгордиться своей малой родиной.

Для реализации данного подхода необходимо изучить ряд вопросов, а именно:

- выявить педагогические условия для художественно-эстетического образования;
- описать средства художественно-эстетического образования;
- определить, какое образовательное воздействие имеют средства художественно-эстетического образования;
- выявить опытно-экспериментальную основу в изучении художественно-эстетическом образовании;
- исследовать уровень художественно-эстетического образования детей старшего дошкольного возраста;
- разработать комплекс непосредственной образовательной деятельности по художественно-эстетическому образованию детей старшего дошкольного возраста с использованием средств древнерусского прикладного творчества;
- провести контрольное исследование уровня художественно-эстетического образования детей старшего дошкольного возраста;
- сравнить и проанализировать результаты исследований.

Новизна такого подхода заключается в том, что объектом исследования является местное творчество, которое ранее не рассматривалось в дошкольной педагогике.

Экспериментальная часть исследования будет проводиться в МАДОУ «Детский сад № 12» в г. Соликамск, работающий по образовательной программе «Детский сад 2100». Для выявления и повышения уровня художественно-эстетического образования будем использоваться обучающая и развивающая программа И. А. Лыковой «Цветные ладошки», предназначенную для возраста от 2 до 7 лет.

По завершению исследования выводы и результаты могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений для дошкольников старшей группы.

Литература

Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина РФ // Концепция долгосрочного духовно-нравственного развития личности гражданина на период до 2020 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

Маслих А. С. Русское изразцовое искусство XV–XIX веков. – М.: Изобразительное Искусство, 1983. – 270 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект). – [Режим доступа]: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14.pdf>.

СОДЕРЖАНИЕ

Стасенко О. А.

МБОУ СОШ № 93 Барабинского района Новосибирской области, г. Барабинск

МЕСТО СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье описывается профессиональная деятельность социального педагога общеобразовательной школы по обеспечению эффективной помощи семье в вопросах успешной социальной адаптации детей и подростков.

Ключевые слова: воспитание, многодетная семья, социальная ситуация, безнадзорность, дети «группы риска».

По данным статистики в Новосибирской области более 310 тыс. семей воспитывают несовершеннолетних детей (в них – около 500 тысяч детей). Самая многочисленная группа –

70% – семьи с одним ребёнком; с двумя детьми – 25%. Многодетные семьи с тремя и более детьми составляют 5%. Кроме этого, в общем количестве семей с детьми 3% составляют семьи, в которых воспитываются дети-инвалиды. В области проживают 86 тысяч одиноких матерей и восемь тысяч одиноких отцов, воспитывающих несовершеннолетних детей.

Исследовав социальную ситуацию в СОШ № 93, можно привести следующие факты: 14% семей имеют статус «малообеспеченные», 18% семей имеют статус «многодетная семья», 23% «неполные семьи», под опекой 6 детей, 2 семьи с детьми-инвалидами.

Исследовав микроклимат семей, социальной службой школы были выявлены следующие проблемы:

- в многодетных семьях наблюдается безнадзорность детей, которые много времени проводят вне дома. В результате чего возникают проблемы во взаимопонимании между взрослыми и их детьми. Практика показывает, что большинство родителей, у которых четверо и больше детей, недостаточно осведомлены и безграмотны в вопросах детского воспитания;
- неполной семье очень сложно выживать в современных условиях, социально-экономическая ситуация несет негативные процессы. Один родитель не в состоянии экономически содержать ребенка, а также нарушается процесс семейного воспитания, он носит односторонний характер;
- проблемы, возникающие в сфере межличностных отношений учащихся, зачастую обусловлены такими обстоятельствами как: возраст (типичные проблемы во взаимоотношениях мальчиков и девочек в возрасте 11 – 13 лет) притеснение одними детьми других; успешность и не успешность детей; в старших классах активизируются на фоне юношеских любви и дружбы возникают межличностные проблемы. Это обстоятельство чрезвычайно важно учитывать классному руководителю.

Важно, владея социальной ситуацией в школе, в трудный момент оказаться рядом, поддержать, помочь разобраться в проблеме и предложить возможные пути решения. Поэтому главной задачей социального педагога является оказание помощи ребенку в процессе выражения себя, своих желаний, своих эмоций, через формирование личности.

Для решения данной задачи в работе социальной службы можно выделить несколько направлений.

При работе совместно с классными руководителями определяем, кто из детей заслуживает индивидуального сопровождения, формируется «группа риска» учащихся.

На детей данной категории ведутся социальные карты индивидуальной работы, в которую входят следующие документы: характеристика, акт обследования семьи учащегося, индивидуальный план работы, результаты диагностик, анкетирования, тестирования; рекомендации по работе с подростком классному руководителю, педагогам, социальная карта семьи учащегося, а также могут быть вложены докладные, объяснительные и др. документы, свидетельствующие о проводимой индивидуально-профилактической работе с учащимися.

Так для работы с детьми, имеющими проблемы в обучении, подключаются учителя-предметники, которые работают над развитием познавательной сферы, формируют учебную мотивацию, помогают ребенку справиться с трудностями и проблемами в обучении, во внеурочной деятельности и определиться в интересах. Помочь ребенку найти себя, компенсировать социальное неблагополучие интересным делом, обрести новых друзей и единомышленников, определить интересы ребенка, предложить ему кружок, секцию, в которой он может развивать свои интересы и способности – вот ступень в достижении поставленной цели.

В сотрудничестве с педагогом-психологом организуется индивидуальная работа с учащимися «группы риска» по развитию эмоциональной сферы, формированию культуры чувств, т. е. умению подавлять негативные эмоции положительными, моральными, этическими, интеллектуальными чувствами, через ряд мероприятий: социальные акции «Подари улыбку!», «Телефон доверия», «Мы вместе» и др.

Межличностные отношения – это важнейший компонент воспитательной системы школы. Совместно с педагогом-психологом социальный педагог изучает психологическую атмосферу класса, обозначает учащихся, испытывающих трудности в общении и проводит консультативную работу с целью преодоления трудностей в общении.

В одном из приоритетных направлений по защите прав несовершеннолетних включен в работу ряд мероприятий, направленных на профилактику социального неблагополучия в семьях учащихся «группы риска». Социальная служба школы оперативно реагирует на факты нарушений прав ребенка в семье и школе, выявляются семьи с признаками неблагополучия и проводятся мероприятия по их исправлению (акция «Семья», родительские лектории «Совместная работа школы и семьи по воспитанию детей», «Об ответственности родителей за воспитание детей», «Семья как естественный фактор воспитания детей», «Права и обязанности родителей» и др.). Данная работа проводится совместно с классными руководителями, администрацией школы, школьной психологической службой, специалистами ООиПН, КЦ СОН и ПДН. Мероприятия пропагандистского характера направлены на повышение статуса семьи, на получение знаний учащимися о своих правах и свободах.

Следующее приоритетное направление это работа с «неблагополучными» семьями, которая реализуется через комплекс мероприятий, направленных на:

- раннее выявление и постановка на учет ребенка из «неблагополучной» семьи;
- определение причин неблагополучия семьи;
- осуществление информационной и консультативной помощи семье;
- организацию профилактики нарушений воспитания в семьях «группы риска» (акция «Семья», беседы и круглые столы «Семья как естественный фактор воспитания детей», «Личный пример и авторитет родителей», «Способы урегулирования конфликта» и др.).

Следующее приоритетное направление – профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних в школе – реализуется через профилактические беседы («Ответственность подростков за правонарушения», «Соблюдение Устава школы», «Ответственность несовершеннолетних за совершение противоправных поступков» и др.) с родителями непосредственно в школе по вызову и с помощью телефонной связи. В ходе таких бесед родители информируются о нарушениях Устава школы, асоциальных и противоправных поступках несовершеннолетних. Также с учащимися проводятся беседы, лекции, операции «Занятость», «Подросток», месячник Правовых знаний и др.

Нерешённых проблем остаётся много. Работу необходимо продолжать. Ведь детство не бывает безоблачной порой, беззаботным временем. Оно полно острых чувств, нерешённых загадок, страхов, надежд, опытов и смятения. И одной из основных задач социального педагога является обеспечение эффективной помощи семье в вопросах успешной социальной адаптации детей и подростков.

Литература

- Мудрик А. В.* Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
- Методика и опыт работы социального педагога / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2005. – 480 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Томилина С. Н.

Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск

О ГОСУДАРСТВЕННОМ ПАТРИОТИЗМЕ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье анализируются различные подходы к сущности государственного патриотизма, его видения как национального приоритета, воспитания молодежи

как поколения, которому предстоит сохранить Российскую Федерацию, её независимость и территориальную целостность.

Ключевые слова: *государство, государственный патриотизм, Отечество, стратегический национальный приоритет, учащаяся молодежь.*

Как отмечается в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года в стране в целом сформированы предпосылки для надежного предотвращения внутренних и внешних угроз национальной безопасности, динамичного развития и превращения Российской Федерации в одну из лидирующих держав по уровню технического прогресса, качеству жизни населения, влиянию на мировые процессы.

Для современной России характерно преодоление последствий системного политического и социально-экономического кризиса конца XX века. В целом в стране остановлено падение уровня и качества жизни российских граждан. Наше государство устояло под напором национализма, сепаратизма и международного терроризма. Совместными усилиями политического руководства, специальных государственных структур и народа предотвращено дискредитация конституционного строя, сохранен суверенитет и территориальная целостность. Ныне Россия восстановила возможности по наращиванию своей конкурентоспособности и отстаиванию национальных интересов в качестве ключевого субъекта формирующихся многополярных международных отношений [Троицкий, 1994, с. 274].

Вместе с тем, следует отметить, что 8 декабря 2016 года наша страна отметила 25 лет распада Союза Советских Социалистических Республик. Это стало величайшей трагедией для нашего народа и всего мира. Масштабы произошедшей катастрофы становятся с каждым годом все более ясными для народов планеты Земля, для миллиардов людей.

Спустя несколько лет после подписания Беловежского соглашения российский народ осознал, что такая участь может ожидать и Российскую Федерацию. Дирижеры из-за океана, их представители в качестве советников, проникнувшие в экономические структуры государства, планомерно уничтожали патриотическую идеологию, экономику страны, военно-промышленный комплекс, науку и образование. Патриотизм и патриот стали посмешищем, атрибутом ненавистного коммунизма, слугой красно-коричневых. Ряд политиков, СМИ изливали потоки лжи на социалистический строй, на преимущества советского образа жизни, на героизм советского народа в годы Великой Отечественной войны. Наиболее ярые и злые «мастера пера», за хорошие гонорары, выискивали неточности в описании легендарных подвигов Николая Гастелло, Александра Матросова, Зои Космодемьянской, Александра Маринеско и др., чтоб унижить, очернить, осрамить и опорочить героев-патриотов и, тем самым, уничтожить идею патриотизма в народных массах, чтоб даже не смели русские люди думать о Родине, о её спасении и возрождении.

И сегодня слышно от некоторых либералов главный упрек советскому строю – очереди за товарами. А что толку от того, что ныне нет больших очередей? Магазины и рынки превратились в музеи цен. У большинства россиян нет денег, чтоб купить эти товары, которые в абсолютном большинстве низкого качества и вредны для здоровья. Конечно, они есть у борзописцев и политических горлопанов, получающих втихаря, тайно жалование от заграничных «спонсоров», которые используют пятую колонну для организации подрывной работы, подготовки цветной революции и очередного развала и разграбления нашего государства. Богатства нашей Родины и её просторы не дают покоя западным партнерам.

В этих условиях долг гражданина-патриота Российской Федерации быть бдительным и не поддаваться на клевету и сказочные посулы заокеанских кукловодов, которые озвучивают продажные агенты влияния. Цель и главная задача каждого честно россиянина – защитить Отечество, защитить государство, защитить наш российский образ жизни и наши ценности, историю, традиции и обычаи наших предков и отцов.

В условиях глобализации процессов мирового развития, международных политических и экономических отношений, формирующих новые угрозы и риски для

развития личности, общества и государства, Россия в качестве гаранта благополучного национального развития переходит к новой государственной политике в области национальной безопасности.

Основными направлениями обеспечения национальной безопасности Российской Федерации являются стратегические национальные приоритеты, которыми определяются задачи важнейших социальных, политических и экономических преобразований для создания безопасных условий реализации конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, осуществления устойчивого развития страны, сохранения территориальной целостности и суверенитета государства [Кусмарцев, Выршиков, 2006, с. 156].

Таким важным, стратегическим направлением должен стать государственный патриотизм и государственно-патриотическое воспитание населения, и в первую очередь учащейся и работающей молодежи, курсантов военных вузов и военнослужащих, проходящих воинскую службу.

Проблема государственного патриотизма и государственно-патриотического воспитания была, есть и будет важнейшей проблемой жизнедеятельности общества, государства и личности. Актуальность данной проблемы особенно важна в связи с активными попытками внедрения западного образа жизни, усиленной пропагандой западных ценностей, что не во всех случаях приемлемо для нашего государства и нашего народа. На современную молодежь оказывается мощное отрицательное морально-психологическое воздействие, их патриотические чувства и качества проходят постоянную проверку.

Именно поэтому проблема государственно-патриотического воспитания юношей и девушек России в настоящее время приобретает особую актуальность и требует поиска новых подходов в её разработке. Использование педагогического арсенала государственного патриотизма и государственно-патриотического воспитания позволит воспитать у современной молодежи высокие патриотические качества и чувства, позволяющие обеспечить сохранение свободы и независимости нашего государства [Лутовинов, 2013, с. 18].

Что же такое государственный патриотизм?

Н. И. Резник и соавторы придерживаются мнения, что «государственный патриотизм представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнеспособности, одно из первоосновных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов и, прежде всего, Вооруженных Сил и других силовых структур государства» [Теория и практика воспитания военнослужащих, 2005, с. 65].

По мнению В. С. Мусиной с первых дней «возникновения государств и по сегодняшний день патриотизм играет важную роль объединяющей и цементирующей силы не только национальных, но и многонациональных объединений [Мусина, 2013, с. 88]. Автор рассматривает государственный патриотизм как форму, базирующуюся на чувстве любви гражданина к государству. В. И. Лутовинов характеризует государственный патриотизм «как возвышенно-эмоциональное состояние личности, где главным объектом патриотизма выступает государство» [Снопко, 2007, с. 42]. По мнению А. Н. Выршикова и М. Б. Кусмарцева патриотические идеи, направленные на укрепление Отечества, российского государства, обретают материальную основу и становятся одной из форм проявления государственного патриотизма, важнейшим направлением в деятельности государственных и общественных институтов [Там же, с. 10].

Н. М. Снопко [Снопко, 2007, с. 67] подчеркивает, что феномен патриотизма в социокультурном аспекте неразрывно связан с формированием нового образа Отечества – трансформацией российского общества, сменой ценностных ориентиров после раздела СССР в условиях как центробежных, так и центростремительных тенденций. С позиции автора, в новых исторических условиях происходит становление нового Отечества, нового государства.

Согласно взглядам А. Н. Томилина государственный патриотизм, представляет собой «чувство любви к Родине, воплощенное в служении ее коренным интересам, это некая сила, цементирующая этнос или группу этносов» [Томилин, 2015, с. 60].

Существенное значение на рассматриваемый феномен имеет взгляд утверждающего, что государственный и этнорегиональный аспекты современного российского патриотизма выступают составляющими концепции национальной идеи и нациостроительства, обеспечивающих безопасность и территориальную целостность государства в его нынешних границах.

Согласно позиции Н. И. Резника, А. Н. Вырщикова, В. И. Лутовинова и др. сущность государственного патриотизма как социально-педагогического явления представляет собой совокупность (сплав) идей, убеждений, чувств и действий, направленных на постоянное развитие, процветание своей Родины, обеспечение духовно-нравственной, экономической, военной, экологической и иной безопасности личности, общества, государства, на целенаправленную активную деятельность по разумному удовлетворению духовных и материальных потребностей каждого гражданина, живущего и действующего в своем Отечестве.

В личностном плане государственный патриотизм – это движение, зовущее вперед, фактор духовного плана, способствующий сохранению всего положительного, что накопили человечество, российский народ, общество и государство, в котором живет и действует реальная личность. По существу – это форма её нормального существования [Томилина, 2014, с. 35]. Анализ работ отечественных ученых позволяет заключить, что сила государственного патриотизма в том, что он:

- выступает как мощный мобилизационный ресурс развития личности, коллектива, общества и государства;
- способен активизировать энергию граждан в решении проблем общественного и государственного развития на высокую самоотдачу ради достижения общей цели – сохранения и развития России;
- содействует сохранению и развитию государственности, социально-экономической и духовной сферы, общественных идеалов и ценностей.

Этим также объясняется и значение роли государственно-патриотического воспитания современной молодежи Российской Федерации.

Важнейшими характеристиками государственного патриотизма являются:

- постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих на родной земле, в конкретном государстве;
- любовь к своему Отечеству, государству, выраженная в конкретных делах, действиях, поступках;
- развитое чувство гордости за свое Отечество, за свой народ, за символы государства, за ее святыни;
- моральная ответственность каждого человека за судьбу Родины, своего народа, за их современное состояние, за их будущее;
- развитое чувство гражданского, профессионального и воинского долга по выполнению своих конституционных государственных обязанностей, ответственность за результаты своего ратного труда;
- желание, стремление и умение защищать Родину, отстаивать ее интересы, обеспечивать безопасность во всех сферах жизни своего Отечества;
- обширная деятельность государственных, частных структур, каждого гражданина, в целях процветания Родины, своего народа, повышения ее международного авторитета;
- приверженность ценностям, положительным традициям, идеалам своего государства, своего народа, своей профессии;

- внутренняя готовность и конкретная деятельность по сохранению и приумножению славы своего Отечества, проявлению чести и совести гражданина своего государства и воина Вооруженных Сил России;
- постоянное ощущение величия своей Родины;
- целенаправленная и активная деятельность по сохранению русской культуры, культурно-национальных ценностей всех народов, населяющих Россию, в области литературы, музыки, театра и других видов искусства;
- достойное проявление своих возможностей и способностей как гражданина России в области физкультуры и спорта.

Истинное, реальное проявление государственного патриотизма, непременно связано с установками «Я должен!», «Я обязан!», «Кто, если не Я!», «Я патриот-гражданин!», «Я сын Отечества и своего государства!».

Специфическими особенностями государственного патриотизма являются:

1. Проявление в конкретной деятельности, направленной на укрепление государства, его экономической и оборонной мощи.

Это отражается:

- в реальной действительности человека, его действиях и поступках;
- в устойчивом отношении личности к своему прошлому, настоящему и будущему, к судьбе и делам Родины, российскому Отечеству;
- в стабильных взглядах и соблюдении своих конституционных прав и обязанностей, требований федеральных законов;
- в добросовестном, качественном и результативном выполнении профессиональных обязанностей;
- в уважительном отношении к ветеранам и людям старшего поколения;
- в подлинной заботе о детях и их нравственном воспитании.

2. Реализация в процессе целенаправленного, системного и планомерного государственно-патриотического воспитания.

Согласно позиции А. Н. Томилина, краеугольная задача государственно-патриотического воспитания современной молодежи – это её активное участие в деле национального возрождения России как великой державы и усиление готовности к защите Родины. Главная особенность такого воспитания заключается в том, что через патриотическое воспитание формируется не просто гражданин, а гражданин-патриот, горячо любящий свою Родину, готовый всегда достойно и самоотверженно служить своему государству и народу.

Государственно-патриотическое воспитание предполагает, что:

- для воспитания населения и молодежи создана и эффективно работает система государственно-патриотического воспитания;
- в социуме на деле обеспечено приоритетность государственно-патриотическому воспитанию как стратегическому направлению деятельности с гражданами и молодежью.
- на процесс формирования и развития государственного патриотизма личности оказывают существенное влияние среда обитания, среда жизненных условий, характер деятельности и воспитания, а также специально созданная информационно-воспитательная среда (как важнейшее педагогическое условие).

3. Осознание личностью себя патриотом-государственником, патриотом-гражданином России.

По мнению Н. И. Резника личность гражданина-патриота, осознающего себя как патриота своего государства проходит сложный путь взаимосвязи общественного и индивидуального сознания, формирования и развития патриотических убеждений, чувств, интеллектуальных, волевых навыков, умений, действий, высоконравственных привычек поведения. Все это, кроме того, осуществляется через систему взаимодействий, опосредованных влияний, непосредственных целенаправленных воздействий. Для этого

необходимо оказывать всестороннюю педагогическую помощь воспитанникам, терпеливо и тактично разъяснять вопросы внешней и внутренней политики государства, акцентировать внимание на имеемые достижения, аргументировано показывать меры, принимаемые для преодоления последствий кризиса и экономических санкций и т. д. [Теория и практика воспитания военнослужащих, 2005].

Это также требует создания в обществе атмосферы не только целевого воспитательного воздействия, но и диалога, спроса, взыскательности и непримиримости с фактами коррупции, стяжательства, аморальности, лжи и обмана, тунеядства, и т. п.

4. Формирование себя как патриота-профессионала, стремящегося своим трудом, реальными делами и успехами укрепить экономическую и оборонную мощь государства, превращения России в конкурентоспособного партнера на мировой арене и державы, отрезвляющего любого возможного агрессора способностью нанести ответный сокрушительный удар.

Патриот-государственник обязан каждый день задавать себе вопрос: все ли я сделал для процветания моей страны, моего государства, моего народа? И задуматься, что еще надо сделать на своем личном участке деятельности для укрепления величия России.

Следовательно, государственный патриотизм – это высокое и искреннее чувство любви к своему государству, Отчизне, присущее большинству людей, живущих на своей родной земле, глубокое осознание ими своего гражданского, профессионального и воинского долга, ответственности за все происходящее в стране, за её будущее, за её безопасность и территориальную целостность.

В этом направлении и проводится государственно-патриотическое воспитание курсантов Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова.

Проведенный опрос среди курсантов вуза показал, что 100% респондентов целиком и полностью одобряют политическую деятельность Президента Российской Федерации В. В. Путина; 100% гордятся оборонной мощью Вооруженных Сил РФ как гаранта безопасности государства от внешних угроз; 96% полагают, что политическое руководство страны правильно выбрало курс экономических реформ и преодоления последствий общемирового кризиса; 89% гордятся нашими успехами на внешней арене и поддерживают наши усилия военной помощи многострадальному народу Сирии. В то же время 73% учащихся отмечают возросшие экономические трудности на свою семью, как результат введенных против нашей страны экономических санкций. Они же отмечают, что их семьи готовы еще потерпеть эти трудности, пока государство перестроит экономику и в стране начнется существенный подъем во всех сферах жизнедеятельности общества и улучшится благосостояние народа.

Особый интерес представляют полученные сведения о патриотизме курсантов. 59% заявили, что считают себя настоящими патриотами российского государства, остальные 41% полагают, что они своими действиями и поступками еще не доросли до этого высокого звания, но стремятся к этому. 82% курсантов думают, что государство и народ едины. 81% утверждают, что если не будет государства, не будет и российского народа. 99% респондентов заявили, что они не стали, бы принимать участие в митингах организованных левыми либералами и оппозиционерами, ориентированными на ценности запада. Все участники опроса едины во мнении, что российское государство следует защищать как от внешних угроз, так и от внутренних.

Таким образом, государственный патриотизм как стратегический национальный приоритет воспитания учащейся молодежи является важнейшим фактором, способный существенным образом влиять на ход исторических событий, реально имеющий потенциальные возможности стать движущей силой истории нашего государства, его развития и процветания.

Следовательно, идея сохранения российской государственности, идея государственного патриотизма близка и понятна курсантам-морякам.

Литература

Кусмарцев М. Б., Вырицков А. Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном обществе: монография. – Волгоград: Авторское перо, 2006. – 172 с.

Лутовинов В. И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // StudiaHumanitatis. – 2013. – № 2. – С. 18.

Мусина В. Е. Патриотическое воспитание школьников: учеб.-метод. пособие. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.

Снопко Н. М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 47 с.

Теория и практика воспитания военнослужащих: учебное пособие / под общ. ред. Н. И. Резника. – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2005. – 120 с.

Томилин А. Н. Патриотизм современной молодежи: сущность и определение / А. Н. Томилин, А. И. Алиев // Материалы VI Международной научной конференции наука в современном мире. – Ставрополь: Логос, 2015. – С. 58 – 63.

Томилина С. Н. Государственно-патриотическое воспитание молодежи как педагогическая проблема / С. Н. Томилина, Р. Р. Туктаров // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 31 – 36.

Троицкий Е. С. О русской идее: Очерки теории возрождения нации. – М., 1994. – 314 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Цыганкова И. В., Николаева М. А.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье вскрываются причины проблем, возникающие в современной системе воспитания, анализируются факторы, которые необходимо принимать во внимания в процессе выстраивания стратегии воспитания, намечены некоторые способы решения выявленных проблем.

Ключевые слова: воспитание, школа, семья, пути, решение.

Воспитание, наряду с общением и деятельностью, является универсальной человеческой категорией, обозначающей феномен, сопровождающий человеческое общество с момента его становления до наших дней. Воспитание призвано интегрировать людей в человеческом сообществе, каждый раз воссоздавая во вновь переосмысленном субъективированном виде социокультурный опыт предшествующих поколений.

Воспитание было и остается необходимым условием существования и развития как социума в форме целостной социокультурной общности, так и отдельной личности в нем как носителя индивидуального и общественного начал.

В эпоху перемен, смены ценностных ориентиров и идеалов педагоги испытывают трудности в организации воспитательной работы с детьми, так как привычные схемы воспитания «не работают». В результате наблюдаются процессы отчуждения школы от проблем ребёнка, тем самым усиливая его социальное одиночество.

Однозначного ответа на вопрос «как воспитывать детей?» дать невозможно, т. к. слишком много факторов и жизненных обстоятельств влияют на выбор единственно правильного решения, которое предопределяет дальнейшее успешное развитие личности подрастающего человека. Но, выстраивая стратегию современного воспитания, нельзя не учитывать ряд внешних и внутренних факторов:

1. Представления мирового сообщества об облике человека постиндустриального информационного общества.

Целью нового воспитания должно стать содействие индивидуальному развитию детей, раскрытию их творческого потенциала, формированию гражданской позиции, приобщению к духовно-нравственной культуре.

В отчёте ЮНЕСКО «Образование: сокровище» даётся новое понимание качества образования. Новое качество образования базируется на четырёх основаниях:

Учиться знать – подразумевает ежедневное конструирование обучающимися собственного знания.

Учиться делать – подразумевает практическое применение полученного знания;

Учиться жить – акцентирует внимание на умении жить вне любой дискриминации с целью собственного развития, своей семьи и своего сообщества;

Учиться быть – фокусируется на развитии потенциала каждого человека.

2. При поиске путей решения проблемы воспитания следует принимать во внимание социокультурную ситуацию в стране, которая предъявляет новые требования к личности: быть мобильным, уметь самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, обладать чувством ответственности за судьбу страны, за её процветание, уметь не только жить в гражданском обществе, но и создавать его.

3. Следует учитывать то, что изменились сами дети, молодые люди, а также и взрослые, с которыми они живут. С одной стороны, наши дети стали свободнее, раскованнее, с другой стороны, – эгоцентричнее, равнодушнее, агрессивнее.

4. Проблемы, затрудняющие воспитание, существуют и в самой системе школьного и профессионального образования: угасание воспитательной функции и усиленное акцентирование внимания на организации учебного процесса в любом типе образовательного учреждения.

5. Новые жизненные реалии, такие, как свободный доступ в Интернет, поездки за рубеж, обучение в разных типах школ, пропаганда своих взглядов множеством политических партий, влияние массовой культуры, воздействие разных религиозных течений.

6. Нужно учитывать и то, что активно идёт процесс модернизации Российского образования, которая существенно изменяет образовательную систему и воспитательную практику, заявляя необходимость освоения новых технологий, новых форм организации внеурочной деятельности.

Мы не можем сегодня существенно повлиять на воспитательную функцию семьи, так как наблюдаются процессы отчуждения родителей от школы. Современных родителей меньше волнует уровень воспитанности детей, и они часто пренебрегают решением воспитательных проблем в семье, хотя одной из ведущих функций семьи всегда считалась воспитательная.

Сегодня подростки не могут преодолеть даже самые элементарные проблемы, возникающие дома или в школе, а ведь они всегда были и будут возникать у детей. Новое поколение в ситуации стремительных преобразований не может найти правильного, адекватного решения своих проблем. Взрослые, безусловно, должны помогать молодым реагировать на изменения внешнего мира. Однако проблема усугубляется тем, что взрослые сами еще не успели приспособиться ко всем новым веяниям современности.

Раньше в детях было принято воспитывать тягу к коллективизму, к общественным делам и проблемам. Сегодня же на первый план вышел индивидуализм и, как следствие, эгоизм. Для воспитания полноценной личности нужна та самая «золотая середина», но найти ее бывает очень трудно.

Какие же основные ориентиры нравственного воспитания в современной школе необходимо обозначить, к которым следует стремиться учащимся. Наиболее значимыми, как показывает педагогическая практика и её анализ, следует считать:

- гуманизм, в основе которого заложено уважение и доброжелательность по отношению к другому человеку, доброта как источник чувства, действия и отношения к окружающему миру;
- ответственность как моральная готовность держать ответ за свои мысли и действия, соотносить их с возможными последствиями;
- долг как осознание и готовность к проявлению своих обязанностей перед государством, обществом, людьми и самим собой.
- совесть как регулятивная основа всей жизнедеятельности человека

- чувство собственного достоинства как нравственное самоутверждение на основе эмоционально-рефлексивной и позитивно окрашенной установки на самоуважение и уважение к другому человеку.
- гражданственность как чувство Родины, неразрывной связи с отечеством, причастности к его судьбе.
- акцент на данные характеристики позволяет осмысливать школьникам такие собирательные и образные понятия как:
- культура чувств – умение и стремление к эмоциональному самопроявлению в горизонте меры и нравственности.
- чувство эмпатии – эмоциональное «чувствование» другого, соизмерение своего поведения в соответствии с состоянием другого человека.

Время требует не только выявления новых возможностей школьного воспитания, например, создание воспитательно-образовательной среды на основе соблюдения и защиты прав ребёнка, диалоговый характер взаимодействия, помощь ребёнку в решении его личностных проблем, организация жизнедеятельности на принципах взаимопонимания и поддержки, но и новых идей в самой системе воспитания:

- идея развития. Основной смысл воспитательной работы – развитие личности ученика его субъективности и индивидуальности, творческих и интеллектуальных способностей, развитие умений самообразования и самовоспитания;
- идея творчества. В процессе творческой деятельности происходит развитие способностей и формирование потребностей личности. Развитие мотивации и овладение методами творческой деятельности способствует более полному самовыражению личности;
- идея сотрудничества. Совместная творческая деятельность детей, родителей и учителей является созидательной деятельностью, способствующей переживанию «ситуации успеха»;
- идея выбора и ответственности. Имея возможность выбирать виды и формы деятельности, ребенок учится предполагать результаты и нести за них ответственность;
- идея деятельности. Деятельность призвана породить удовлетворение от процесса деятельности и идеи, от переживания ценностного отношения к объекту деятельности;
- идея открытости. Контакт с семьей, участие родителей в воспитании, доступность информации, взаимодействие с учреждениями окружающего социума.

Отсюда первоочередная задача – создание нравственного поля жизнедеятельности образовательного учреждения, что требует продуманной системы нравственного воспитания школьников.

Литература

Вербицкий А. А. Современные проблемы воспитания // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы. – Воронеж: Научная книга, 2011. – С. 3–6.

Сериков В. В. К созданию современной теории воспитания: методологический аспект // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2004.

Шаталова Н. П.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев*

О КРИТЕРИЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье автор указывает на необходимость проведения исследований по определению ценностных характеристик экономической культуры молодежи. Акцентирует внимание на низкую адаптацию молодежи к социальным экономическим отношениям, полагая, что

именно это является основной причиной трудоустройства выпускников вуза не по полученной специальности. В статье раскрываются процессы, требующие переосмысления проблем передачи традиций, живущих в экономическом сообществе, выявляются причины низкой адаптации школьников и студентов в мире экономики.

Ключевые слова: экономическая культура, вуз, школа, экономическое мышление.

Результаты исследования систем ценностей школьного мира показывают, что ценности, характерные для классической рыночной экономики, сегодня не достаточно востребованы в образовании. Целевые установки образования в своей основе направлены на передачу знаний и развитие навыков. Тем не менее, современные школьные программы готовят обучающихся к миру экономики. Безусловно, что экономическая культура может быть описана очень небольшим количеством признаков. Мир экономики постоянно нивелируется рациональными расчетами со стороны людей, так как без предпринимательской или управленческой составляющих ограничивается уровень экономической активности. Каждое экономическое сообщество требует принятия ряда решений, поэтому умение человека адаптироваться к меняющимся ситуациям, принимать постоянные решения в меняющихся ситуациях учит готовности к принятию риска, а способность принимать риски, в свою очередь, не может проявляться без способности к самоконтролю, рефлексии, самооценки. Такие качества как риск, предпринимательский дух, принуждение вряд ли присутствуют в школе.

Важным элементом экономической культуры является отношение к конкуренции, как принятию фундаментальной моральной ценности, которая в долгосрочной перспективе может пониматься человеком как более важное, чем простое маневрирование. Толерантность к конкурентному стрессу означает, что человек готов войти в экономическое сообщество, где необходимо уметь преодолеть кризис или критические ситуации, при этом он не должен «сойти на ходу», он должен быть в состоянии сделать множество трудной и кропотливой работы. Именно поэтому важной частью экономической культуры является физическая, психологическая и моральная выносливость, которая должна быть установлена в образовании, в школьном образовании, путем развития личностных качеств, необходимых для этой сложной выносливости.

Экономическая культура предполагает в первую очередь не столько знания, сколько отношения, ценности, моральные установки. Несомненно, что потребность в некоторых знаниях необходима. Более того, предполагается, что знания – это то, без чего говорить об экономической культуре нет смысла. Действительно для того, чтобы уметь оперировать знаниями, нужно уметь их искать, приумножать, сохранять, накапливать и делиться, то есть обладать обзорно-организационной способностью. Специфические знания в экономической культуре играют опосредованную роль. То есть для кого-то действительно необходимо знать, какие источники информации им нужны, чтобы предоставлять информацию о поступающей информации из разных мест и делать выводы из них. В этом отношении сегодняшние вузы и школы не синхронны с существующими потребностями и потребностями в экономике. Подотчетность, оценка не фокусируется на развитии систематизации, способности собирать и анализировать информацию, поэтому обучающимся в первую очередь предлагается приобретать знания, а не распознавать сложные отношения между информацией. Однако обучающегося неизбежно ждет встреча с экономическими событиями в повседневной жизни. В связи с чем, экономическая культура – это определенная позиция, отношение, система ценностей, которая играет определенную роль в мотивации к получению знаний, в адаптации к социуму.

В обществе всегда существовала и существует настоящая традиция экономической, предпринимательской культуры. Например, в давние времена, крестьянина мы видим как самодостаточную индустриализацию: чтобы не стать бездомным в экономическом сообществе, его семья передавала традиции семейного хозяйствования из поколения в поколение. Органический способ приобретения экономической культуры через семейную

социализацию прекратился, частично с распадом этой крестьянско-индустриальной формы жизни, отчасти вследствие насильственной смены отношений собственности. В российском социалистическом обществе экономическая культура, типичная для западных рыночных экономик, не развивалась. Посредничество различных элементов этой культуры через социализацию не работало даже потому, что экономика не прошла через такую модернизацию, которая могла бы ее заставить. В связи с чем, традиционная экономическая культура российского экономического сообщества имеет задерживаемый дефицит гражданского развития. Об экономической культуре, нельзя думать как об архаичном мире мелких предпринимателей и крестьян, когда все экономические проблемы решаются предпринимателем. Современная экономика принципиально отличается от архаичной экономики тем, что современная экономика является частью большой экономической системы, и поэтому должна найти свое место в этой системе.

Экономическое мышление – основное качество, которое во все времена определяло уровень экономической культуры. Экономическая стратегия, которой непременно сопутствовал достаточно высокий уровень экономического мышления, может обеспечить человеку приемлемый уровень жизни. Во многих отношениях экономическая культура в нашей стране значительно отстает от культуры современной рыночной экономики.

Сегодняшняя экономика требует постоянного сотрудничества. Отсутствие культуры и морали, необходимых для сотрудничества, является источником проблем. Сотрудничество, компромисс между конкурентами, экономическое сотрудничество между предыдущими конкурирующими сторонами очень важны. В современных рыночных экономиках уже давно признается, что экономика стала сложной структурой, в которой влияние любого актера влияет на остальную часть конкурса за короткое время. Сотрудничество является основной ценностью современной рыночной экономики [Помпеев, 1999, с. 112].

Возникающая социальная и экономическая среда заставляет людей изучать различные сложные экономические контексты. Лучшим примером является преобразование пенсионной системы в настоящее время, что требует серьезных экономических соображений и экономических расчетов для каждого гражданина в возрасте от 20 до 50 лет. Это не сложная задача для среднего человека и хорошо экономически подготовленные люди могут избежать значительной части будущих негативных последствий.

Свобода принятия решений являются новым элементом жизни большинства людей в их жизни. Основная масса взрослых может учиться только у себя, и большинство из них могут узнать в мире экономики только через практические ситуации. В этом отношении средний человек не может преподаваться, предоставляя брошюру о своей пенсионной системе или налогообложении. Похоже, что такую культуру и образ мыслей можно эмулировать спонтанно и эмпирически. Изменения затрудняют принятие реорганизации в системе ценностей. Очень трудно вступать в новую культуру в отношении экономики и общества, суть которой заключается в принятии риска, сосуществовании с факторами отсутствия безопасности и быстрой адаптации к новым условиям, поскольку социально-экономические условия больше не социализируются [Шаталова, 2014, с. 26].

Образование и социализация принадлежат семье, школе, современным группам и, средствам массовой информации. Каждая из них играет важную роль в распространении экономической культуры. В семьях происходит спонтанная социализация. Вуз и школа – это то место, где наиболее организованные проблемы должны сочетаться с проблемами экономики. Важно приблизить молодежь к повседневной экономической реальности. Необходимо еще в процессе обучения показывать, как работают полиция, почтовое отделение, больница, банк, местные коммерческие компании и фабрики, распространяя знакомство с реальным экономическим миром: государственное управление, местные органы власти и организации гражданского общества [David A. Ralston et al, 1997, p. 190].

Школьник учится тому, как работает общество и работает экономика, понимает, кто интересуется, как он применяется в местной общественной жизни, в местной экономической системе. Этот вид непосредственного обучения, приобретенный опыт и, конечно же, знания

постепенно становятся внутренним гражданским миром школьника. Вступление в жизнь, знакомство с повседневной реальностью может нивелироваться только школой.

В настоящее время поощряется работа тех школ, которые открыты для повседневной реальности. Образование – это система действий во всемирных традициях, и как таковая она может лишь постепенно следовать изменениям в обществе и экономике [Hampden-Turner, Trompenaars, 2000, p. 375].

В обществе сначала необходимо иметь гражданское развитие, результаты которого кажутся востребованными в школе. Например, необходимо разработать функционирующую гражданскую экономику, чтобы ее элементы могли интегрироваться в школу, подход, систему ценностей и, конечно же, стать учебной программой и системой деятельности. Низкооплачиваемые учителя с низким уровнем престижа, которые все больше устают от экзистенциальных проблем и находятся в плохих условиях, сами не могут получить опыт, необходимый для такой открытости, которая заставит школу подготовиться к реализму учащихся, чтобы интерпретировать его. Самая большая проблема заключается в том, что после того, как учителя не стали социализироваться в гражданской, автономной жизни, которая является предпосылкой существования гражданской сферы, сильной пропагандой гражданина и активным участием в экономике, для них это кажется довольно странным его институциональной системы и, тем более, делового сектора и бизнеса. Как показать педагогу желательную гражданскую культуру детей, гражданское поведение, которое будет засвидетельствовано в разных учреждениях, если во многих случаях он сам беспокоится, когда он вступает в контакт с этими учреждениями. «Большинство учителей мало знают о характере бизнеса, о любых подводных камнях, конкретной философии делового мира. Из экономической истории известно, что были только значительные экономические успехи, когда программы экономического развития были связаны с хорошо обоснованными реформами в области образования».

Образование – один из самых эффективных факторов ускорения развития экономической культуры людей. Образование также прямо и косвенно влияет на экономику. Прямое воздействие заключается в том, что игроки экономики будут более интеллектуальными, экономика может работать лучше, более совершенные технологии могут применяться с большей эффективностью. Однако более важным является косвенный эффект, который приведет к общей культуре общества, отношения между людьми будут разными, стиль общения будет иным, люди будут лучше понимать общество, в котором они живут, и таким образом считают себя лучше.

Литература

Помпеев Ю. А. Основы экономической культуры. – СПб.: Госуниверситет культуры, 1999. – 208 с.

Шаталова Н. П. Основы конструктивности современной личности // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 6(38). – С. 26.

David A. Ralston et al. The Impact of National Culture and Economic Ideology on Managerial Work Values: a Study of the United States, Russia, Japan and China // Journal of International Business Studies. – 1997. – № 1. – P. 177 – 207.

Hampden-Turner C., Trompenaars F. Building Cross-Cultural Competence: How to Create Wealth from Conflicting Values. – L.: Yale University Press, 2000. – 400 p.

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

Шумова А. С.
МКУ ДО Куйбышевского района «Дом детского творчества», г. Куйбышев

ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ ИЛИ ПОЧЕМУ ДЕТИ НАС НЕ СЛЫШАТ

Аннотация. Теория поколений обобщает имеющиеся у людей знания и опыт, которые каждый получает в течение жизни. Активное использование педагогами в учебном процессе

инновационных технологий отвечает потребностям современных учащихся и повышает эффективность обучения. «Теория поколений» – удобный, понятный и легкий в применении инструмент в обучении учащихся.

Ключевые слова: *теория поколений Хоува-Штрауса, педагогический процесс, инновационные технологии.*

Выражение «Вот в наше время дети были совсем другие...» не редко можно услышать от представителей предшествующих поколений. Дети в настоящее время отличаются от детей, которые были рождены, например, в 50-х годах. Но, в независимости от времени, каждый ребенок остается типичным представителем своей эпохи. Формирование ценностей и моральных установок каждого нового поколения зависит от факторов, воздействующих на это поколение. Каждое подрастающее поколение воспитывают и обучают мамы и папы из предыдущих поколений. Поэтому фраза «Дети сейчас совсем не такие, как были раньше» будет не корректной. Дети именно такие, какими они должны быть, а нам с ними не просто, так как мы представители других поколений.

Проблема «отцов и детей» стояла всегда. Для осуществления эффективного педагогического процесса необходимо взаимопонимание, общая цель у педагога и учащегося. Как достичь взаимопонимания, если педагог и учащийся представители разных поколений? Может ли теория поколений помочь в этом?

«Теория поколений» – это теория, разработанная Уильямом Штраусом (William Strauss) и Нилом Хоувом (Neil Howe) и описывающая повторяющиеся поколенческие циклы в истории. В основу данной теории лег тот факт, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются. Это связано с тем, что ценности человека формируются не только в результате семейного воспитания, но и под влиянием общественных событий, всего контекста, в котором он находится в период взросления. Значение имеет все: экономические, социальные, технологические, политические факторы. Формирование ценностей происходит согласно данной теории примерно до 12 – 14 лет [Теория поколений].

Активно о теории поколений в педагогике заговорили сравнительно недавно: ее разработали историк и экономист, и данная теория применялась только в области маркетинга. Успешная продажа продукции не может осуществляться без четкого представления, на какую аудиторию нацелен тот или иной товар.

Когда предприниматели столкнулись с затруднениями в распространении товаров среди малоизвестного поколения Y, перед ними встал вопрос: «Почему спрос на товар резко упал?». Разгадка кроется в «Теории поколений». В педагогике вопрос «Почему они нас не слышат?» возник позднее, когда в 1 класс пришли дети поколения Z.

За партами в образовательных организациях сегодня учатся дети 2 поколений: Y и Z, но дополнительное образование преимущественно имеет дело с новейшим поколением – с поколением Z. Поколение Z с раннего возраста адаптировалось к тому, что огромное количество информации поступает со всех сторон. Для них нет ничего особенного в том, чтобы одновременно заниматься сразу несколькими делами.

Ни для кого не секрет, что педагоги не любят, когда во время занятия учащиеся достают свои гаджеты. «Запретить» – скажете вы, «использовать с пользой» – отвечу я. Дополнительное образование не приемлет жёстких рамок. С появлением рамок уменьшается заинтересованность и вместе с ней пропадают учащиеся с ваших занятий.

Современный ребенок поколения Z способен делать множество дел одновременно без ущерба для любого из них. Он может выполнять домашнее задание и параллельно просматривать новости в социальной сети, искать нужную ему информацию в интернете, общаться с друзьями в социальных сетях, слушать музыку. Во всем этом ему помогает только одно устройство – его мобильный телефон. 20 лет назад, у детей была несколько другая схема: ребенок поколения X мог слушать музыку на магнитофоне, поглядывать на экран телевизора, читать журнал для подростков, разговаривать с друзьями по

стационарному телефону. Чем же отличаются представители этих поколений друг от друга? Тем, какие ресурсы даёт им конкретный период времени. Современный ребенок за тот же отрезок времени успевает сделать больше только потому, что экономит время с помощью гаджета – все необходимое в его телефоне.

Сторонники позиции «Детям надо больше времени проводить в реальном мире» отчасти правы. В эре информационных технологий «живое» общение детей снижается с большой скоростью. Все друзья современных детей – в социальных сетях, игры – компьютерные, общение – виртуальное. Дети в этом не виноваты, просто они выросли в мире, где социальные сети и компьютерные игры окружают их с самого детства. Поколение X и Бэби-бумеры считают, что дети тратят уйму времени в социальных сетях. Они так считают, потому что сравнивают с собой. Если поколение X и Бэби-бумеры заходят в социальные сети, то попадая в виртуальное пространство, выпадают из действительности минимум на полчаса. Дети, рожденные в 2006 году ровесники социальных сетей «Одноклассники» и «ВКонтакте» и они не задумываются, как выглядит мир без социальной сети. Они не понимают, зачем тратить время на поход в библиотеку, когда всю нужную информацию можно получить обратившись с запросом в сеть Интернет. Люди прежних поколений, привыкли к другому способу добычи информации: пойду в библиотеку – найду книгу с нужной мне информацией – сделаю конспект». Поколение Z – мастера по поиску информации. Они не будут тратить время на библиотеку, если все ответы можно спросит у Google. Поколение Z идет в ногу с технологическим прогрессом.

Так какими же чертами, интересными для педагога, обладают представители поколений Y и Z? Поколение Y открыто для изменений, оптимизм, общительность, уверенность в себе, разнообразие, гражданский долг – вот что характеризует современную молодежь. Им свойственна подчиненность, желание немедленного вознаграждения за труд, невозможность существования без техники, при этом, абсолютное владение ею. Поколение Z еще более нуждается в технологиях и инновациях, чем Y, ценит здоровый образ жизни и тянется к творчеству [Теория поколений в России].

Зная эти особенности, педагог может найти подход к современным учащимся в целом и к каждому индивидуально, может выявить тот мотиватор, который будет ключом к эффективному обучению. Учитывая тягу представителя поколения Y к переменам, логично будет организовать учебный процесс таким образом, чтобы формы проведения занятий менялись.

В июне 2016 года компания TNS провела исследование [ВЦИОМ]. В городах с населением свыше 700 000 человек поисковая система «Google» имеет охват аудитории 88% – самый высокий показатель. На втором месте поисковая система «Яндекс» – ее показатель 87,2%. «Google» и «Яндекс» являются самыми популярными в России поисковиками. Между ними есть определённые различия: они отличаются последовательностью поиска информации и зоной поиска. Если ваша задача найти материал в русской «паутине», работа с поисковой системой «Яндекс» будет плодотворнее, так как «Яндекс» поисковая система, разработанная нашими соотечественниками, а «Google» – всемирная система, разработанная в США. «Яндекс» легко ищет русскоязычные слова, так как хорошо понимает русский язык. У «Google» тоже есть свои достоинства. Он лучше осуществляет поиск изображений и фотографий, поэтому поиск в этой категории в нём более эффективен. Информационная база «Google» обновляется несколько раз в день, в то время как обновление «Яндекса» происходит один-два раза в неделю. Следовательно, по одному и тому же запросу вы будете получать один и тот же результат несколько дней подряд.

Используя известное нам исследование компании TNS [ВЦИОМ], мы увидим, что «ВКонтакте» находится на 3-ем месте по охвату месячной аудитории – 86%. А вот по охвату ежедневной аудитории «ВКонтакте» является бесспорным лидером – 58,7%. Для сравнения: у социальной сети «Одноклассники» показатель значительно ниже – менее 20%. Поколение Z практически не пользуется социальной сетью «Одноклассники», все общение происходит в более молодежной социальной сети «ВКонтакте» – тут делятся новостями, музыкой, фото и

видео. Именно социальную сеть «ВКонтакте» необходимо использовать педагогу, чтобы попасть в зону виртуального общения поколения Y и Z.

Видеохостинг YouTube – самый популярный в мире. Через 2 месяца после его запуска, видео на YouTube просматривали более 1 млн. гостей в день. У поколения Z просмотр видео с YouTube стоит на первом месте среди источников видеоконтента. Дети используют телевизор, чтобы смотреть каналы на YouTube с его помощью. Современные дети привыкли к выбору – зачем смотреть то, что показывают сейчас по телевизору, если можно выбрать то, что действительно хочется смотреть прямо сейчас. Для поколения Y и Z такой способ получения информации не является как развлекательный. Для них это повседневность.

Чтобы увлечь учащихся, педагогу не надо придумывать и изобретать что-то новое: ему достаточно использовать с пользой уже придуманное. Если педагог откроет видеоканал на YouTube и будет выставлять на нем свои мастер-классы, то заинтересованность детей значительно возрастет. Учащиеся смогут обращаться к каналу на YouTube в удобное для них время, а учебная информация в таком виде будет восприниматься детьми гораздо легче.

Таким образом, теория поколений Штрауса и Хоува является полезной для педагогики. Данная теория поможет педагогу быстро ориентироваться в потребностях современных учащихся и направить процесс обучения по наиболее эффективному пути.

Литература

ВЦИОМ: поведение россиян в Интернете и их предпочтения в Сети. – [Режим доступа]: <https://mresearcher.com/tag/tns-rossiya> (дата обращения: 30.10.2017).

Теория поколений. – [Режим доступа]: <http://psixologiya.org/> (дата обращения: 31.10.2017).

Теория поколений в России. – [Режим доступа]: <http://rugenarations.su/> (дата обращения: 30.10.2017).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РАБОТЫ

СОДЕРЖАНИЕ

Гаращук Н. А.

МКОУ СОШ № 4 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

ТВОРЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ В ШКОЛЕ КАК ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** В данной статье раскрывается понятие творческого объединения как особого социального института, решающего специфические задачи самостоятельными приемами и методами. Приведен пример действующего творческого объединения «Стрекоза».*

***Ключевые слова:** творческое объединение, самореализация, профессиональное самоопределение.*

Новые стандарты образования предполагают не только усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и развитие личности, способной самореализоваться, становиться востребованной обществом во всех ступенях её развития, творчески и продуктивно подходить к любым изменениям в его жизни. Современная школа должна научить школьника жить в изменяющемся мире, решать нестандартные задачи, быть готовым к неожиданным жизненным ситуациям, обладать способностью к самодисциплине и самоорганизации своей жизнедеятельности. Огромную помощь в становлении личности школьника играет внеурочная деятельность, которая охватывает различные аспекты: спортивную, творческую, волонтерскую и т. д. В каждом учебном заведении есть свой «набор» творческих объединений и любой учащийся может выбрать занятие по интересам и способностям.

Творческое объединение – это объединение учащихся, занимающихся одной интересной для всех деятельностью.

Форма определяется как структурно содержательно оформленная организация взаимодействия участников образовательного процесса, направленная на решение определенных образовательных задач.

Организация деятельности детских объединений отличается гибкостью и вариативностью. Ориентируясь на потребности и интересы детей, педагог может выбрать определенный вид детского творческого объединения, наиболее удовлетворяющий содержанию деятельности и образовательной программе. При переработке образовательной программы с изменением и усложнением задач и содержания деятельности, организации учебного процесса, педагог может преобразовать существующую форму в более сложную.

Жизненный цикл детского объединения в школе начинается с периода становления, основными задачами которого является формирование детского коллектива и создание привлекательного образа будущего объединения. Современные детские объединения выступают как особый социальный институт, решающий специфические задачи самостоятельными приемами и методами. Дети реализуют свой индивидуальный творческий и лидерский потенциал, исходя из личных интересов и общественных потребностей, часто отличающихся от интересов взрослых. Развивающейся личности важно помочь, расширить сферу социальных контактных благ, которыми личность овладевает социальный опыт, делает его своим достоянием. Именно такой процесс и определяется в программе как социализация. С другой стороны растущий человек приобретает свой собственный социальный опыт и все большую самостоятельность, формируется его собственный внутренний мир, складывается определенный образ жизни. Эти резкие процессы социализации обуславливают его дальнейшее развитие.

Руководители объединений должны создавать условия для деятельности объединения в стенах школы во внеурочное и внешкольное время, способствовать расширению вариативно программного подхода в их деятельности, при котором ребенок имеет возможность: выбирать объединение по интересам, переходить из одного объединения в другое, реализовывать проекты, творческие замыслы, а также менять их в зависимости от интереса.

Руководителю детского объединения необходимо выявлять и бережно поддерживать интересы подростков, готовить детей к труду, и любому виду деятельности. В жизни необходимо умение преодолевать трудности и становление личности не будет полноценной, если ребенок не обретет способ преодоления себя сообразно требованиям обстоятельств. Уровень достижений определяется не только его знаниями и способностями, но и самооценки к нему других людей.

Выделение возрастных групп является важным обязательным условием эффективной деятельности детского объединения. Организация может взаимодействовать с другими молодежными общественными организациями. Для разработки целей и задач, принципа деятельности существенное значение имеет выявление интересов детей.

Входя в различные общественные объединения, дети демонстрируют способность к самореализации, используя практический опыт, свои силы и возможности для достижения конкретных целей. Практика показывает, что деятельность детского объединения может стать позитивным фактором влияния на различные гражданские качества ребёнка при наличии определенных условий:

1. Если содержание деятельности разнообразно, предоставлять детям возможность испытать себя, проверить свои способности в среде своих сверстников.
2. Если участие в деятельности добровольно и связано с возможностью личного и коллективного успеха.
3. Когда нормы коллективной жизнедеятельности связаны с творчеством и интересами самих детей.

У детей должны быть воспитаны сознание своей общности с коллективом, дух товарищества и сотрудничества, желание оказывать помощь друг другу. В коллективе они приобретают первые навыки коллективного труда на пользу людям. Современную систему воспитания можно рассматривать как систему социального становления личности.

Есть важные факторы успешности творческого объединения:

1. Деятельность объединения полностью построено на желаниях и потребностях детей.
2. Определены критерии для определения ступеней роста самостоятельности школьников.
3. Деятельность объединения построена на принципах вариативности, добровольности, демократичности, системности.
4. Создание атмосферы доброжелательности, понимания, сотрудничества между детьми и руководителем.
5. Осознание значимости того что делают.

В нашей школе действует несколько детских коллективов. Одно из таких – творческое объединение «Стрекоза».

Творческое объединение «Стрекоза» в МКОУ СОШ № 4 было создано в 2014 году. Сначала девочки, увлечённые шитьём и моделированием одежды, оставались после уроков, дошить начатое на технологии. У многих появилась потребность совершенствоваться и развивать свои навыки в шитье. Вскоре, занятия стали регулярными, появился постоянный состав.

Осенью 2014 года была создана первая коллекция одежды в стиле модерн «Восточные фантазии» для областного конкурса «Юный модельер». О «Стрекозе» узнали в Новосибирске, девочки не только получили бесценный опыт выступления на подиуме, но и увидели работу профессионалов Высокой моды.

Уже через год, в октябре 2015 года, коллектив «Стрекозы» участвует в конкурсе «Школьная мода», организованное Министерством образования и культуры Новосибирской

области. Коллекция заняла почётное 3 место. В апреле 2016 года принимает участие в новом областном конкурсе «Подиум успеха» в Новосибирском колледже легкой промышленности и сервиса. На суд жюри представлялись две коллекции – «Лазоревые нимфы» и «Русский сувенир». Последняя коллекция стала абсолютной победительницей в номинации «Стилизация народного костюма».

«Стрекоза» является ярким украшением многих школьных и районных мероприятий, неоднократно достойно представляла школу в районном конкурсе творческих проектов, участвовала в профильной смене для одаренных детей в ДОЛ «Незабудка».

Основу творческого объединения «Стрекоза» составляют девочки 9 – 11 класса, но в последнее время, в связи с популярностью объединения, состав расширяется.

Девочки не только шьют коллекции для конкурсов, основной деятельностью всё так же является усовершенствование навыков в шитье, моделировании и конструировании одежды.

В прошлом году большинство девочек выпустились из школы. Радует то, что одна из ярких и первых «стрекозок», Кульгина Наталья, выбрала своей будущей профессией профессию модельера конструктора лёгкой промышленности, поступив в Российский государственный технологический институт им. Косыгина.

Литература

Авдеева Е. В., Метелева Е. Г., Новоселова Н. Б. Конструирование задач учебного занятия / Е. В. Авдеева, Е. Г. Метелева, Н. Б. Новоселова // Дополнительное образование. – 2006. – № 3. – С. 28 – 31.

Гендина Н. И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе: стандарты высшего учебного заведения / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова. – Кемерово, 1998. – 170 с.

Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М., 1994. – 113 с.

Кларин Н. В. Инновации в обучении / Н. В. Кларин. – М., 1997. – 67 с.

Краткий словарь современных понятий и терминов / сост. В. И. Лопатко – М., 1995. – С. 342.

СОДЕРЖАНИЕ

Гончарова Г. И.

ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж», г. Куйбышев

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КУЙБЫШЕВСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогической деятельности по развитию творческих способностей студентов. Автор показывает разнообразные методы и формы инновационных технологий, таких как: частично-поисковый, исследовательский, проблемное изложение. Основное внимание акцентируется на личностно ориентированном обучении. Опыт работы может быть использован педагогами гуманитарного цикла.

Ключевые слова: творческая деятельность; личностно ориентированное обучение; дифференцированное обучение; проблемное обучение.

Современный XXI в. – это цивилизация, в которой обостряются многие проблемы, по сути, речь идёт о выживании человечества; целью образования становится формирование универсальной, свободной, творческой личности. Почему сейчас в педагогике уделяется так много внимания созданию условий для развития творческих способностей учащихся? Да потому, что «человек, занимающийся творчеством, непобедим». И образование в новом тысячелетии должно быть нацелено на создание творческого потенциала человека.

Одну из целей преподавателя колледжа можно сформулировать следующим образом: формирование активной творческой личности, способной управлять процессами творчества,

фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) раскрыть творческий, интеллектуальный, нравственный потенциал каждого студента, дать возможность проявить себя;
- 2) привить навыки: самостоятельной работы, эффективной организации своей деятельности, самоконтроля, объективного оценивания полученных результатов;
- 3) формировать устойчивый интерес к изучаемым предметам через учебную, внеклассную, факультативную деятельность.

Для решения поставленных задач необходимо обратиться к трудам педагогов, психологов, методистов: Ю. К. Бабанскому, Д. Б. Богоявленской, М. И. Лукьяновой, Н. В. Маркиной, П. И. Якиманской. Их работы показывают, что одним из главных направлений решения проблем является личностно-ориентированный подход к каждому учащемуся.

Исходя из поставленных цели и задач, взаимодействие со студентами строится по следующим направлениям:

- использование технологий и методов обучения, направленных на актуализацию личностного опыта учащихся, на организацию творческой деятельности студентов;
- создание и предъявление учащимся системы заданий (в том числе на ПК), репродуктивная часть которых была бы основой для творческой деятельности, предполагающей абстрактное, наглядно-действенное, интуитивное мышление, имеющих, в том числе природообразный, сильный характер.

При планировании урока, необходимо определить формы и методы обучения: частично-поисковый, исследовательский, проблемное изложение.

Одной из эффективных технологий, применяемых в процессе обучения в колледже является технология личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской. Элементами этой технологии являются:

1. Дифференцированное обучение. Самостоятельный выбор заданий разного уровня сложности обеспечивает максимальное развитие способностей каждого студента, удовлетворение познавательных потребностей и интересов. Например, приёмы персонификации и драматизации: «Выступите от имени сибирского крестьянина Каинского уезда на суде по делу П. А. Столыпина», «Обсудите вопрос о заключении Брестского мира в 1918 году с позиции её участников: В. И. Ленина, Н. И. Бухарина, Л. Д. Троцкого».
2. Проблемное обучение. На уроках обучающимся предлагаются поисковые и исследовательские задания, чтобы моделировать ситуации успеха с учётом индивидуальных способностей обучающихся с целью включения их в творческий поиск решения учебных задач. Для этого используются проблемные вопросы или предлагается самим студентам придумать свой проблемный вопрос для мозговой атаки. Например, «стоило ли проливать кровь на поле Куликовом, если через 2 года хан Тохтамыш сжёг Москву, и снова пришлось платить дань Орде?», «Что произойдёт в экономике стран, если население США переселить в Африку, а население Африки в США?»
3. Игровое обучение – это и ролевые ситуации, организуемые в форме игры, и занимающие большую часть урока «путешествия», экскурсии и т. д., и игровые соревнования «Знаете ли вы?», «Что? Где? Когда?», «Своя игра» и др.

Очень помогают развивать творческие способности интеллектуальные игры. В интеллектуальных играх при их подготовке студент лишь на начальном этапе использует учебник или консультируется у учителя. В дальнейшем он работает на исследовательском уровне, выбирая материал из различных источников. Интеллектуальные игры разнообразны, но эффективнее использовать малые интеллектуальные игры. Именно они способствуют развитию мышления, учат общаться в коллективе, воспитывают интерес к предмету. А ведь именно интерес является важным условием творческого отношения студента к любой деятельности, в том числе и к учёбе. Сначала интеллектуальные игры проводились только на уроках, но затем они стали использоваться во внеклассной работе между группами. Автором

разработан проект «Лидеры», по которому отбираются и занимаются команды нашего колледжа. Они неоднократно становились победителями городских игр среди техникумов, колледжей и педагогического университета. Также разработаны такие интеллектуальные игры, как «Поле Куликово – поле русской славы!», «Русь изначальная», студентами разработаны игры: «КВН для компьютерщиков», «Пирамида».

Нестандартные формы уроков являются необходимым условием для развития нестандартного мышления учащихся на основе обновлённого содержания истории и обществознания. Таких уроков много, но использовать их нужно рационально, не перегружая учебный процесс. Уроки-деловые игры особенно эффективны при изучении тем по политике и праву, например, интересно проходит урок «Выборы президента». Студенты разрабатывают свои программы развития страны, защищают их, участвуют в дискуссии с другими оппонентами, отстаивают свою точку зрения. Такие уроки проводятся, когда необходимо обобщить сложный материал. Например, об Октябрьских событиях 1917 года студенты спорят с позиций представителей разных партий, разных социальных сословий и понимают причины будущей Гражданской войны. События в России 90-х годов также требуют размышления и неоднозначных выводов.

Уроки-диспуты позволяют учащимся высказать свою точку зрения, выслушать мнения других. При их подготовке студенты проводят исследовательскую и поисковую работу, используют краеведческий материал. Такие уроки способствуют формированию умений правильно выражать свои мысли, выступать перед аудиторией, умение вести спор, делать выводы, писать доклады, проводить исследовательскую работу. Студенты также занимаются проектной деятельностью, изучая историю края и историю семьи, выступая с ними на конференциях разного уровня. В 2014 году студенты выступали на конференции со своими родословными и историями сёл и деревень. Накоплен уникальный материал о сёлах, которые уже исчезли с карты НСО. Автором был обобщён опыт по изучению родословных и местной истории.

Описанные выше некоторые формы работы с обучающимися колледжа зарекомендовали себя как формы, способствующие развитию самостоятельности мышления и воображения обучающихся, их исследовательских навыков.

Литература

Борзова Л. П. Игры на уроках истории. – М.: Владос-пресс, 2001.

Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.

СОДЕРЖАНИЕ

Долотова Т. Н.

МБОУ СОШ № 2 Куйбышевского района Новосибирской области, г. Куйбышев

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье автор рассматривает основные понятия, связанные с творческим потенциалом, делится своим опытом развития творческого потенциала обучающихся на уроках информатики в средней школе.

Ключевые слов: творческий потенциал.

Сегодня, как никогда, ключевыми качествами современной личности становятся творчество, креативность, умение отстаивать свои позиции и позиции своей страны, принимать нестандартные решения, быстро адаптироваться к условиям постоянно изменяющегося мира.

Психолого-педагогический анализ стандартов второго поколения позволяет утверждать, что ключевые качества личности, которые в ФГОС определяются как

образовательные результаты школьного образования, могут быть обобщены в одно общее определение «творческий потенциал».

Творческий потенциал (англ. Creative potential) – совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в деятельности.

Л. С. Выготский утверждал: «Развитие осуществляется успешнее, если обучение организовано так, чтобы включать учащихся в активную творческую деятельность» [Выготский, 1997, с. 18]. Формирование творческого потенциала осуществляется через применение специальных методик, отбор содержания образования и дидактической организации учебного процесса.

В психологическом аспекте критерием творческой деятельности является субъективная новизна продукта деятельности. Именно на это должны ориентироваться учителя. Из психологического аспекта творчества вытекает основополагающий принцип формирования творческого потенциала: важно не давать обучающемуся готовые знания, а знакомить со способами их добывания. Творчество как сложный психический процесс требует максимального напряжения и проявления волевых, физических и умственных усилий, то есть максимальной активности личности.

Уникальность каждого человека не вызывает сомнений, но умение предъявить себя, рассматривать каждый момент жизни как акт творческий, позволяющий самореализоваться, для многих является проблемой. Так как люди чаще всего действуют по шаблону, заранее запрограммируемым нормам, что часто приводит к протесту против требований общества.

Способность к творчеству присуща каждому человеку. Важно вовремя увидеть эти способности в ребенке, вооружить его способом деятельности, дать ему в руки ключ, создать условия для выявления и расцвета его одаренности.

Творческая деятельность ученика не может выйти за предел имеющихся у него знаний. Отсюда следует, что эффективность формирования и развития творческих черт личности во многом зависит от умения педагогов организовывать ее.

Спектр применяемых в образовательной практике технологий сегодня чрезвычайно разнообразен. На мой взгляд, для развития творческого потенциала учащихся необходимо:

- мотивировать обучающегося, вызвать личностный интерес для освоения школьного предмета;
- создать психологический комфорт обучающемуся;
- создать условия для возникновения реальной «ситуации успеха» обучающегося в образовательном пространстве;
- создать среду для развития мыслительных способностей обучающегося;
- в образовательном пространстве урока применять проблемные, эвристические, рефлексивные методы;
- учебно-воспитательный процесс строить на субъективном характере отношений;
- обеспечивать организацию поисковой продуктивной деятельности обучающегося на занятиях.

Для достижения наилучшей работы в этом направлении необходимо:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть субъектный опыт детей;
- использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;
- поощрение стремления ученика находить свой способ работы (решения задачи);
- анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные;
- акцентирование внимания учащихся на содержании применяемых логических операций;
- акцентирование личностных перспектив развития целостной системы знаний;
- включение учащихся с первых уроков в исследовательскую деятельность.

Творчество – самый мощный импульс в развитии ребенка. Потенциальная гениальность живет в каждом человеке, в каждом есть индивидуальное своеобразие:

Поэтому главная задача педагога: не убить, а освободить, раскрыть творческие силы в человеке.

Учитель обязан приложить немало усилий, чтобы жизнь ребенка в школе была интересной, радостной, полной творческого труда. Этой цели способствуют современные образовательные технологии:

- информационно-коммуникативная;
- проектно-исследовательская;
- технология развития критического мышления;
- личностно-ориентированная;
- игровая;
- здоровьесберегающая;
- технология «дебаты».

Творчество есть выход за пределы образца, поиск, изобретение нечто такого, что не встречалось ранее. Оно предполагает самостоятельную продуктивную деятельность. Я организую эту деятельность, применяя элементы частично-поискового и проблемного метода обучения. Средой для формирования творческого потенциала, в осуществляемом мною образовательном процессе, являются дидактические игры, дискуссии, учебные диалоги, подвижка от репродуктивных методов к творческим, овладение практическими и познавательными действиями.

Исключительное значение для формирования творческого потенциала имеет проблемная ситуация. Проблемную ситуацию создаю с помощью активизирующих действий, вопросов, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Интересная формулировка тем встречается в учебнике «Информатика и ИКТ. Начальный уровень» под ред. Н. В. Макаровой «Что скрывается в строке меню?», «Один помощник – хорошо, а два – лучше», «Алгоритмы в нашей жизни». Но уже в среднем и старшем звене таких тем не встречается. Поэтому я сама преобразовываю тему, формулируя ее проблемно: «Как измерить количество информации?» вместо «Единицы измерения информации», «Алгоритм – это ...» вместо обычного «Понятие алгоритма», «Функции «редактора» вместо «Редактирование документа», а также «Что такое информационная модель?», «Какие действия можно выполнять над папками?», «Что такое чип?», «Что понимается под производительностью компьютера?» и т. д.

Создавая проблемную ситуацию, необходимо направлять учащихся на ее решение, организую поиск решения. Таким образом, ученик ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия.

Другое средство формирования мотивации, любознательности – игра. Для начала творческого поиска необходима активизация знаний и эмоциональный подъём. Игровую ситуацию важно создавать на этапе мотивации знаний.

Игра «Кто быстрее». Класс делится на 2 команды. Во время повторения или обобщения темы «Устройства ЭВМ» к доске вызываются по одному участнику из ряда, им предлагается задание, заполнить таблицу.

| Устройства ввода | Устройства вывода |
|------------------|-------------------|
| ... | ... |

На этапе формирования новых знаний зарекомендовала себя игра «Вопрос-ответ», задание к которой звучит следующим образом: «Перед вами текст. Быстро и внимательно прочитайте его. Теперь разделимся на две команды. Пусть левая команда будет задавать

вопросы, правая – отвечать. Соревнование на лучший ответ и лучший вопрос по учебному тексту. Будут учитываться активность участников команд в конечно, количество и глубина заданных вопросов и качество ответов, также юмор, оригинальность, находчивость».

Решать поставленную задачу помогает работа с ребусами, кроссвордами и сканвордами. Этот вид головоломок таит в себе и обширные педагогические возможности. При разгадывании сканворда косвенно осуществляется повторение материала, не говоря уже о возможности проверки уровня усвоения материала по любому из разделов информатики в явном виде. Кроме того, решение сканвордов расширяет кругозор обучаемых, развивает наглядно-образное и пространственное мышление, внимание, позволяет отработать грамотное написание терминов

Польза ребусов заключается в необычном представлении терминов информатики. Их можно решать в начале изучения новой темы: заинтриговать новым словом, а затем объяснить его смысл. Появившиеся таким необычным способом термины, как правило, запоминаются лучше. Ребусы можно расшифровывать и при повторении, когда ученики сами объясняют смысл предложенного понятия.

Считаю, что хорошим средством для развития творческого потенциала подходит метод проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Здесь же для активизации познавательного интереса обучающихся к другим областям знаний на уроках информатики средствами информационных технологий использую межпредметные связи (например, изображение эмблемы класса или логотипа своей фирмы; рисование плана своего дома, создание кроссворда и т. д.).

Большое значение в творческой деятельности имеет непрерывность творческого процесса. Непрерывная, систематическая творческая деятельность учащихся приведёт к воспитанию устойчивого интереса к творческому труду, следовательно, и к развитию творческого потенциала.

Литература

- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997.
- Даринская Л. А.* Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика. – СПб., 2005.
- Никитина А. В.* Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 34 – 37.
- Падалко А. Е.* Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся: книга для учителя. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.
- Санникова А. И.* Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: учебное пособие // Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009.

СОДЕРЖАНИЕ

Казакова И. А.

ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж», г. Куйбышев

ВЫЯВЛЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлено обобщение личного опыта преподавателя по выявлению, поддержке и развитию творческого потенциала обучающихся ГБПОУ НСО «Куйбышевский политехнический колледж».

Ключевые слова: одарённость, признаки одарённости, формы работы с одарёнными детьми.

Современное российское общество нуждается в новых поколениях образованных людей, способных не только к интенсивному овладению знаниями, но и активному продуцированию новых. В связи с этим учебные заведения призваны активизировать своё внимание на решение задач выявления и развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала способных и одарённых детей, создавая условия для их успешной самореализации в настоящем и будущем. Под одарённостью следует понимать системно развивающееся в течение жизни качество психики (высшей нервной деятельности), которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов деятельности.

Одарённые дети имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, творческие возможности и проявления; восприимчивы к учению; имеют активную доминирующую активность, познавательную потребность; испытывают радость от добывания знаний, умственного труда.

Для преподавателя среднего профессионального образовательного учреждения приоритетной функцией является раскрытие и развитие одарённости обучающегося, проявляющего способности в определённой области знаний. В политехническом колледже используется общая методика поиска одарённого ребёнка и работы с ним, которая сводится к следующим шагам:

1. Группе предлагается список тем для исследовательской и проектной работы. Студенты, имеющие склонность к умственному труду, безусловно, сразу проявят интерес к такому роду индивидуальной работе, будут заинтересованы предметом изучения.
2. Заинтересованным ребятам объясняется суть предмета исследования и конкретизируются цель и задачи исследования. Определяются сроки, когда обучающиеся должны предоставить результаты изучения конкретного вопроса или собранного материала по теме.
3. При необходимости осуществляется коррекция работы студентов по данному заданию в определённый день на консультации.

Исходя из опыта работы с одарёнными детьми, считаю, что наиболее эффективный метод взаимодействия преподавателя со способными студентами – индивидуальные занятия, но с акцентом на самостоятельную работу.

Важно помнить, как бы ни был одарён ребёнок, с ним надо заниматься. Для успешного развития одарённости обучающихся необходимо применение современных педагогических технологий:

- личностно-ориентированного обучения, развития критического мышления;
- информационно-коммуникативные технологии;
- метод проектов;
- проблемное обучение.

Основные направления в работе с одарёнными детьми:

- исследовательская и проектная деятельность;
- занятия в литературно-краеведческом объединении «Исследователи», руководителем которого являюсь;
- подготовка обучающихся колледжа к конференциям, творческим конкурсам, олимпиадам различного уровня.

Будучи увлечённой в аспекте деятельности проектов, исследования и поиска информации, мне удалось в какой-то мере заинтересовать студентов проектно-исследовательской деятельностью в области литературного краеведения.

В помощь им составлено методическое пособие «Готовимся к научно-практической конференции», разработаны оценочные листы, позволяющие обучающимся самим дать оценку своего успеха в проделанной работе, а научному руководителю – оценку сформированности общих компетенций участника проекта или исследования.

Обучающимися под моим руководством на протяжении шести лет были выполнены различные творческие работы и исследовательские проекты, достойно представленные на научно-практических конференциях и конкурсах.

И как результат совместной работы – назначение обучающихся ГБПОУ НСО «Куйбышевский политехнический колледж», увлечённых исследовательской и проектной деятельностью в области литературного краеведения, на стипендию главы Куйбышевского района НСО и Правительства НСО по программе «Поддержка одарённых детей».

Следует отметить, что проделанная работа в данном направлении помогает обучающимся, вдохновляет на новые исследования и творчество.

В колледже стало доброй традицией ежегодно проводить заочную студенческую научно-практическую конференцию с Всероссийским участием «Молодёжь в науке» и очную межрайонную студенческую научно-практическую конференцию «Создаём. Обсуждаем. Пробуем. Обобщаем. Творим». Можно с уверенностью сказать, что подобного рода мероприятия способствуют выявлению наиболее способных и одарённых студентов, развитию образовательной потребности личности, творческому труду в различных областях, научной и практической деятельности.

Кроме этого, процесс работы с одарёнными детьми обоюдно интересен, как преподавателю, выступающему в роли научного руководителя, так и самому обучающемуся. Особенно, когда ребёнок понимает, что делает что-то важное и полезное, тогда и само исследование становится для него увлекательным.

Литература

Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.

Горбачёва С. М., Проскурина Е. Н., Станкевич А. В. Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей // Молодой учёный. – 2016. – № 20. – С. 673 – 675.

Опыт работы с одарёнными детьми в современной России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. – М.: Арманов-центр, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

Коплярова О. С.

МКУ ДО Куйбышевского района – Дом детского творчества, г. Куйбышев

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье анализируется понятие «волонтерство», рассмотрены основные направления работы волонтера, которые способствуют развитию творческих способностей.

Ключевые слова: волонтерство, творческие способности, направления работы волонтера.

В последние годы стремительно развивается Волонтерское движение. Ярким примером этому служит активное включение представителей добровольческого движения в мероприятия городского, регионального, международного уровней.

Анализ исторического контекста добровольческой деятельности обращение к справочным изданиям, правовым документам, специальным исследованиям социологов, психологов, показали разнообразие подходов к пониманию сути добровольчества.

Например, в толковом словаре русского языка С. И. Ожегова выделены два значения слова «Доброволец»: 1. Человек, добровольно вступивший в действующую армию. 2. Тот, кто добровольно взял на себя какую-нибудь работу. В случае первого определения, служба в армии является вариантом работы. [Ожегов, 2003, с. 94].

Согласно «Современной энциклопедии социальной работы» волонтер и волонтерство (франц. *volontaire* от лат. *voluntaries*) дословно означает «доброволец», «желающий». А

волонтерство определяется как любой вид деятельности, направленный на оказание помощи людям (отдельной личности, группе, общности), не являющимися близкими родственниками волонтеров, реализацию социально значимых проектов, защиту окружающей среды».

Мы же будем придерживаться понятия, прописанного в Федеральном законе о добровольчестве. Волонтер – физическое лицо, осуществляющее в свободное от работы (учебы) время добровольную социально направленную, общественно-полезную деятельность.

Многозначность понимания добровольчества обусловлена широким спектром видов деятельности, которые охватывают данное понятие.

На протяжении четырех лет результативно функционирует Волонтерский отряд Куйбышевского ДДТ, который ведет работу по основным направлениям волонтерской деятельности, и каждый ребенок может выбрать интересные для себя направления, которые будут способствовать развитию творческих способностей. Рассмотрим основные направления.

Социальное волонтерство – добровольческая деятельность, направленная на помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации (пожилые люди, дети, инвалиды). С целью организации досуговой деятельности людей, проживающих в Доме милосердия, реализуется проект «Диалог поколений». Для позитивной социализации детей с ОВЗ через активное взаимодействие со старшеклассниками – проект «*Без границ*».

Экологическое волонтерство – добровольческая деятельность, направленная на сохранение окружающей среды, решение экологических проблем. Традиционно волонтеры проводят районные экологические акции «Думай о будущем, не забывай о прошлом», «Чистый двор».

EVENT-волонтерство – в рамках данного направления волонтеры оказывают помощь в организации мероприятий крупного масштаба на городском, федеральном и международном уровнях. В составе волонтерского корпуса НСО наши волонтеры оказывают помощь на соревнованиях, праздничных концертах.

Волонтеры животных – в рамках данного направления ребята оказывают помощь бездомным животным.

Благодаря возможности выбора, а также внедрения моделей специализированных программ для добровольцев, можно отметить возрастающую активность и желание образовательных организаций района развивать данное направление на базе своей школы. Проведение обучающих семинаров и круглых столов по обмену опыта также способствует этому.

Добровольческая деятельность позволяет приобрести полезные навыки, напрямую не относящиеся к профессиональному выбору человека, но важные для жизни. Это и приобретение навыков работы с компьютером, с различными видами техники, и опыта межличностного взаимодействия. Потребность в деятельностном и социальном освоении окружающего мира, в использовании всех возможностей, предоставляемых человеку обществом. Добровольческая деятельность способствует развитию таких социальных навыков, как: коммуникативные способности, опыт ответственного взаимодействия, лидерские навыки, инициативность, артистические способности.

Волонтерская деятельность развивает социальные творческие способности, которые успешно сформированы у волонтеров нашего отряда. Районные, городские мероприятия: акции, слеты, форумы, реализуемые проекты развивают и формируют различные творческие способности, например, «лидерство», где каждый волонтер, проявив инициативу, может попробовать себя в роли ведущего мероприятия, аниматора или организатора акции, также волонтеры высказывают свою точку зрения и вносят предложения в работу волонтерского отряда. Просмотр отечественных и мировых кинофильмов развивает творческое мышление, так как волонтеры после просмотра отвечают на вопросы, анализируют поведение героев фильма. Ежедневное общение волонтеров с людьми разных возрастных категорий позволяет успешно сформировать положительное качество социального взаимодействия: для

конструктивного диалога ребята находят подход к своему собеседнику, самостоятельно решают нестандартные ситуации. Общаясь с людьми, волонтеры рассказывают о себе, показывают спектакли, проводят мастер-классы. Волонтерство позволяет подросткам получить общественное признание, утвердиться в собственных глазах, ощутить свою причастность к общепольному делу.

Таким образом, творческие компоненты имеются везде: и в составе чувственных представлений, и в системе понятийных образов, как в живом созерцании, так и в эмпирическом, теоретическом познании. Оно помогает человеку освободить свою индивидуальность. Включаясь в творческий процесс, человек, приобретает активность и желание действовать. Душа стремится к своей цели.

Иногда считают, что творчество – это создание такого нового, которое имеет положительно общественную значимость, способствует прогрессивному развитию человечества. Чем больше человек познаёт, анализирует, наблюдает, тем больше, шире открывается на творческий процесс – создание новых форм.

Древние считали, что творчество – это индивидуальный взгляд на вещи, способность видеть каждый предмет по-своему. Творческое мышление требует свободы, раскрепощённости. У каждого человека есть способность генерировать идеи и критически оценивать их. При этом чрезмерная критика сковывает мысль.

В основе творчества лежит множество факторов, это и абстрактное, и образное мышление, и готовность памяти и способность речи, а также способность к сцеплению фактов, умение работать с информацией и воля, чтобы любой процесс доводить до конца. Если сказать коротко, то для реализации творчества остаются главными: труд, талант и умение найти себя в окружающей реальности [<http://www.b17.ru/article/53529/>].

В волонтерской деятельности творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и уникальностью. Ситуации, возникающие в любом направлении волонтерской деятельности и их повседневной жизни, способствуют поиску новых идей их решений. И каждый волонтер словно «проводник», порой не осознавая, встает к истоку творчества.

Литература

Елеева А. Б. Сравнительный анализ понятий добровольчество и волонтерство // Молодой ученый. – 2010. – № 1-2-1. – С. 294 – 297.

Левдер И. А. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И. А. Левдер // Социальная работа. – 2006. – № 2. – С. 35 – 38.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003.

Социальная активность молодёжи как условие развития современного общества: сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 307 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Тимганова О. Ю.

ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РАБОТЫ

Аннотация. Если творчество не станет ценностной ориентацией в юношеский период, то существует вероятность, что оно не будет сформировано и в будущем. Следовательно, не поддержав в этом возрасте развитие личностного творческого потенциала, мы обрекаем личность на большие трудности. Поэтому большая роль отводится творческому развитию личности.

Ключевые слова: *потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, дети с нарушениями слуха.*

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности обучающихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации.

В соответствии с общественными потребностями, которые на сегодняшний день определены: обществу необходим Человек-Творец, интеллектуальная личность, человек одарённый, объектом пристального внимания является развивающаяся личность с её внутренним миром, интересами, потребностями, творческими возможностями.

Если творчество не станет ценностной ориентацией в юношеский период, то существует вероятность, что оно не будет сформировано и в будущем. Следовательно, не поддержав в этом возрасте развитие личностного творческого потенциала, мы обрекаем личность на большие трудности. Поэтому большая роль отводится творческому развитию личности.

Сколько ума и сердца, такта и терпения нужно, чтобы выпустить из школы грамотных людей, научить бережному обращению со словом. А для этого надо воспитывать у обучающихся интерес и любовь к русскому языку. Как развить этот интерес, как превратить уроки русского языка в часы трудного, но радостного творчества?

Добиться прочных знаний по русскому языку можно только в том случае, если ясно представляешь себе уровень подготовки не только всего класса, но и каждого ученика, его индивидуальные пробелы.

Дети с нарушениями слуха испытывают большие трудности в согласовании слов в предложении, путают падежные и родовые окончания, делают неправильные ударения. Поэтому для закрепления и повторения изучаемых грамматических тем используются творческие работы разных типов, в сочетании теории с практикой. Постепенно дети приучаются думать, творить, сочинять. Для этого используются такие задания:

- составить небольшой рассказ по данной группе опорных слов (родственных – снег, снежок, снежинка, снегопад, снежный, снеговик, снегирь, снегурочка, снегоход, подснежник и т. п.);
- придумать предложения с несколькими словами по данной орфограмме;
- выписать из прочитанного текста слова с данной орфограммой;
- придумать предложения, где были бы слова на изучаемое правило;
- составить рассказ по опорным словам, по данному началу;
- подобрать прилагательные к существительным;
- составить рассказ в связи с изучением грамматических правил.

Ученик начинает мыслить, когда у него возникает желание, потребность что-то понять. Для активизации мыслительной и речевой деятельности создаются проблемные ситуации, в ходе решения которых возрастает познавательная активность обучающихся. Например, на вводном уроке при изучении темы «Причастие» (7 класс) обучающихся спрашивают: Какой частью речи является слово «незавязанные» в данном предложении? Незавязанные шнурки – предвестники разбитого носа.

Полученные ранее знания (умение разбирать слово по составу, определять грамматическое значение окончания, изменять слова по падежам, числам и т. д.) позволяют ученикам установить, что слово «незавязанные» изменяется по родам, числам, падежам (т. е. похоже на прилагательное), но при этом имеет и признаки времени (сходство с глаголом). В результате наблюдений, составлений и анализов ребята приходят к выводам.

Чтобы пробудить интерес к предмету, проводятся различные игры (обычно после повторения) в зависимости от возраста обучающихся. Например, «Я задумал слово», «Четвертый лишний», «Проверь товарища» и др. Порядок игры «Я задумал слово»

следующий: ведущий задумывает слово, а играющие, задавая определенные вопросы, должны отгадать, слово какой речи задумано ведущим. Количество вопросов должно быть не более трех. Это заставляет обучающихся искать наиболее рациональные пути к решению задач. В процессе игр дети усваивают морфологические признаки частей речи, учатся выделять главные отличительные их признаки, совершенствуют грамматические умения, навыки, развивают логическое мышление, приобщают детей самостоятельному поиску.

Без развития монологической речи обучающиеся не смогут свободно излагать свою мысль. Работу по развитию речи начинается со слова, с понимания его значения. Систематически проводятся лексические словарные диктанты. Например, с помощью синонимов объяснить значения следующих слов: жестокий, слабый, смелый, никогда не умирающий. Слова для справок: бессердечный, безжалостный, бесчеловечный, бессильный, расслабленный, незащитный, безвольный, бесстрашный, бессмертный.

Словарные упражнения содействуют обогащению словарного запаса обучающихся, укрепляют взаимосвязь между лексическими знаниями обучающихся и их умением пользоваться лексическим запасом языка.

Полезны для развития навыков самостоятельной работы обучающихся микроисследования. Например, даётся задание провести исследовательскую работу на определение сходства и различий между причастием и прилагательным.

Задания такого типа предполагают формирование у обучающихся исследовательских умений: 1) работать с научно-популярной литературой и справочниками; 2) делать выводы; 3) составлять текст.

Остановилась лишь на некоторых формах работы по развитию творческих способностей обучающихся на уроках русского языка. В повседневной работе мы сталкиваемся с разным уровнем подготовки детей. И для того, чтобы «зажечь» каждого, приходится учитывать множество факторов, более тщательно продумывать содержание и структуру урока. И тогда, в ответ на эти усилия ребята становятся более внимательными и любознательными на уроках, у многих появляются вопросы, с которыми они обращаются к учителю, а главное, у них постепенно воспитывается любовь к русскому языку.

Литература

- Богданова Т. Г.** Сурдопсихология: учеб. пособие / Т. Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.
- Боскис Р. М.** Учителю о детях с нарушениями слуха / Р. М. Боскис. – М., 1988.
- Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
- Даринская Л. А.** Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика / Л. А. Даринская. – СПб., 2005.
- Падалко А. Е.** Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся: книга для учителя / А. Е. Падалко. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.
- Рау Ф. Ф.** Проблема интеграции глухих / Ф. Ф. Рау. – М., 1981.
- Шубинский В. С.** Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М.: Знание, 2008. – 80 с.

1. **Абдулова Гульнара Салимовна**, учитель математики первой квалификационной категории (МКОУ Аул-Бергульская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области)
2. **Александрова Зоя Алексеевна**, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, кандидат педагогических наук, (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
3. **Арнгольд Татьяна Васильевна**, преподаватель высшей квалификационной категории (ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж»)
4. **Арпентьева Мариям Равильевна**, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, руководитель лаборатории психолого-педагогического сопровождения семьи и детства Центра социально-гуманитарных исследований, доктор психологических наук, доцент (Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского)
5. **Афанасьева Инна Марленовна**, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета).
6. **Барчан Елена Николаевна**, педагог-психолог первой квалификационной категории (МКОУ СОШ №92 Барабинского района Новосибирской области)
7. **Бах Ольга Ивановна**, учитель начальных классов первой квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
8. **Бобровская Мария Александровна**, старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
9. **Бонев Виктор Петрович**, главный ассистент (Департамент языкового обучения, университет им. проф. д-ра Асена Златарова, г. Бургас, Болгария).
10. **Бурматова Валентина Александровна**, учитель истории и обществознания первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №3 Куйбышевского района Новосибирской области)
11. **Вазетдинова Зульфия Аликовна**, педагог-психолог (МКОУ Вознесенская школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья Венгеровского района)
12. **Власов Дмитрий Анатольевич**, доцент кафедры математических методов в экономике, кандидат педагогических наук, доцент (Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, г. Москва)
13. **Волкова Светлана Валериевна**, старший преподаватель кафедры психологии (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
14. **Габдрешев Адилет Даулетович**, магистрант (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа)
15. **Гавенко Надежда Владимировна**, декан факультета филологии, кандидат педагогических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
16. **Галай Игорь Алексеевич**, доцент кафедры педагогики (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
17. **Ганзен Мария Олеговна**, учитель русского языка и литературы (МБОУ СОШ №10 Куйбышевского района Новосибирской области)
18. **Гарашук Наталья Александровна**, учитель технологии, ИЗО высшей квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)

19. **Гарсия Авила Селене**, профессор-исследователь факультета языков (Автономный университет штата Мехико, г. Толука (Мексика)).
20. **Гербер Юлия Николаевна**, директор (МКОУ СОШ №92 Барабинского района Новосибирской области)
21. **Гизатулина Римма Фаридовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
22. **Глазунова Елена Владимировна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев)
23. **Гончарова Галина Ивановна**, преподаватель общественных дисциплин высшей квалификационной категории (ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж»)
24. **Гурьянова Кристина Андреевна**, студентка 4 курса (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
25. **Гутова Наталья Викторовна**, заместитель директора по учебной работе, кандидат филологических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
26. **Давила Саррага Алма Лаура**, директор департамента языков (Технологический университет Монтеррея, г. Хочитепек (Мексика))
27. **Долотова Татьяна Николаевна**, учитель информатики первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №2 Куйбышевского района Новосибирской области)
28. **Долотова Лариса Васильевна**, учитель физики и математики высшей квалификационной категории (ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев).
29. **Дорофеев Евгений Михайлович**, аспирант (Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск)
30. **Дудковская Ирина Алексеевна**, заведующий кафедрой математики, информатики и методики преподавания, кандидат педагогических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
31. **Жидкова Наталья Дмитриевна**, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения, кандидат педагогических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
32. **Завершинская Елена Александровна** доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения, кандидат филологических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
33. **Замяткина Ирина Леонидовна**, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
34. **Зензерева Ирина Викторовна**, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения, кандидат филологических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
35. **Зонова Ольга Евгеньевна**, педагог-психолог (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
36. **Ижденева Ирина Вальтеровна**, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, кандидат педагогических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
37. **Избицкая Ольга Викторовна**, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)

38. **Казакова Ирина Александровна**, преподаватель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (ГБПОУ Новосибирской области «Куйбышевский политехнический колледж»)
39. **Кассихина Марина Владимировна**, учитель географии высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
40. **Каюмов Олег Рашидович**, профессор кафедры математики, информатики и профессионального обучения, доктор физико-математических наук, доцент (Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре)
41. **Клейменова Марина Сергеевна**, учитель иностранного языка первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №7 г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий АО)
42. **Кожевникова Ирина Николаевна**, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
43. **Коплярова Ольга Степановна**, педагог-организатор, руководитель волонтерского отряда (МКУ ДО Куйбышевского района – Дом детского творчества)
44. **Кравченко Елена Владимировна**, руководитель учебно-производственной практики, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
45. **Красавина Оксана Геннадьевна**, студентка 4 курса (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
46. **Кудрявцева Лариса Юрьевна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
47. **Кудрявцева Елена Геннадьевна**, учитель-логопед первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
48. **Кузнецова Елена Владимировна**, заведующий кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
49. **Курденко Анна Николаевна**, старший преподаватель кафедры психологии (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
50. **Леварская Кристина Владимировна**, старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
51. **Леонова Ольга Михайловна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №3 Куйбышевского района Новосибирской области)
52. **Лукьянова Наталья Альбертовна**, заведующий кафедрой иностранных языков и методики обучения, кандидат филологических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
53. **Максимов Александр Алексеевич**, студент 4 курса (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
54. **Максимцова Наталья Анатольевна**, педагог-библиотекарь (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
55. **Мануйлова Ольга Викторовна**, учитель первой квалификационной категории (МКОУ Куйбышевского района Новосибирской области «Чумаковская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья»)
56. **Мартинес Суарес Хосе Луис**, профессор, генеральный директор академического направления по гуманитарным наукам (Университет Веракруса (Мексика))

57. **Машарова Оксана Геннадьевна**, преподаватель педагогики и психологии первой квалификационной категории (ГАПОУ Новосибирской области «Куйбышевский педагогический колледж»)
58. **Машарова Оксана Владимировна**, учитель английского языка первой квалификационной категории (МКОУ Помельцевская ООШ Куйбышевского района Новосибирской области)
59. **Мосиявич Екатерина Сергеевна**, учитель иностранных языков (МБОУ СОШ №10 Куйбышевского района Новосибирской области)
60. **Москаленко Марина Александровна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (МКОУ Булатовская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области)
61. **Монахова Светлана Викторовна**, учитель математики и информатики, воспитатель кадетского класса высшей квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
62. **Мезенцева Олеся Ивановна**, заведующий кафедрой педагогики, руководитель Центра дополнительного образования, кандидат педагогических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
63. **Мизёва Анастасия Сергеевна**, студентка 4 курса (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
64. **Нагибина Ольга Сергеевна**, магистрант (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)
65. **Николаева Марина Анатольевна**, учитель русского языка и литературы первой квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
66. **Овчинникова Дарья Алексеевна**, студентка 4 курса (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
67. **Ольховская Юлия Ивановна**, заведующий кафедрой русского языка, литературы и методики обучения, кандидат филологических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
68. **Паленко Ирина Валентиновна**, методист (МКУ ДО Куйбышевского района – Дом детского творчества)
69. **Пальчун Ирина Александровна**, студентка 4 курса факультета психологии (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
70. **Панченко Татьяна Владимировна**, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук (Мурманский арктический государственный университет)
71. **Перлова Юлия Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
72. **Пермякова Светлана Сергеевна**, социальный педагог первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №9 Куйбышевского района Новосибирской области)
73. **Петрова Ольга Анатольевна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
74. **Петрова Наталья Владимировна**, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №10 Куйбышевского района Новосибирской области)
75. **Петровская Вера Геннадьевна**, декан факультета психологии, кандидат психологических наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)

76. **Пилипенко Анастасия**, студентка 4 курса факультета психологии (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
77. **Пономарёв Сергей Анатольевич**, директор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
78. **Приходько Ольга Николаевна**, заместитель директора по ВР первой квалификационной категории (МБОУ «Гимназия №1 им. А. Л. Кузнецовой» Куйбышевского района Новосибирской области)
79. **Пронина Екатерина Вадимовна**, старший преподаватель кафедры педагогики (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
80. **Пудник Ольга Александровна**, учитель английского языка первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
81. **Распутин Петр Валериевич**, учитель технологии, ОБЖ, воспитатель кадетского класса первой квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
82. **Ракымгалиева Агиса Омаркызы**, магистрант 2 курса (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа).
83. **Рябцева Анастасия Сергеевна**, педагог-психолог первой квалификационной категории (МБОУ СОШ №9 Куйбышевского района Новосибирской области)
84. **Рязанцева Татьяна Владимировна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №3 Куйбышевского района Новосибирской области)
85. **Савельева Ирина Петровна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики обучения (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
86. **Савенкова Наталья Сергеевна**, студентка (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета)
87. **Саворовская Татьяна Юрьевна**, старший преподаватель кафедры инновационных технологий и методики преподавания естественно-научных (гуманитарных) дисциплин (Филиал АО НЦПК «Орлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области, Казахстан)
88. **Сердюченко Дмитрий Александрович**, учитель первой квалификационной категории (ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев)
89. **Серикжанов Айболат Сагындыкулы**, магистрант 2 курса (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа)
90. **Синчуков Александр Валерьевич**, доцент кафедры высшей математики, кандидат педагогических наук, доцент (Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, г. Москва)
91. **Солодовников Михаил Юрьевич**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель физики высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
92. **Солдатова Наталья Геннадьевна**, учитель русского языка и литературы, аспирант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (МОУ «Лицей №7», г. Саранск)
93. **Сотскова Лариса Юрьевна**, учитель начальных классов, педагог-психолог первой квалификационной категории (МКОУ Тамтачетская СОШ Тайшетского района Иркутской области)

94. **Стасенко Олеся Александровна**, социальный педагог (МБОУ СОШ №93 Барабинского района Новосибирской области)
95. **Степанова Любовь Николаевна**, старший преподаватель кафедры психологии (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
96. **Тарасова Ольга Анатольевна**, декан факультета математики и информатики, кандидат педагогических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
97. **Тимганова Оксана Юрьевна**, учитель русского языка и литературы (ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев)
98. **Титаренко-Качура Инна Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент (Департамент языкового обучения, университет им. проф. д-ра Асена Златарова, г. Бургас (Болгария))
99. **Томилина Светлана Николаевна**, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук (Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск)
100. **Томилова Наталья Ивановна**, учитель математики высшей квалификационной категории (МКОУ Булатовская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области).
101. **Трофимчук Александр Григорьевич**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Новочеркасск Ростовской области)
102. **Ускова Инна Анатольевна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории (ГБОУ Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат», г. Куйбышев)
103. **Фахриева Фирдаус Назибулловна**, учитель биологии и химии первой квалификационной категории (МКОУ Аул-Бергульская СОШ Куйбышевского района Новосибирской области)
104. **Хабибуллина Клара Анваровна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории (МБОУ СОШ №7, г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий АО)
105. **Цыганкова Инна Вячеславовна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории (МКОУ СОШ №4 Куйбышевского района Новосибирской области)
106. **Шаталова Наталья Петровна**, профессор кафедры математики, информатики и методики преподавания, кандидат физико-математических наук, доцент (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
107. **Шишкин Василий Архипович**, доцент кафедры педагогики, кандидат философских наук (Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета)
108. **Шумова Анастасия Сергеевна**, педагог дополнительного образования (МКУ ДО Куйбышевского района «Дом детского творчества»)

Научное электронное издание

Педагогическое образование в современных условиях

МАТЕРИАЛЫ
VI ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
30 ноября 2017 года

В авторской редакции

*Компьютерная вёрстка
С. А. Аржановой*

Изготовитель: Куйбышевский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», 632387, Россия, Новосибирская обл., г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7.

+7 (38362) 50-748

E-mail: naukakfngpu@yandex.ru nauka@kbnspu.ru

<http://kfngpu.ru>