

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



28
2016
Часть X

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 28 (132) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 4.01.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен *Филип Джордж Зимбардо*, известный американский социальный психолог, известный как автор Стэнфордского эксперимента.

Зимбардо родился в 1933 году в Южном Бронксе (США). По окончании Монрое High School он поступил в Бруклинский колледж и получил в нем степень бакалавра, затем защитил магистерскую и докторскую диссертации и получил степень доктора философии в Йельском университете.

В 1971 году в Стэнфордском университете в должности профессора Филип Зимбардо провел психологический эксперимент, в ходе которого 24 студента были разделены на группу «тюремных заключенных» и группу «тюремных надзирателей». В подвале факультета была оборудована «тюрьма», где и проводился эксперимент, который должен был продлиться две недели. Однако по этическим соображениям через шесть дней после начала эксперимент был прерван.

Стэнфордский тюремный эксперимент показал, что у людей, помещенных в определенные условия, не только

происходит «вживание» в роль, но и меняются психологические характеристики. Например, в группе «надзирателей» студенты начали испытывать, а затем и проявлять садистские эмоции. В психологическом состоянии участников группы «заключенных» преобладали депрессия и отчаяние. Результаты этого эксперимента привели к возникновению теории значимости социума в индивидуальной психологии. Подробное описание этого эксперимента вышло в свет только 35 лет спустя.

Используя полученные результаты, Филип Зимбардо начал разрабатывать новые приемы и методы, чтобы помочь людям преодолевать психологические барьеры и лечить различные расстройства. К примеру, успешными были работы Зимбардо по преодолению застенчивости как у детей, так и у взрослых, которые привели к основанию «Стэнфордской клиники застенчивости».

Людмила Вейса, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Карпеева С. А.

Некоторые аспекты обучения при формировании профессиональных компетенций у художников стилистов 893

Киселева Е. И., Дука Л. И.

Некоторые аспекты использования технологии преемственности на примере проектирования системы упражнений, реализующих преемственность в формировании основных понятий курса алгебры 895

Киселева Е. Ф.

Формирование социокультурных компетенций на уроках иностранного языка 898

Колягина А. В., Мальчевская М. Л.

Исследование проблемы формирования здорового образа жизни у младших школьников 900

Красушкина А. В.

Педагогические условия использования технологий медиаобразования в современной социальной ситуации развития ребенка 903

Кузник Н. Б., Ткачик С. В.

Образовательные стандарты подготовки врачей-курсантов на предаттестационном цикле «Стоматология» 904

Кунгуров Е. Н.

Влияние личных качеств воспитателя на взаимоотношения с воспитанниками-подростками 906

Кунгуров Е. Н.

Современные подходы в формировании здорового образа жизни воспитанников кадетских училищ 908

Кунгуров Е. Н.

Роль воспитателя в процессе становления и развития личности подростка-кадета 910

Лбова О. В.

К вопросу о формировании опыта безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр 912

Лотфуллина Р. Д., Масимова Э. Э.

Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как одно из условий успешного развития потенциала личности 914

Маклакова Н. В., Шорова Е. В.

«Повтор» и «повторение» в литературоведении и философском дискурсе XIX–XX вв. (к вопросу о разграничении понятий) 916

Мандаева А. Е.

Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей 921

Меджидов Р. И.

Становление профессиональной подготовки документоведов и архивистов в России и за рубежом 923

Молот И. В.

Формирование системы знаний учащихся старших классов о репродуктивном здоровье в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» 926

Молот И. В.

Инклюзивное образование в России 928

Назаренко Е. Б., Халявина Д. В.

Русская народная сказка на уроках русского языка как иностранного 929

Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав	933
Нурмуқан А. Е., Картанбаев Ж. Ж., Киреев А. К., Маденов А. К., Дуйсебаев Т. С., Амангелди А. С., Опаханов Б. Ш., Ораков Б. Б. Интеграция западной политики образования в Казахском национальном университете имени Аль-Фараби	935
Пляскина С. А. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников	937
Силина Е. Н. Организация исследовательской деятельности детей в дошкольных учреждениях	939
Смирнова Т. С., Ермолаева Г. А. Основы формирования межэтнической толерантности у детей дошкольного возраста в дошкольном учреждении	942
Соколова Ю. А. Особенности введения грамматического материала в учебных материалах для старших классов общеобразовательных школ	944
Труфанова А. А., Мотырева А. Н., Бренер О. А. Влияние дидактических и театрализованных игр на речевое развитие дошкольников.....	948
Тупикова С. А., Спиридонова Т. А. Здоровый образ жизни у детей в процессе взаимодействия ДОО и семьи	951
Федорова А. Г., Какуева А. К., Чекмазова Л. В., Леднева Е. М. Основные задачи и формы краеведческой работы в ДОО.....	953
Федосеев В. В. Сленг как индикатор ментального состояния героя в романе Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»	954
Филимонова Е. Б. Обучение чтению как способ развития речевых умений обучающихся.....	957
Фортова Л. К., Еропов И. А. Состояние уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников в рамках личностно-деятельностного подхода	960
Чугунова К. А., Якунина Е. В. Познавательный интерес в подростковом возрасте	963
Шадрин А. С. Методика обучения учащихся учебному проектированию на уроках технологии	965
Шадрин А. С. Методика объективной оценки деятельности студента педвуза.....	969
Штина М. Ю. Формирование разносторонне развитой личности обучающегося в системе дополнительного образования.....	971
Юданова В. В. Обучение объектно ориентированной парадигме программирования бакалавров направления «Прикладная информатика»	974
Яцук К. В., Медеуов Е. Г., Тухватуллин Д. Д., Чудинов Е. В. Штабная культура офицера	978

ПЕДАГОГИКА

Некоторые аспекты обучения при формировании профессиональных компетенций у художников стилистов

Карпеева Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

В статье рассматриваются аспекты формирования профессиональных компетенций у художников стилистов при организации учебного процесса, творческой, трудовой их деятельности.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, конструкторская деятельность, бакалавр, художник — стилист, профессиональные дисциплины, проектирование текстильных изделий, костюм, учебный процесс, универсальные специалисты, профессиональная деятельность, компетентный специалист

В университете наряду с многочисленными направлениями подготовки ведётся большая работа в области проектирования текстильных изделий по направлению подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля». В учебном блоке бакалавры изучают ряд специальных дисциплин в соответствии с программами курсов, в перечень которых входят следующие дисциплины «Конструктивное моделирование костюма», «Конструирование костюма» и «Технология изготовления текстильных изделия» дополняющие друг друга.

Главной целью профильных преподавателей становится формирование в будущих специалистах творческого мышления, аналитического, практического, пространственного и т. п. Действия педагогов профильных дисциплин, направлены на разработку и внедрение обучающих программ, для формирования требуемых современностью компетенций будущих специалистов в данном направлении. Но наряду с этим, проблема заключается в не должном определении компетенции профессиональных дисциплин при формировании компетенции выпускников данного направления. Сложившееся в вузах обучение профессиональным дисциплинам, осуществляется требуемой компетентной опоры на фундаментальные науки без должного взаимодействия с отраслевыми производствами, которые являются потребителями компетентных кадров в лице выпускников. Поступая на производственные предприятия, выпускники вузов сталкиваются с проблемой недостаточности полученных в вузе профильных знаний.

Сегодня рынку труда требуются универсальные специалисты по костюму, разбирающиеся как в истории костюма, так и в тканях, покроях, технологии изготовления текстильных изделий. Художник — стилист по костюму — это уникальная профессия. Костюм должен составлять

единый образ с образом человека, иметь общее цветовое, стилистическое решение. Кто предлагает художественное решение костюма? Чаще всего тот же человек, который создает эскизы костюма — художник — стилист. При изучении дисциплин «Конструктивное моделирование костюма», «Конструирование костюма» и «Технология изготовления текстильных изделия», «Декоративная отделка костюма» в процессе обучения решаются задачи формирования профессиональных компетенций в процессе моделирования и конструирования, разработка чертежей конструкций костюма, изготовления его в материале.

Учебный процесс формирования профессиональных компетенций должен строиться с учетом уже имеющихся у бакалавров знаний, умений и навыков при изучении блока дисциплин специализации. Обучение художников-стилистов заключается не только в художественном образовании (рисунок, живопись, история моды и др). Так как работодателю требуется универсальный специалист по костюму, то, изучение конструирования, конструктивного моделирования, технологии изготовления текстильных изделий очень важно для бакалавра направления подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» (ФГОС ВО введены компетенции на данные дисциплины). Таким образом, точно видим потребность в специалистах, которые, во-первых, имеют профессиональные знания в области истории костюма, во-вторых имеют художественное образование — видят все тонкости цвета и тона, в-третьих, умеют и имеют навык изготовления костюма вплоть до лекал. За четыре года обучения бакалавр проходит большой путь и вырастает в грамотного специалиста. Он создает костюм от «А» до «Я» — от эскиза до воплощения в материале. Обучение бакалавра должно быть единой системой взаимодействия и взаимосвязанных дисциплин с

переходящими заданиями от одной дисциплины к другой. Только в такой системе последовательно выполняя задания от рисунка к лекалам можно сформировать логично выстроенные, необходимые профессиональные компетенции для бакалавра.

В перечень объектов профессиональной деятельности выпускников данного направления входят: текстильные изделия, их конструирование и моделирование, изучение нормативно — технической документации, изучение системы стандартизации, изучение способов контроля материалов и изделий, изучение маркетинга и т. п. Компетентный специалист легкой промышленности обязан обладать не только способностью к решению профильных задач, но и знанию всего технологического процесса создания продукции с позиций других специалистов данной отрасли. На рынке труда особую ценность имеют специалисты, имеющие всестороннюю компетенцию конструктора, дизайнера и технолога. Мелкие предприятия, которых насчитывается большое количество, среди этой отрасли, экономически не могут позволить себе в штате иметь нескольких специалистов по производству одежды. Следовательно, компетентные выпускники, справляющиеся с обязанностями дизайнера, конструктора и технолога, наиболее востребованы

Например, на первом курсе преобладают дисциплины художественного характера. В рамках предметов «Общая композиция в искусстве костюма и текстиля», «Проектная графика», «Технический рисунок», «Архитектоника» бакалавр начинает изучать историю, композицию, крой костюма с чистого листа.

Относительно ФГОС ВО поставлены такие профессиональные задачи для этого направления обучения, которые связаны с творческим направлением, а именно — построение технических рисунков, выполнение эскизов разрабатываемых моделей в том числе и художественные наброски. Деятельность бакалавра должна начинаться с технического рисунка, так как в процессе его создания возникают новые конструктивные решения по разрабатываемой модели. В существующей вузовской дисциплине «Рисунок» как основы для данной специальности необходимо выделить обязательный подраздел «Технический рисунок» который и должен обеспечить компетенцию конструкторского мышления у будущих бакалавров, что

позволит развить в них такие способности как: пространственное и конструктивное видение объекта их разработки. Данный подраздел станет начальным и основным навыком в компетенции будущих бакалавров, что позволит с легкостью овладеть знаниями последующих дисциплин. Данная дисциплина способствует развитию образного и художественного мышления, а самое главное самовыражение обучаемых, сформирует у них проекционное мышление и ознакомит с теоретическими основами построения моделей одежды.

На втором курсе делают элементарные конструкции плечевой и поясной одежды, выполняют несложные технологические операции и работа ведется по эскизам, разработанным на композиции костюма.

На третьем курсе имеют место более сложные изделия на подкладке, проектирование коллекции из 3 моделей от эскиза до изготовления из ткани костюмов при поддержке преподавателей. Здесь бакалавр не просто шьет. Он воплощает свои идеи в материале. Модели коллекций фактурные, поэтому показы целесообразно проводить на подиуме. Эскизы коллекции бакалавр выполняет сам. Поэтому ему необходимо работать с специальными историческими, научными литературными источниками.

На дисциплине «Декоративная отделка костюма» бакалавр изучает техники и технологии различных видов костюмов, что непосредственно находит отражение в костюмах коллекций. Это вышивки, буфы, воланы, набойки, роспись по ткани и многое другое.

Четвертый курс является заключительным этапом обучения бакалавров. И перед каждым бакалавром стоят задачи по написанию выпускной квалификационной работы и проектированию итоговой коллекции. К этому времени бакалавр освоил уже конструирование, конструктивное моделирование, современные технологии создания костюма, в том числе и в САПР, и активно использует знания, умения и навыки, в проектировании коллекции, полученные в процессе обучения.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций у бакалавров направления подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» будет происходить наиболее эффективно в правильной организации учебного процесса, при правильной организации творческой, трудовой деятельности в жесткой конкуренции мира моды.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении./ Под ред. Г.И. Шукиной. — М.: Просвещение, 2004—176 с.
2. Виленский, М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально — ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе/ Под ред. Слостенина В. А. -М.: Педагогическое общество России, 2005—192 с.
3. Карпеева, С. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты формирования умений и навыков у художника-стилиста по дисциплине «Конструирование костюма» [Текст]/ С. А. Карпеева // Образование и общество. — Орел: Июль-август 2008 — № 4 (51) — с. 40
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогика. Учебник. М: Гардарики, 2004 г.
5. Кукушин, В. С. Общие основы педагогики. М — Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006.

6. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. -3-е изд., перераб. И доп. -М.: Юрист, 1997—512 с.
7. Хрестоматия: Психология развития. — СПб.: Издат. дом «Питер», 2001—512 с.
8. Чумакова, С. В. Формирование знаний, умений и навыков в процессе специальной подготовки студентов ХГФ на занятиях художественно — оформительским искусством (на примере использования декоративного орнамента). Дисс. к. п. н., Орел 2006 г.
9. Тюрикова, Г., Филатова О., Прошкина И., Семёнова Е. Организация самостоятельной работы студентов — условие реализации компетентного подхода// Высшее образование в России.-2008-№ 10-с. 93—97.
10. Хрестоматия: Психология развития. — СПб.: Издат. дом «Питер», 2001—512 с.

Некоторые аспекты использования технологии преемственности на примере проектирования системы упражнений, реализующих преемственность в формировании основных понятий курса алгебры

Киселева Екатерина Игоревна, ассистент
Воронежский государственный педагогический университет

Дука Людмила Игоревна, учитель математики
МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 71 г. Воронежа

Преемственность в формировании математических понятий являлась предметом исследования многих ученых — психологов и методистов. Были определены педагогические и дидактические условия преемственности в формировании математических понятий, однако вопрос о критериях осуществления преемственности в формировании понятий решался авторами эмпирически, в контексте тех вопросов, которые они рассматривали. Между тем, на наш взгляд, существует необходимость разработки системы преемственности в формировании понятий с учетом результатов, достигнутых в этой области исследователями, гарантирующей достижение уровня усвоения понятия на каждом этапе, определенного в образовательном стандарте. Для достижения этой цели могут быть использованы педагогические технологии. По определению В.М. Монахова, педагогическая технология — это набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат.

В.М. Монаховым была разработана методология проектирования педагогических технологий, представленная в виде системы девяти аксиом.

В своей работе мы использовали технологию проектирования учебно-воспитательного процесса и технологию проектирования траектории обучения и воспитания, как позволяющие, на наш взгляд, наиболее полно реализовать выделенные авторами педагогические и дидактические условия, реализующие преемственность в обучении. Основой функционирования любой педагогической технологии и управления учебным процессом является целеполагание. В параметрической модели учебного процесса целеполагание является первым параметром, представляющим цель и направление учебного процесса в виде системы микроцелей. Второй параметр, дозирование, по-

зволяет судить о том, достигнута ли учащимися микроцель, параметр дозирование содержит информацию о самостоятельной работе учащихся. С помощью четвертого параметра, логической структуры, осуществляется перевод методического замысла в модель учебного процесса. Параметр коррекция содержит информацию об учащихся, не прошедших диагностику, и о содержании методического пути коррекции. Дальнейшая конкретизация модели учебного процесса осуществляется в виде разработки информационных карт урока, содержащих дидактическую задачу урока, содержание учебно — познавательной деятельности учащихся, методический инструментальный учебный процесс. Использование технологии проектирования учебного процесса В.М. Монахова позволяет выстроить индивидуальную траекторию в формировании алгебраических понятий. Основным принцип этой технологии — согласованность обучения с соответствующими требованиями государственного образовательного стандарта. Инструментами реализации этой технологии являются технологические карты, в которых наряду с микроцелями курса обучения математики указываются способы диагностики достижения этих целей и коррекция результата, а также информационные карты развития каждого учащегося. Это позволяет максимально индивидуализировать диагностику результатов преемственности в формировании алгебраических понятий и способствует развитию у учащихся навыков самодиагностики и самообразования.

По нашему мнению, преемственность в формировании основных понятий курса алгебры будет реализована в том случае, если будет спроектирована траектория формирования каждого понятия, которая будет реализована в учебном процессе в виде системы упражнений, создание которой основано на следующих принципах:

1. В системе упражнений, реализующих преемственность в формировании понятий, необходимо реализовать все компоненты педагогической системы преемственности в иерархической взаимосвязи: преемственность в содержании обучения и условиях обучения должны быть средством реализации преемственности в личностном развитии учащихся.

2. Система упражнений должна быть реализована в виде вытекающих друг из друга задач, направленных на разрешение противоречия и установление преемственных связей самим учеником. (В. М. Туркина)

3. При проектировании системы задач должна учитываться обоснованная последовательность (траектория) формирования понятий.

4. В системе упражнений должна быть учтена последовательность этапов в формировании понятий и требования к каждому этапу.

Нами была разработана на основе технологии преемственности В. М. Монахова технология изучения основных алгебраических понятий, реализующая преемственность между начальной и средней школой. При разработке мы опирались на концепцию курса алгебры А. Г. Мордковича. По его мнению, преподавание курса алгебры в школе должно в большей степени основываться на психолого-педагогических и дидактических закономерностях учебного процесса, чем на законах построения математики как науки. В частности, по его мнению, при формировании фундаментальных математических понятий целесообразно начинать с этапа использования понятия на наглядно-интуитивном уровне, а формальное определение вводить после того, как у учащихся возникла необходимость в таком определении, и накопился опыт оперирования понятием. Исходя из этого, процесс целенаправленного формирования на наглядно — интуитивном уровне опыта использования основных алгебраических понятий можно начинать уже в начальной школе, несмотря на ограниченность математического аппарата, которым владеют учащиеся. Используя свойства основного числового множества, изучаемого в начальной школе, множества, включающего натуральные числа и ноль, можно построить развернутую систему заданий, направленных на изучение основных алгебраических понятий с учетом основных фаз образования понятия: мотивировки, категоризации, обогащения, переноса, свертывания. Разработанная нами система, позволяет включать рассмотрение таких понятий как область определения выражения, уравнения, функции, область значения выражения функции, свойства функции, которые обычно в курсе математики начальной школы не рассматриваются даже на наглядно-интуитивном уровне. В своей концепции школьного курса математики А. Г. Мордкович отдает предпочтение функционально-графической линии. Согласно этим взглядам, в своей пропедевтической работе мы также рассматривали понятия функционально-графической линии в неразрывной связи с понятиями линии уравнений и неравенств.

В рамках функционально — графической линии мы рассматривали понятия функции, графика функции, свойства функции: область определения, область значения функции, монотонность, наибольшие и наименьшие значения на данных промежутках. В рамках линии уравнений и неравенств нами были рассмотрены такие понятия, как уравнение, корни уравнения, неравенство, область определения уравнения и неравенства, решение неравенства, равносильность уравнений и неравенств.

Для разработки траектории формирования понятий мы использовали этапы формирования понятий по Л. С. Выготскому:

1. Мотивировка — создание условий для осознания учащимися необходимости нового способа описания своего предыдущего опыта.

2. Категоризация — введение знаково-символического и визуального обозначения понятия с последующим постепенным увеличением степени обобщенности знаково-символической и визуальной форм представления его содержания, а также ориентация учащихся на выделение частных и общих (несущественных и существенных) признаков соответствующего понятия.

3. Обогащение — накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием, расширение возможных ракурсов осмысления его содержания (за счет включения разных вариантов его интерпретации, увеличения числа варьирующих по степени существенности признаков, наращивания межпонятийных связей, использования альтернативных контекстов его анализа и т. д.).

4. Перенос — применение усваиваемого понятия в разных ситуациях, в том числе в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания.

5. Свертывание — экстренная реорганизация всего множества имеющихся у ученика сведений относительно данного понятия и превращение их в обобщенную единицу знания. Траектория формирования основных понятий была представлена в виде следующей схемы. Этап формирования понятия обозначен: М — мотивировка, к — категоризация, о — обогащение, п — перенос, с — свертывание.

Основным инструментом реализации разработанной нами системы являются технологические карты проектирования системы формирования каждого из выбранных понятий функциональной линии и линии уравнений и неравенств. В качестве микроцелей определены уровни изучения каждого понятия, разработаны диагностические задания для определения уровня сформированности каждого понятия. Дозирование самостоятельной работы построено таким образом, что позволяет учащимся выбрать уровень усвоения каждого понятия и материал обучения, в соответствии с наличным уровнем сформированности персонального познавательного стиля. При этом учитель, также с помощью дозирования, обогащает репертуар стилового поведения ученика.

Нами были проанализированы требования к подготовке учащихся на различных этапах обучения, с целью

определения программных требований к уровню сформированности каждого понятия на различных этапах обучения. Информационные карты развития учащихся позволяют судить о том, осуществляется ли преемственность в формировании понятий у каждого из учащихся, то есть происходит ли поступательное повышение уровня сформированности основных понятий у каждого учащегося.

Рассмотрим пример проектирования технологической карты по теме «Пропедевтика понятия функции».

В начальной школе ведется функциональная пропедевтика: учащиеся знакомятся с отдельными видами зависимостей, составляют таблицы и т. д.

В своей работе мы исходили из определения понятия функции, данного в учебнике Колмогорова Алгебра и начала анализа 10–11.

Числовой функцией с областью определения D называется соответствие, по которому каждому числу x из множества D сопоставляется по некоторому правилу число y, зависящее от x.

В соответствии с этим определением нами были выделены существенные свойства этого понятия:

1. Функция есть зависимость между величинами.
2. Функция задана на некотором множестве, называемом областью определения функции.
3. Каждому значению независимой переменной (аргумента) соответствует единственное значение зависимой переменной (функции).

При разработке пропедевтической системы упражнений нами использовались задания двух типов:

- 1) иллюстрирующие все эти существенные свойства понятия;
- 2) задания на применение указанного понятия к решению практических задач.

Результатом применения нашей пропедевтической системы у учащихся должно было стать:

- 1) Осознание указанных свойств как существенных для понятия функции;
- 2) Умение использовать понятие на наглядно-интуитивном уровне для решения задач.

Логическая структура учебного процесса.	Технологическая карта Тема: «Функция». 123 D ₁ 4567 D ₂		© В. М. Монахов Киселева Е. И.										
Целеполагание	Диагностика	Коррекция											
V1: Осознание существенных свойств понятия функции:	1. Девочка купила 2 коробки карандашей, по 6 карандашей в каждой и 3 коробки по 12 карандашей. За всю покупку она заплатила 35 руб. Назови в задаче величины, которые зависят между собой? 2. Дети решили составить таблицу по результатам наблюдений за температурой в течение дня. Время они обозначили буквой t. Какие значения может принимать эта переменная.	Возможные затруднения: 1. Учащиеся не до конца понимают понятие зависимость между величинами, не умеют выделить в задаче величины, которые находятся в зависимости между собой. 2. Учащиеся не могут определить, на каком множестве задана зависимость между величинами.											
V2: Умение использовать понятие наглядно — интуитивном уровне для решения задач.	1. Подбери значения переменной и заполни таблицу: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>a</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>a-2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> 2. Карандаш стоит 6 рублей. Купили несколько карандашей. Мальчик записал формулу для нахождения стоимости покупки: $y=x*2$. Какие величины он обозначил буквами x и y?	a					a-2						
a													
a-2													
	Дозирование.												
	Уровень 0	Уровень 1	Уровень 2										
Номера упражнений	1–5	6–10	10–13										

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

Преемственность в формировании основных алгебраических понятий будет реализована полностью, если спроектировать траекторию формирования основных алгебраических понятий, использовать технологию проек-

тирования учебного и воспитательного процесса для учета дидактических условий преемственности в формировании алгебраических понятий.

В системе упражнений, реализующих преемственность в формировании понятий, необходимо реализовывать все компоненты педагогической системы преемственности

в иерархической взаимосвязи: преемственность в содержании обучения и условиях обучения должны быть средством реализации преемственности в личностном развитии учащихся.

Система упражнений должна быть реализована в виде вытекающих друг из друга задач, направленных на раз-

решение противоречия и установление преемственных связей самим учеником. (В. М. Туркина)

При проектировании системы задач должна учитываться обоснованная последовательность (траектория) формирования понятий. В системе упражнений должна быть учтена последовательность этапов в формировании понятий и требования к каждому этапу.

Литература:

1. Батаршев, А. В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. — СПб.: Изд. Ин-та профтехобразования РАО, 1996. — 90 с.
2. Монахов, В. М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект). / В. М. Монахов. // Школьные технологии. — 2000. — № 3. — с. 65.
3. Монахов, В. М., Нижников А. И. Проектирование траектории становления будущего учителя. / В. М. Монахов, А. И. Нижников. // Школьные технологии. — 2000. — № 6. — с. 100–115.
4. Туркина, В. М. Установление преемственных связей в преподавании математики в условиях развивающего обучения. — автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук — Санкт-Петербург, 2003.

Формирование социокультурных компетенций на уроках иностранного языка

Киселева Екатерина Федоровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой другой страны является в настоящее время одним из основных принципов обучения предмету. Приобщение к культуре другого народа не только делает изучение иностранного языка более интересным для учащихся, но и способствует его полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей данной культуры, способствует формированию умения представлять свою страну в условиях межкультурного общения.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, диалог культур, иноязычная культура, методы, приемы и системы упражнений на формирование и развитие социокультурной компетенции учащихся*

Formation of sociocultural competences in foreign language lessons

Learning a foreign language based on students' acquaintance with the culture of another country is currently one of the basic principles of teaching the subject. An introduction to the culture of another people not only makes learning a foreign language more interesting to students, but also contributes to its a full communication, more accurate and adequate understanding of the culture media, promotes the formation of the ability to represent their country in terms of intercultural communication.

Key words: *sociocultural competence, dialogue of cultures, foreign language-culture, methods, techniques and system of exercises for forming and development of social competence of students*

Современная школа в настоящее время является социокультурным пространством, в котором ребенок не только приобретает знания, но и жизненный опыт, взаимодействия с другими людьми и миром в целом. Социокультурная среда — это пространство культурного развития человека, включающее ценности, отношения, символы, вещи, предметы. Эти элементы не могут быть принципиально стереотипированными, соответственно, задается и

осуществляется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности школьников в этом пространстве.

Интервал между параграфами неправильный.

Социокультурная компетенция стала существенной частью в преподавании иностранного языка. Существует целый ряд различных теорий социокультурного компетентности, которые в основном выявляют взаимозависимости

мости культуры и языка дать некоторые последствия для преподавания иностранного языка. Каждая из этих теорий имеет предоставляемые профессионалами в области ценные инструменты и проложить путь к культуре на основе педагогики.

В культурологических исследованиях социокультурная компетентность рассматривается как способность человека, необходимая для ответственного решения авторитетных задач, осмысленных в социокультурном контексте, а также как готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры собеседника (А. Я. Флиер, О. Н. Астафьева, О. А. Захарова, А. П. Садохин, О. И. Карпухин, И. В. Кондаков, А. В. Костина). Ряд исследователей включает в состав социокультурной компетентности «культурную компетенцию» (А. Я. Флиер), «информационно-коммуникативную компетенцию» (О. Н. Астафьева, О. А. Захарова) и «межкультурную компетенцию» (А. П. Садохин).

Термин «социокультурная компетентность» в последнее время становится одним из самых неоднократно употребляемых в профессионально-методической литературе. Разные авторы вкладывают в него различное понимание, что приводит к множественным разночтениям и не помогает объединению усилий в разработке эффективных подходов и методик формирования социокультурной компетентности в единой логике на различных ступенях образования. Традиционно социокультурная компетентность рассматривается как общее собирательное понятие, указывающее на уровень социализации человека (Ж. Делор, Н. А. Рототаева), и как составляющая ключевой компетенции (В. Хутмахер), как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношений к себе, к другим, к деятельности, к обществу.

Социокультурные знания помогают адаптироваться к иноязычной среде. При этом можно заметить, что главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не заучивание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с личным опытом.

Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает поднятие познавательной активности учащихся, способствует росту их коммуникативных возможностей.

Итак, на основании изложенного следует еще раз подчеркнуть тот факт, что овладение иностранным языком без знакомства с культурой стран изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, не может быть полноценным.

В настоящее время большое внимание уделяется социокультурным компонентам обучения иностранному языку, который является обязательным для соответствующего использования иностранного языка в конкретной культурной ситуации. И Celce-murcia, Marianne (2008) указывает, что культура должна преподаваться как процесс. Она подробно описывает интерактивный процесс,

который связывает цели родного языка и его восприятия. Процесс включает в себя следующие восемь основных этапов, первые пять из которых в первую очередь связаны с учителем и последние три связаны непосредственно с учеником:

1. Идентификация культурной темы;
2. Презентации культурных явлений;
3. Диалог (целевых/родных культур);
4. Переход к изучению языка;
5. Изучение языка;
6. Проверка восприятия (целевой/родной культуры);
7. Культурная осведомленность;
8. Оценка языковых и культурных знаний.

Она предлагает организовать обучение по четырем основным категориям:

— Конвенции, которая предоставляет студентам информацию о повседневном поведении людей;

— Коннотация, которая помогает студентам развивать свои навыки, чтобы распознать что значение слова определяется в каждой отдельной сфере деятельности;

— Кондиционирование, которое помогает студентам развивать наблюдательные и интерпретационные умения, и понимать, что действия людей отражают уже созданные культурные ориентиры;

— Понимание, которое помогает студентам развивать навыки анализа и формирование гипотезы, тем самым признав, что поведение одного человека не обязательно могут отражать поведение общества в целом.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Социокультурный компонент в содержании обучения 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 учащегося.

Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Технология критического мышления, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии, технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание. При формировании социокультурной компетенции актуально использование методики компаративного анализа, чтение текстов лингвострановедческого содержания, в том числе газетного текста, использование песенного материала и применение национально-регионального компонента. К действенным методам формирования социокультурной компетенции можно также отнести сравнительно-сопоставительный метод, метод

«критических инцидентов», метод «культурных капсул» и метод «аудио-мотора».

Теоретические и прикладные аспекты сущности социокультурной компетентности, различные подходы ее к определению, находят отклик в исследованиях и практике отечественного образования. В нашем исследовании, выполняемом в контексте культурологической парадигмы образования, социокультурная компетентность рассматривается как интегративная характеристика личности, проявляющаяся в наличии знаний в области разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной), интереса к ее изучению, готовности к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях, способов оценки межличностного общения. Исходя из определения, мы счи-

таем, что в структуру социокультурной компетентности учащихся входят информационная, мотивационная, операционно-деятельностная, коммуникативная, рефлексивная компетенции.

Реализация регионального компонента на уроках английского языка становится не только средством формирования разных видов компетенций, но и имеет большое воспитательное значение.

Итак, методика обучения иностранному языку не представляет содержания обучения английскому языку без включения социокультурного компонента в процесс обучения, сформировать который поможет регулярное и систематическое использование перечисленных выше методов и приемов обучения.

В тексте нет ни одной сноски на эту литературу.

Литература:

1. Аванесова, Г. А., Астафьева О. Н. Социокультурное развитие российских регионов: монография. 2. изд., расшир. и перераб. М., 2004. 424 с.
2. Астафьева, О. Н. Глобализация как условие социокультурной интеграции: противоречия, пути преодоления // Библиоковедение. 2007. № 1. с. 17–28.
3. Жукова, Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. канд. пед. наук. Самара, 2007.
4. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
5. Флиер, А. Я. Страсти по глобализации // Флиер А. Я. Некультурные функции культуры. — М.: МГУКИ, 2008. с. 180–189; Культурно-цивилизационные грани глобализации // Глобализация: учебник / под общ. ред. В. А. Михайлова, В. С. Буянова. М.: Изд-во РАГС, 2008. с. 165–193, 530–543.

Исследование проблемы формирования здорового образа жизни у младших школьников

Колягина Анастасия Викторовна, магистрант;
Мальчевская Марина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье поднимается проблема формирования здорового образа жизни у младших школьников и обосновывается ее актуальность на современном этапе развития школы, а также представлены результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, младший школьник*

Одной из важнейших проблем современного образования является проблема сохранения здоровья наций. Ее значимость подчеркивается в таких правительственных документах как Указ «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения Российской Федерации», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации» [5], Законе РФ «Об образовании» [8, с. 51], а также ряде других. Еже-

годно в своих посланиях Федеральному Собранию Президент Российской Федерации обращает внимание на вопрос сохранения здоровья как на один из главных вопросов, требующих немедленного рассмотрения. Все это говорит о том, что задача сохранения здоровья — это задача государственного уровня. Однако ее решение должно ложиться на каждого из нас, а если речь идет о подрастающем поколении, то ее решением должны заниматься, прежде всего родители и учителя. Ведь общеиз-

вестно, что здоровье человека на 50 % связано с его образом жизни.

Отправляя детей в школу, любой из родителей хочет, чтобы его ребенок хорошо учился, становился самостоятельным, при этом забывая о сохранении здоровья ребенка, а ведь именно в раннем возрасте и закладываются основы здоровья и потребность в здоровом образе жизни.

Проблема сохранения здоровья и возвращения потребности в здоровом образе жизни у детей всегда привлекала многих ученых из различных областей. Так вопросом формирования и воспитания потребности в здоровом образе жизни у детей занимались такие крупные исследователи как Попов С. В., Амосов Н. М., Кукушин В. С., Зайцев Г. К., Усачев А. У., Виленский М. Я., Татарникова Л. Г., Трещева О. Л., Осик В. И., Брехман И. И., Комков А. Г., Соловьев Г. М. Еще Сухомлинский В. А. утверждал, что «Забота о здоровье ребенка — это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это прежде всего забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [6, с. 54].

Понятие «здоровье» впервые было сформулировано Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1940 г. Согласно этому определению «здоровье — это не просто отсутствие болезней, а состояние полной физической, психической и социальной обеспеченности. Гармоническое сочетание социальных, эмоциональных, физических, интеллектуальных и духовных граней жизни» [2]. Кроме того, данная организация дает определение и другому понятию, которое напрямую связано с понятием здоровья — это понятие здорового образа жизни и которое подразумевает «поведение человека, которое отражает определенную жизненную позицию, направленную на сохранение и укрепление здоровья и основанное на выполнении норм, правил и требований личной и общей гигиены. Оно включает все положительные стороны деятельности людей: активная жизненная позиция, удовлетворенность трудом, отсутствие вредных привычек, социальная удовлетворенность, высокая физическая активность, устроенность быта и т. д.» [2].

Осик В. И. в своих работах выделяет три аспекта «качества» здоровья: физический, психический и социальный [3, с. 47]. Именно они в совокупности и обеспечивают высокую социальную дееспособность человека. В связи с этим, современные исследователи говорят не только о проблеме сохранения физического здоровья ребенка, но и о его психическом благополучии, которое в силу разных причин вызывает все большее беспокойство у специалистов. К таким причинам относят вредные привычки (курение, алкоголь), зависимость современного человека от электронных гаджетов (телевизор, мобильные телефоны, компьютер и т. п.), пристрастие молодого поколения к фастфуду, сладким газированным напиткам и т. д. Все эти и другие факторы приводят к нарушению не только психического состояния ребенка, но также от-

кладывают отпечаток и на его физическое здоровье, выражающееся в ожирении, ослаблении иммунитета, обострении сердечно-сосудистых заболеваний). Кроме того, эти вредные привычки отражаются и на способности ребенка к обучению, т. к. пристрастие к компьютерным играм и другим электронным гаджетам приводит к утрате способности концентрировать внимание и вызывает проблемы с памятью.

Все это говорит о необходимости проведения работы по формированию у ребенка привычки заботиться о своем здоровье и придерживаться здорового образа жизни. Однако, как считает Попов С. В., «сложившаяся система школьного образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни» [4, с. 34]. Именно поэтому нами и была выбрана тема исследования, связанная с формированием здорового образа жизни у младших школьников.

В рамках нашей темы было проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности основ здорового образа жизни. В исследовании приняли участие 48 детей второго класса МБОУ «Туимской средней общеобразовательной школы № 3» Республики Хакасия.

С целью изучения уровня сформированности основ здорового образа жизни у обучающихся нами были использованы тест-анкета «Расти здоровым» Кукшина В. С. и анкета для учащихся на выявление уровня знаний о здоровом образе жизни Науменко Ю. В. [7]. Кроме этого были изучены медицинские карты обучающихся с целью выявления проблем со здоровьем у обучающихся данных классов. Их анализ показал, что почти у половины младших школьников есть проблемы со здоровьем. Так 13 % второклассников имеют диагноз «ожирение», у 8 % есть аллергия, у 4 % выявлены заболевания органов дыхания и у 13 % другие соматические заболевания.

Проанализировав результаты анкетирования, можно констатировать — основной проблемой у учащихся вторых классов являются хроническая усталость и несформированный режим дня (ненормированное пребывание перед телевизором, компьютером; отсутствие режима дня). Это отражается на здоровье детей: 72 % опрошенных второклассников постоянно жалуются на головные боли.

В результате анкетирования было выявлено и то, что основополагающие аспекты здорового образа жизни и правила личной гигиены (поддержание рук в чистоте, уход за зубами и т. д.) знают и выполняют лишь 39 % обучающихся, что, как свидетельствует анализ медицинских карт детей, приводит к частым инфекционным и простудным заболеваниям. Также было выявлено и то, что 78 % процентов респондентов не знают правил здорового питания и не придерживаются их.

Однако наше исследование показало и то, что младшие школьники проявляют интерес к активному здоровому образу жизни. Об этом свидетельствует тот факт, что более 88 % тестируемых проявили желание заниматься каким-либо видом спортом.

С целью получения более полных данных для исследования изучаемой проблемы нами было проведено анкетирование родителей детей «Какое место занимает физкультура в вашей семье?» [7]. Целью данного анкетирования стало выявление отношения опрошиваемых к проблеме формирования здорового образа жизни.

Анализ ответов родителей показал, что лишь 19% опрошенных занимаются каким-либо видом спорта сами и только 9% детей из этих семей посещают спортивные секции. Также результаты показали и то, что утренней гимнастикой в семье занимаются только 31% анкетированных, при этом нерегулярно.

У большинства родителей отсутствуют знания основных принципов и методов закаливания, а закаливающими мероприятиями в семьях занимаются лишь 1% опрошенных.

Основными видами деятельности детей по приходу из школы, по результатам опроса родителей, на первом месте (50%) стоит просмотр телевизора. Следует отметить, что 33% родителей говорят, что их дети в свободное время посвящают чтению или настольным играм. Спорту и подвижным играм, по ответам взрослых, посвящают свободное время лишь 17% детей. Единогласно родители указали на участие ребенка в работе по дому.

На знание основных принципов здорового питания указало 85% родителей, но ни один респондент не смог их перечислить, что говорит об отсутствии необходимой информации у опрошенных. Причинами, препятствующими правильному питанию, по мнению родителей, является

отсутствие денег — 3%, нехватка времени — 4%, при этом 93% опрошенных не ответили на вопрос, связанный с правильным питанием.

Свое свободное время родители посвящают даче, отдыху на природе и водоемах (55%), что обусловлено территориальным месторасположением. При этом все они привлекают к этому и своих детей. 18% опрошенных указали на такое времяпрепровождение, как спортивные прогулки и походы, а 27% опрошенных родителей посвящают свободное время походам в магазин или отдыху в домашней обстановке.

Таким образом, анализ результатов нашего исследования показывает, что проблема сохранения здоровья у младших школьников актуальна. Ее решение возможно лишь при формировании у обучающихся привычек здорового образа жизни. В связи с этим школа должна приложить максимум усилий, чтобы привить подрастающему поколению заинтересованность к здоровому образу жизни, обеспечить его необходимым багажом знаний и умений. При этом важно привлекать к этой работе родителей, т. е. эффективность работы, направленной на формирование здорового образа жизни младших школьников, в значительной мере зависит от правильного взаимодействия педагогов с семьей ребенка, от их сотрудничества в этом вопросе. Активное участие семьи и школы в физическом воспитании детей младшего школьного возраста способствует формированию здорового образа жизни, укреплению их здоровья и повышению физической и умственной работоспособности.

Литература:

1. Валеология: Медицинский портал про здоровье [Электронный ресурс] точка доступа: <http://valeologija.ru> — 03. 02. 2016.
2. Всемирная организация здравоохранения. [Электронный ресурс] точка доступа: <http://www.who.int/dg/speeches/2016-18>. 01.2016.
3. Осик, В. И. Валеология в школе: Учебное пособие. — Краснодар, 1997. 127 стр..
4. Попов, С. В. Валеология в школе и дома [Текст]: учебник: (о физическом благополучии школьников) / С. В. Попов. — СПб: Союз, 1997. — 256 с (стр. 34).
5. Президент России. [Электронный ресурс] точка доступа: <http://kremlin.ru> — 27. 01. 2016.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. Издательство «Радянська школа». Киев 1973. 145 с. (стр. 54)
7. Современный учительский портал. [Электронный ресурс] точка доступа: <http://easyen.ru/load/nachalnykh/klassnye/> — 15. 01.2016.
8. Федеральный закон. [Электронный ресурс] точка доступа: <http://www.federalniy-zakon.ru> — 27. 01. 2016.

Педагогические условия использования технологий медиаобразования в современной социальной ситуации развития ребенка

Красушкина Анна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
Череповецкий государственный университет

Современная социальная ситуация развития обрела новые черты: высокую скорость информационного обмена, расширение круга социальных связей посредством современных технологий, насыщенность и агрессивность медиасреды.

Согласно проводимым исследованиям (О.А. Баранов, М.И. Жабский, Л.С. Зазнобина, И.С. Левшина, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, Г.А. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, А.Д. Онкович, И.В. Чельшевой, И.В. Жилавской и др.), сегодня медиа становятся доминирующим фактором формирования мировоззрения детей и подростков, определяя их духовно-нравственные, художественно-эстетические, социальные, интеллектуальные ценности и интересы. В связи с этим важным фактором развития личности ребенка в условиях трансформации информационного пространства становится медиаобразование.

На наш взгляд, инновационные технологии медиаобразования отвечают концепции системно-деятельностного подхода и способны с раннего детства формировать мировоззрение, которое Л.С. Выготский определял как «то, что характеризует все поведение человека в целом в его культурной части по отношению к внешнему миру» [1, с. 54–55].

Термин «медиаобразование» введен в отечественную науку А.В. Федоровым, который под медиаобразованием понимает процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений, интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным способам самовыражения при помощи медиатехники [7, с. 35]. И.А. Фатеева поясняет, что «в теоретическом отношении медиаобразование лежит на пересечении педагогики и комплексной науки о медиа, а в практическом подразумевает совместную деятельность обучающихся и обучаемых по подготовке населения к жизни в медиатизированном мире» [5, с. 10]. Стоя на позициях «практической теории» медиаобразования и применяя по отношению к медиаматериалу субъектно-деятельностную теорию С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, исследователь вводит понятие медиадеятельности, под которой понимает «активность субъекта, направленную на производство и/или адекватное восприятие медиатекстов» [5, с. 28].

Дошкольное детство является сенситивным периодом для начала формирования познавательных интересов и медиаграмотности [6]. Очевиден факт, что для формирования устойчивых новообразований требуется подго-

товленный специалист дошкольного образования, обладающий знаниями, умениями и навыками в максимально широком поле медианаправлений.

Как и большинство современных специалистов, активно поддерживаемых ЮНЕСКО, мы убеждены в том, что медиаобразование, формирующее медиаграмотность и «медиадеятельностные» компетенции, должно стать обязательным для студентов всех направлений подготовки (так называемое непрофессиональное медиаобразование) и стать третьей медиаобразовательной ступенью после дошкольного образовательного учреждения и средней школы.

Таким образом, обращаясь к технологиям медиадеятельности, мы ставим своей целью сформировать компетенции будущего специалиста дошкольного образования, которые позволили бы ему в своей профессиональной деятельности выполнять функции медиапедагога, грамотно используя СМК в их многообразных связях с миром, обществом и человеком для «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» и решения всех задач, обозначенных в ФГОС дошкольного образования [4].

В ходе исследования, проведенного на кафедре дошкольного образования Череповецкого государственного университета в 2015–2016 гг. для решения поставленных образовательных задач использовался комплекс современных технологий активного обучения [3, с. 114–119], среди которых особая роль отводится технологиям медиаобразования (радио и теледидактика, прессодидактика, кинодидактика, интернет-дидактика и др.) как инновационным образовательным технологиям, основанным на использовании информационно-коммуникационных возможностей современных масс-медиа.

Проводимый эксперимент показал, например, широкие возможности кинодидактики как средства построения образовательного пространства подготовки будущих педагогов дошкольного образования к решению задач в сфере сохранения социального здоровья детей. В контексте данного пространства кинодидактика направлена на формирование творческих, коммуникативных способностей студентов, развитие критического мышления, умения воспринимать, интерпретировать, анализировать и оценивать специфику современной социальной ситуации развития дошкольников.

Результатом использования технологий медиаобразования при подготовке будущих специалистов дошкольного образования, обладающих компетенциями по формиро-

ванию соответствующих новообразований в современной социальной ситуации развития ребенка, явилось определение следующих необходимых педагогических условий:

— организационно-педагогические условия (отбор оптимальных форм организации учебной деятельности, разработка новых учебных курсов, внедрение технологий медиаобразования в учебные курсы);

— социально-педагогические условия (внедрение системы педагогически обоснованных взаимосвязей с си-

стемой социально-коммуникативных институтов — музеи, библиотеки, кинотеатры, СМИ и СМК);

— психолого-педагогические условия (диагностика субъективных характеристик обучающихся как необходимых условий формирования и совершенствования соответствующих знаний, умений и навыков (внутренние и внешние мотивы учебной деятельности, самостоятельная познавательная активность, креативность, личный опыт, наличие смыслов осуществления деятельности и т. д.).

Литература:

1. Словарь, Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2007. — 119 с.
2. Немирич, А. А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование, № 2, 2011.
3. Иванова, Н. В., Виноградова М. А. Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития субъектной позиции будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — Т. 2. — № 2.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2001.
5. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Челяб. Гос. Ун-т, 2007.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 / Эл. Ресурс. Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230.pdf> Дата обращения 03.06.2016
7. Федоров, А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. — 2000, № 2.

Образовательные стандарты подготовки врачей-курсантов на предаттестационном цикле «Стоматология»

Кузник Наталия Богдановна, кандидат медицинских наук, доцент, зав. кафедрой;
Ткачик Степан Васильевич, ассистент
Буковинский государственный медицинский университет (г. Черновцы, Украина)

Результаты многолетнего опыта использования тестового компьютерного контроля при оценке знаний врачей-курсантов предаттестационных циклов обучения по специальности «Стоматология» подтвердили ряд его положительных сторон: объективность оценки результатов проделанной работы; оперативность — возможность проверить большой объем знаний врачей в относительно короткие сроки; автономность работы курсанта; индивидуальность — каждый курсант получает определенную комбинацию тестов по степени сложности в соответствии с его квалификационной категорией; информативность — курсант сразу видит результат своей работы.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, врачи-курсанты, учебно-методическая работа

Современное развитие стоматологической науки и практики, социально-экономические преобразования в обществе обуславливают необходимость вносить системные коррективы в практическую подготовку врачей. Быстрые темпы развития стоматологической науки и практики способствуют появлению на рынке новых технологий и материалов. Поэтому перед учреждениями последиplomного образования возникает ряд проблем по совершенствованию теоретической и практической подготовки врачей [1 с. 5; 2, с. 28].

Цель. Внедрение в учебно-методическую работу кафедры хирургической стоматологии новых образова-

тельных стандартов последиplomной подготовки врачей, в том числе тестовых форм контроля, что позволит интенсифицировать учебный процесс, повысить качество усвоения теоретического курса и улучшить практическую подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям современного здравоохранения.

Основная часть. Обучения на предаттестационном цикле «Стоматология» способствует решению двух важных задач:

1) углубление и совершенствование теоретической и практической подготовки врачей-курсантов в соответ-

ствии с требованиями по оказанию стоматологической помощи населению Украины. Во время подготовки программы за основу взяты нормативные документы МОЗ Украины, а также учтены современные достижения медицинской науки, требования практического здравоохранения. Предаттестационный цикл «Стоматология» рассчитан на повышение профессиональной квалификации врачей-стоматологов всех подразделений лечебно-профилактических учреждений (поликлиник, стационаров, специализированных центров и т. д.);

2) определение уровня знаний врачей-курсантов в соответствии с квалификационными характеристиками как врача-специалиста, так и врачей второй, первой и высшей квалификационных категорий по специальности «Стоматология».

Занятия с врачами-курсантами проводятся на различных клинических базах кафедры с целью демонстрации курсантам различной стоматологической патологии и ознакомления с современными лечебно-диагностическими возможностями лечебно-профилактических учреждений областного центра.

Для определения и надлежащей оценки знаний врачей-курсантов предусмотрены все виды контроля: определение базовых знаний врачей-курсантов (в т. ч. и компьютерный тестовый), этапный контроль (фронтальный, письменный, контроль практических навыков) во время обучения, заключительный контроль усвоения материала.

Во время обучения систематически проводится текущий контроль теоретических знаний и практических навыков и умений врачей-курсантов. Заключительный экзамен включает три этапа: на первом этапе — компьютерный контроль с целью определения теоретической подготовки, на втором — демонстрация приобретенных (усовершенствованных) практических навыков и умений, на третьем — собеседование.

Врачи-курсанты, которые успешно сдали заключительный экзамен, в зависимости от предыдущего уровня квалификации, получают свидетельства-рекомендации аттестационным комиссиям управлений здравоохранения областных государственных администраций о присвоении или подтверждении второй, первой или высшей квалификационных категорий.

Обучение слушателей предаттестационного цикла на кафедре хирургической и детской стоматологии БГМУ построено таким образом, чтобы врачи-курсанты овладели всеми необходимыми знаниями и практическими навыками, которые необходимы для качественной работы врача-стоматолога в жестких условиях рыночной экономики и конкурентоспособности в медицинском обществе.

Сотрудники кафедры обеспечивают не только надлежащую теоретическую подготовку с учетом базовых знаний, но и значительное внимание уделяют практическим занятиям, опираясь на передовые достижения современной стоматологии и челюстно-лицевой хирургии. Одним из основных приоритетов в современной стома-

тологии — внедрение в подготовку врачей на последипломном этапе принципов Болонской декларации, прежде всего, кредитно-модульной системы и рейтинговой оценки. Органичным дополнением к обновленной системе подготовки врачей-стоматологов на последипломном этапе стало введение стандартизированных методов оценки качества образования и диагностики минимального уровня профессиональной компетентности врачей, общепринятых в мировой практике [1, с. 6–7].

Внедрение новых образовательных стандартов последипломной подготовки врачей, в том числе тестовых форм контроля, позволяет интенсифицировать учебный процесс, повысить качество усвоения теоретического курса и улучшить практическую подготовку высококвалифицированных медицинских работников, отвечающих требованиям современного здравоохранения.

Увеличилась доля самостоятельной работы в подготовке врачей к аттестации на определенную категорию. Один из видов самостоятельной подготовки слушателей — компьютерный контроль, который имеет ряд положительных сторон, а именно: объективность оценки результатов проделанной работы; оперативность, позволяющая проверить большой объем знаний врачей в относительно короткие сроки; автономность работы курсанта; индивидуальность (каждый курсант получает определенную комбинацию ста пятидесяти тестов по степени сложности в соответствии с его квалификационной категории); информативность — сразу же после сдачи компьютерного экзамена курсант на мониторе видит результат своей работы [3, с. 37–32].

В то же время данный вид контроля имеет и определенные недостатки:

- отсутствие языкового воспроизведения материала;
- отсутствие диалога с компьютером, в результате чего курсанты не могут высказать свое мнение, которое может не совпадать с ответом компьютера на определенный вопрос;
- вероятность случайного выбора правильного ответа;
- механическое запоминание материала при многократном использовании одних и тех же тестовых заданий [2, с. 28].

Тестовая компьютерная программа включает большой объем теоретических и практических вопросов, в соответствии с квалификационными характеристиками различных категорий. Вопросы и ситуационные задачи, составлены с учетом различных квалификационных категорий, отражающих современный уровень оказания специализированной помощи больным, с целью определения профессиональных знаний врачей при подготовке их к аттестации на соответствующую квалификационную категорию. Для полного клинического восприятия тестовых заданий и ситуационных задач материал отдельных разделов дополнен иллюстрациями.

Выводы. Несмотря на высокую степень объективности, оперативности и информативности компьютерного

тестирования считаем, что оно может быть лишь одной из составных частей системы обучения на последипломном этапе, а не доминировать над другими видами подготовки, такими, как практические и семинарские занятия, на которых происходит непосредственное общение между преподавателем и курсантом.

Из вышесказанного считаем, что современные образовательные инновации, к которым можно отнести и компьютерный тестовый контроль, позволяют приблизить стандарты подготовки врачей-стоматологов к международным требованиям и максимально способствуют повышению качества их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Волосовець, О. П. Нові державні стандарти вищої стоматологічної освіти та їх адаптація до європейських вимог / Волосовець О. П., Павленко О. В. // Дентальні технології — 2005. — № 5–6.
2. Дорошенко, О. М. Використання сучасних комп'ютерних технологій викладання лікарям-стоматологам на післядипломному етапі / Дорошенко О. М. // Галицький лікарський вісник — 2005. — № 12 (1)
3. Пак, Н. И. Методика составления тестовых заданий / Пак Н. И., Симонова А. Л. // Информатика и образование. 1998. — № 5

Влияние личных качеств воспитателя на взаимоотношения с воспитанниками-подростками

Кунгуров Е. Н., полковник, старший воспитатель учебного курса
ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»

В статье рассматриваются различные приемы и подходы, способствующие формированию у воспитанника правильного поведения, а также вопросы влияния личных качеств воспитателя на взаимоотношения с подростками, воспитанниками кадетских училищ.

Ключевые слова: подростки, кадетские училища, личностные качества

Педагогическая, воспитательная деятельность в кадетском училище — совместная деятельность, и ее успех зависит от того, какие отношения сложились между воспитателем и воспитанником. Именно воспитатель должен уметь правильно устанавливать правильные взаимоотношения и развивать их в нужном направлении. Одним из условий разумного воспитания является чуткость и умение воспитателя расположить к себе воспитанников. Ничто не действует так отрицательно на душу воспитанника, как холодность, отчуждение воспитателя. В повседневной практике воспитателю кадетского училища как относительно закрытого и изолированного учебного заведения приходится постоянно корректировать поведение воспитанников, развивать нужные качества личности и черты характера, преодолевать недостатки. В этих случаях воспитатель использует разумные методы и приемы педагогического воздействия.

Существуют следующие группы педагогических приемов.

Созидательные — содействуют улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, установлению душевного контакта:

1. Проявление доброты, внимания, заботы;
2. Просьба;

3. Поощрение (одобрение, похвала, награда, доверие, удовлетворение определенных интересов и потребностей, выражение положительного отношения).

Различное отношение воспитателя к воспитаннику находит в каждом отдельном случае свой особый отклик.

Например, воспитанник, совершивший проступок, находится в очень затруднительном положении, в крайнем напряжении: товарищ относится к нему враждебно, подозревает или обвиняет его в чем-то. Конфликт нарастает, приближается развязка. В таких условиях безоговорочная поддержка воспитателя силой своего авторитета производит на воспитанника сильное впечатление: он удивлен неожиданностью событий; опасность минует, он счастлив. Тревога и напряжение сменяются облегчением и радостью. И конечно, воспитанник благодарен своему воспитателю за поддержку. Такие минуты не забываются. Воспитатель становится для него близким человеком, которому можно доверить свое сокровенное.

Естественно, у подростка возникает желание как-то выразить благодарность, в связи с этим появляется стремление исправить поведение. На него легче впредь оказать педагогическое воздействие.

Приемы, способствующие формированию у воспитанника правильного поведения.

1. Убеждение и личный пример. Убеждение — это и разъяснение, и доказательство правильности или необходимости определенного поведения либо допустимости какого-то поступка. Личный пример — самый важный аргумент правоты педагога.

2. Доверие.
3. Моральная поддержка и укрепление веры в свои силы.
4. Вовлеченность в интересную деятельность.
5. Пробуждение гуманных чувств.
6. Нравственное упражнение.

В создании нравственной атмосферы в кадетском училище важное место занимает авторитет воспитателя, который формируется в процессе общения с другими людьми и принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая простым глазом. Личный авторитет педагога невозможно заменить каким-либо приемом или организационными формами работы.

Авторитет воспитателя складывается из его наиболее значимых личных качеств. Для характеристики личности в целом существенное значение имеют ее направленность, интеллектуальные, волевые, эмоциональные качества, которые существуют не сами по себе, а проявляются прежде всего в повседневной деятельности, общении с окружающими. Деятельность воспитателей кадетского училища ориентирована на выполнение специфических задач, стоящих перед ними и выражающих волю общества, государства. Для выполнения этих задач необходимо наличие определенных моральных качеств. В ряду важнейших требований к личности воспитателей находится ее направленность, т. е. представление человека о добре и зле, о том, что нравственно и что безнравственно. Воспитатель, как человек, выполняющий волю государства, должен иметь ясные и четкие представления о характере и социальной значимости своей деятельности, преданности делу, которому он служит. С этим тесно связаны принципиальность и целеустремленность, стремление и способность ставить перед собой ясные цели и подчинение всей своей деятельности их достижению.

Искусство воспитателя заключается в том, чтобы из множества средств и возможностей, имеющихся в его распоряжении, выбрать те, которые в данное время, в конкретном коллективе принесут наибольший успех. Воспитатель должен уметь осознавать качественно новые явления и делать необходимые выводы для своей деятельности, то есть он должен творчески подходить к своей работе, проявлять инициативу и самостоятельность в ней. Это возможно только при условии профессионального роста и совершенствования путем учебы, повышения своей квалификации.

Литература:

1. Кон, И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
2. Кривов, Ю. И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. — 2003. — № 2.

Известно ведь, что воспитательное значение имеют не только специально осуществляемые для этой цели мероприятия, но и отношение к труду со стороны воспитателей, их личный пример в трудовой деятельности.

Поэтому для воспитателей важным качеством является трудолюбие, любовь к своему делу, трудовой энтузиазм, новаторство, чувство гордости за принадлежность к профессии и уверенность в ее необходимости.

Особое значение для воспитателей имеют качества, отражающие их отношение к другим людям, к коллективу, подросткам, с которыми они работают. Индивидуальный подход, лежащий в основе исправления и перевоспитания, требует от воспитателей проявления чуткости и такта, уважения к достоинству воспитанников, сочетания благожелательности с нужной требовательностью и строгостью.

Очень важным и ценным качеством для воспитателя является способность быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт с подростками, располагать их к себе, пользоваться их симпатией.

Чувство симпатии придает авторитету педагога особый колорит и обладает способностью усиливать эффект личного воспитательного влияния. Воспитателей должны отличать и развитые интеллектуальные качества. В деятельности воспитателя возникают различные сложные и противоречивые ситуации, когда выработка и принятие решения связаны с определенными трудностями. В каждом таком случае необходимо проявлять заботу о воспитательных последствиях принимаемого решения, действия, личного поступка. Для этого нужно иметь развитое педагогическое мышление.

Воспитателям кадетского училища необходима высокая общая образованность, культура, интеллектуальное богатство. Воспитатель не может выполнить своего назначения, если он духовно беден, если он не образован.

Воспитатель должен осторожно подходить к влиянию через посредство своего авторитета и не подавлять воспитанников, а способствовать их росту и развитию личности.

Воспитатель кадетов должен проявлять себя как человек, обладающий сильным характером, способный преодолевать сопротивление, оказываемое осужденными, мерами воспитательного воздействия, и до конца решать поставленные задачи. Для этого необходима уверенность в себе, в своих силах.

Воспитатели будущих офицеров не должны отступать перед трудностями и препятствиями, возникающими в их деятельности, их не должны обескураживать неудачи. Упорство, выдержка, терпение, способность подавлять отрицательные эмоции будут способствовать достижению успехов. Эти качества, конечно, должны сочетаться с трезвой деловитостью, организованностью и личной дисциплинированностью.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. Немов, Р. С. Психология: В 3 т. — М., 1995.
5. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994.
6. Солодухин, А. Н. Особенности организации учебного процесса в кадетских корпусах // Бомбардир — 1995. — № 3.
7. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива. — М., 1981.
8. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1994.

Современные подходы в формировании здорового образа жизни воспитанников кадетских училищ

Кунгуров Е. Н., полковник, старший воспитатель учебного курса,
ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»

В статье представлены возможности физкультурно-оздоровительной работы, обеспечивающие поддержку и развитие физического статуса кадет, улучшение показателей их физического здоровья. Указываются на современные подходы в формировании здорового образа жизни воспитанников кадетских училищ.

Ключевые слова: кадеты, физкультурно-оздоровительная работа, здоровый образ жизни

«Здоровье — это драгоценность (и при этом единственная) ради которой действительно стоит не только не жалеть времени, сил, трудов и всяческих благ, но и пожертвовать ради него частицей самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унижительной», отмечал Мишель Монтень.

Здоровье человека является необходимым условием реализации всех заложенных в человеке возможностей, основа основ достижения успехов. Дети — цветы жизни, это наше будущее. Здоровье — главное нации. Если здоровье — богатство, его надо сохранять.

«Здоровье — это вершина, которую должен каждый покорить сам» — так гласит народная мудрость.

В вопросах оздоровления кадет рука об руку должны идти медики, педагоги, психологи, воспитатели и родители. Основной задачей должно стать воспитание здорового образа жизни у кадет, потребности быть здоровым, беречь и укреплять здоровье, ценить счастье здоровья [1].

Тема «Здоровье», «Здоровый образ жизни» должна пронизывать все виды деятельности кадета. Необходимо воспитывать у кадет мотивацию здорового образа жизни через понимание здоровья как ведущего показателя экологической красоты, как средства достижения жизненных успехов.

Необходимо вести физкультурно-оздоровительную работу, обеспечивающую поддержку и развитие физического статуса кадет, становление показателей физического здоровья.

Задачи:

1. Обеспечить психофизическое благополучие кадет и формирование сознательного отношения к собствен-

ному здоровью, здоровью значимых близких, природным ресурсам родного края.

2. Объединить усилия сотрудников и родителей для эффективной оздоровительной работы.

3. Повысить функциональные и адаптационные возможности организма кадет за счёт внедрения здоровьесберегающих технологий.

4. Обогащать двигательный опыт кадет и развивать психофизические качества: быстроту, ловкость, гибкость, силу.

5. Научить кадет регулировать своё психическое состояние и уметь предупреждать опасные ситуации и правильно вести себя при их возникновении.

6. Обеспечить квалифицированную диагностику состояния здоровья и оценки влияния оздоровительных технологий на организм кадета.

Концептуальные основы формирования здорового образа жизни:

концептуальной основой деятельности структурного подразделения является обеспечение непрерывного, адекватного развития способностей кадет на фоне физического, психического и социального комфорта и создание предпосылок для успешной подготовки кадет к обучению [2].

Таким образом, актуальным является целесообразный подбор инновационных образовательных программ, с приоритетом выбора максимально здоровьесберегающих образовательных методик и технологий, координацией деятельности всех педагогов и специалистов с целью разработки индивидуального маршрута воспитания, оздоровления с учётом здоровья воспитанников,

индивидуальных способностей, интересов, перспектив развития.

Стратегия организации работы:

1. Проведение мониторинга состояния здоровья кадет.
2. Анализ созданных условий предметно-развивающей среды.
3. Изучение современных нормативно-правовых документов.
4. Изучение и внедрение современных инноваций в образовательной области «Здоровье».
5. Проектирование модели системы работы по формированию здорового образа жизни у кадет.

Принципы работы:

1. Научность.
2. Доступность.
3. Активность.
4. Сознательность.
5. Единство диагностики и коррекции.
6. Систематичность.
7. Целенаправленность.
8. Оптимальность.

Инновационная деятельность в сфере физической культуры базируется на основных медико-педагогических принципах и предполагает, прежде всего, формирование здорового образа жизни в работе с кадетами.

Анализ данных современной научной литературы, посвященной современным инновационным подходам к организации физкультурно-оздоровительной работы по формированию здорового образа воспитанников, показывает явно неудовлетворительный уровень. Занятия физической культурой в учебных учреждениях не заинтересовывают, а наоборот иногда вызывают негативные эмоции.

Существенную роль в разрешении данной ситуации играют повышение мотивации к использованию средств физической культуры в повседневной жизни, в том числе к занятиям по физическому воспитанию и выбор адекватных средств компенсации дефицита повседневной двигательной активности. Поэтому неадекватность нормативных требований по физическому воспитанию и их оценок не способствуют решению основной задачи физического воспитания, а именно его оздоровительной направленности. Стратегической целью образовательных учреждений образования должно стать создание среды, которая способствует физическому и нравственному оздоровлению воспитанников, поддержанию уровня имеющегося здоровья, его укреплению, формированию навыков здорового образа жизни, воспитанию культуры здоровья, нейтрализующей и снижающей негативное действие внешних и внутренних средовых факторов, повышающей стрессоустойчивость воспитанников [3].

Приобщение человека к здоровому образу жизни следует начинать с формирования у него мотивации здоровья. Формирование мотивации должно базироваться на двух важных принципах: возрастном и деятельностном. Первый принцип гласит: воспитание мотивации не-

обходимо начинать с раннего детства. Второй принцип утверждает: мотив здоровья следует создавать через оздоровительную деятельность по отношению к себе, т. е. формировать новые качества путем упражнений.

Стиль здоровой жизни определяется разными мотивами. Среди них следует выделить главные: мотивация самосохранения; суть мотива сводится к тому, что человек не совершает каких-либо действий, если они угрожают его здоровью и жизни; мотивация подчинения этнокультурным требованиям; человек подчиняется этнокультурным требованиям потому, что хочет быть равноправным членом общества и жить с его членами в гармонии; мотивация получения удовольствия от здоровья; ощущение здоровья приносит человеку радость, поэтому он будет делать все, чтобы быть всегда в бодром состоянии и хорошем настроении; мотивация возможности самосовершенствования; у здорового человека физические, психические, интеллектуальные возможности гораздо большие, чем у нездорового; мотивация возможности маневрировать; здоровый человек может менять профессии, перемещаться из одной климатической зоны в другую, он чувствует себя свободным, независимо от внешних условий; мотивация достижения максимально возможной комфортности; человек чувствует себя максимально комфортно, раскованно, если у него отсутствует какой-либо физический или психический дискомфорт.

Формирование готовности кадет к здоровому образу жизни возможно при следующих организационно-педагогических условиях:

- всестороннем использовании нравственного потенциала физической культуры и спорта, как средств формирования культуры здоровья личности;
- единстве формирования знаний, умений и навыков, убеждений, ценностных ориентаций;
- сохранения индивидуальных приоритетов в создании для каждого собственной здоровьесберегающей траектории, профилактики, укрепления здоровья в социуме.

Здоровый образ жизни характеризуется направленностью, которая объективно выражается в том, какие ценности им производятся, какие общественные потребности им удовлетворяются, что он дает для развития самой личности.

Между реальным образом жизни и порождаемой им системой субъективных отношений возникают противоречия, в процессе разрешения которых происходит перестройка, развитие и совершенствование образа жизни, системы отношений в нем. Важно не только то, как, но и то, ради чего живет кадет, чем гордится и против чего борется. Так здоровый образ жизни приобретает оценочное и нормативное понятие.

Таким образом, можно сделать вывод, что здоровье во многом зависит от образа жизни. Содержание здорового образа жизни кадет отражает результат распространения индивидуального или группового стиля поведения, общения, организации жизнедеятельности. Здоровый образ жизни во многом зависит от ценностных ориентаций кадета, мировоззрения, социального и нравственного опыта.

В сфере инновационной деятельности в области физической культуры и спорта необходимо большое внимание уделять поиску новых организационных форм физкультурно-оздоровительной работы с кадетами в рамках учебного процесса и вне учебное время. Согласно современным подходам основными задачами физкультурно-оздоровительной работы в училище является формирование у кадет потребности к занятиям физиче-

ской культурой и ведению здорового образа жизни. Это способствует повышению у них функционального состояния, развитию физических качеств, формированию двигательных умений и навыков. Физкультурно-оздоровительная работа помогает эмоциональному, интеллектуальному, духовно-нравственному и эстетическому развитию личности, формированию творческих способностей.

Литература:

1. Бажуков, С. М. Здоровье детей — общая забота: (организация физического воспитания школьников) — М.: Физкультура и спорт, 1987.
2. Козлова, Т. В., Рябухина Т. А. Физкультура для всей семьи. — М.: Физкультура и спорт, 1988.
3. Фонарев, М. И., Фонарева Т. А. Лечебная физическая культура при детских заболеваниях. — Л.: Медицина, 1981.
4. Коростелев, Н. Б. Шаг за шагом: твой календарь здоровья. — М.: Молодая гвардия, 1987.

Роль воспитателя в процессе становления и развития личности подростка-кадета

Кунгуров Е. Н., полковник, старший воспитатель учебного курса,
ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»

В статье рассматривается роль воспитателя в становлении воспитанников кадетских корпусов как личности. Кратко представлена разработанная в Тюменском президентском кадетском училище программа воспитания и социализации кадет каждого класса с целью создание оптимальных условий для реализации потребностей кадет к самопознанию, саморазвитию, здоровому образу жизни, формированию гражданского сознания и национального самосознания личности.

Ключевые слова: кадеты, роль воспитателя в развитии личности

Многомерные трансформации в государстве и обществе последних десятилетий в значительной мере ослабили внимание к таким явлениям, как социально-духовные и нравственные ценности в подростковой и молодежной среде, заметно снизился интерес к особенностям формирования менталитета и мировоззрения молодых граждан России. Вместе с тем длительный процесс модернизации российской школы в итоге затронул не только организацию учебной деятельности, но и коренным образом изменил отношение к содержанию феномена воспитания в современной школе.

Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации все больше понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач. Общие задачи и принципы воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, где воспитательная деятельность рассматривается как

компонента педагогического процесса в каждом общеобразовательном учреждении, охватывает все составляющие образовательной системы школы, что направлено на реализацию государственного, общественного и индивидуально-личностного заказа на качественное и доступное образование в современных условиях.

Педагог и его воспитанник — две основные фигуры в воспитательном процессе. Личности, чьи взаимоотношения непосредственно и решающе влияют на весь учебно-воспитательный процесс, определяют его успех. Не случайно так важно создание в любом образовательном учреждении атмосферы глубокого взаимопонимания, доброжелательности, уважения, сотрудничества. Особенно важным это представляется в работе с подростками, поскольку этот возраст является особенным, переходным от детства к юности. В этот период происходит переориентация общения с родителями, учителями и другими наставниками. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников неодинаков.

Чтобы взаимоотношения между воспитателем и воспитуемым были гармоничными, способствовали процессу развития и становления личности, а не тормозили его, педагог должен обладать рядом необходимых личных и профессиональных качеств, иметь авторитет среди своих подопечных.

Это одна из важнейших педагогических проблем, о чем можно судить по многочисленности исследований на эту тему таких выдающихся педагогов и психологов как: Амоношвили Ш. А., Крупская Н. К., Кондратьев М. Ю., Лихачев Б., Макаренко А. С. Ольшанский В. Б., Сухомлинский В. А и др.

Специфика образовательного учреждения придает данной педагогической проблеме свою особую направленность, например, в военном училище и в школе-интернате функции и обязанности воспитателей будут различаться, хотя, разумеется, личные и профессиональные характеристики педагогов этих образовательных учреждений, как и любых других, будут в чем-то и похожи.

Кадетские училища также являются особыми образовательными учреждениями. Они — одно из самых значительных явлений в истории учебных заведений российского государства, в том числе и в современной России. Значение накопленного в кадетских корпусах опыта выходит далеко за рамки чисто военной сферы, поскольку эти учебные заведения давали своим воспитанникам не только специальное военное, но и широкое гражданское воспитание.

Российские кадетские корпуса ведут свою историю с 1731 года, с момента учреждения императрицей Анной Иоанновной корпуса кадетов шляхетских детей и до закрытия этих образовательных учреждений Советской властью осенью 1922 года. Многие аспекты построения учебно-воспитательного процесса и уклада жизни в царских кадетских корпусах потом были взяты при создании Суворовских и Нахимовских военных училищ, президентских кадетских училищ, имеющих целью подготовку несовершеннолетних граждан к профессиональному служению Отечеству на гражданском и военном поприще.

И поскольку кадетские училища являются специфическими образовательными учреждениями, со своим особым уставом, распорядком, обязанностями учащихся, то и роль

воспитателя здесь также отличается от роли учителя-воспитателя в обычной школе.

В силу возрастания значения подобных заведений в современном российском образовании нам представляется актуальной и постановка проблемы роли воспитателя в развитии личности подростка-кадета. Целью изучения в нашей работе является раскрытие значения участия воспитателя в процессе становления и развития личности подростка-воспитанника кадетского училища.

В Тюменском президентском кадетском училище разработана программа воспитания и социализации кадет каждого класса с целью создание оптимальных условий для реализации потребностей кадет к самопознанию, саморазвитию, здоровому образу жизни, формированию гражданского сознания и национального самосознания личности.

В соответствии с поставленной целью в нашей работе решаются следующие основные задачи:

- организация единого воспитательного пространства, сочетающего внешние и внутренние условия воспитания кадет;

- содействие формированию сознательного отношения кадет к своей жизни, здоровью, а также к жизни и здоровью окружающих людей;

- вовлечение кадет в систему дополнительного образования с целью обеспечения самореализации личности;

- воспитание кадет в духе демократии, личностного достоинства, уважения прав человека, гражданственности, патриотизма;

- создание условий для участия семей кадет в воспитательном процессе, повышения активности родительской общественности;

Таким образом, эффективно организованная и систематическая воспитательная работа в нашем училище является появлением значимых эффектов воспитания и социализации детей — формирование у кадет коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности и социокультурной идентичности в ее национально-государственном, этническом, религиозном, тендерном и других аспектах. Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования направлена на формирование модели выпускника училища.

К вопросу о формировании опыта безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр

Лбова Олеся Витальевна, студент
Иркутский государственный университет

Ключевые слова: безопасное поведение, опыт безопасного поведения в быту, дети старшего дошкольного возраста, дидактическая игра, дидактические игры для формирования опыта безопасного поведения в быту

Проблема формирования опыта безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста является актуальной, так как уделяется большое внимание со стороны общества и государства в формировании активного и защищенного человека, способного оценивать окружающую среду для полноценного и безопасного существования в ней. Так же уделяется большое внимание и со стороны системы образования. Задачи сохранения здоровья детей и формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни, ответственного поведения в отношении своей жизни и здоровья, в современных условиях рассматриваются как неотъемлемая часть стратегии развития системы образования.

Формирование культуры безопасного образа жизни и основ безопасного поведения находит отражение в законодательных и нормативных документах: Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально — коммуникативное развитие», одним из направлений которого является **формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе; законе «Об образовании в РФ»**, где в ст. 84 указывается необходимость **формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни.**

Опыт безопасного поведения в быту представляет собой совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умение обращаться с потенциально опасными предметами домашнего обихода и переживаний, определяющих мотивы поведения ребенка [3].

Анализ специфики возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста показывает, что данный возрастной период является благоприятным для формирования опыта безопасного поведения, так как ребенок проявляет инициативу и самостоятельность, способен осваивать элементарные правила поведения в быту, следовать социальным нормам и правилам в разных видах деятельности и во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Исследователи по данному направлению считают, что сформировать опыт безопасного поведения в быту у дошкольников возможно через различные методы, приемы и средства: целевые прогулки, беседы, театрализованные представления, игры (В. Зимонина); драматизации сказок, игровые тренинги (Н. Мельникова, Л. Захарова, Р. Шакурова); викторины, выставки детского творчества, уголки

безопасности для детей и родителей (Л. Артемова), чтение художественной литературы (Л. Князева, А. Виноградова).

Современными исследователями для детей дошкольного возраста разработаны ряд программ по формированию опыта безопасного поведения в быту.

Авдеевой Н.Н., Князевой О.А., Стеркиной Р.Б. разработана программа для детей дошкольного возраста «Основы безопасности детей дошкольного возраста», целью которой является воспитание у ребенка навыков адекватного поведения в различных неожиданных ситуациях, самостоятельности и ответственности за свое поведение. Основное содержание работы по программе строится по шести направлениям, одним из которых является «Ребенок дома». В данном разделе раскрывается содержание работы педагога с детьми по ознакомлению с предметами домашнего быта, представляющими опасность для детей. Средствами и методами, которые предлагают авторы, являются: словесные игры, составление рассказа, постановка кукольного театра, подвижные игры, беседы, чтение художественной литературы.

Тимофеевой Л.Л. разработана парциальная программа «Формирование культуры безопасности у детей 3–8 лет». Данная программа предлагает пути решения задач обеспечения безопасности жизнедеятельности детей и выбора оптимальных методов и содержания работы по формированию культуры безопасности на каждом возрастном этапе. Программа разработана на основе современных исследований с учетом тенденций развития детской популяции и системы образования, требований, отраженных в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Н. Мельникова, Л. Захарова, Р. Шакурова разработали план — программу «Один дома», по которой с помощью драматизации сказок, инсценировок, игровых тренингов дети 6–7 лет учатся адекватно реагировать на сложную ситуацию, оказывать первую медицинскую помощь себе, сверстникам, взрослым.

Так как ведущим видом деятельности в дошкольном детстве является игра, то для формирования опыта безопасного поведения в быту можно использовать дидактическую игру, так как она позволяет шире приобщать детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности [2].

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Разрабатывая вопросы теории и практики дидактической игры, исследователи значительную роль ее видели в умственном воспитании дошкольника, рассматривали как источник познания социального опыта взрослых и накопления ребенком собственного (В.Н. Аванесова, Ф.Н. Блехер, З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, Е.И. Радина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Б.И. Хачапуридзе и др.).

Своеобразие дидактической игры состоит в том, что она выступает одновременно как вид игровой деятельности дошкольника и форма организации взаимодействия со взрослым, особая форма обучения.

В структуру дидактической игры входят следующие составляющие:

1. Дидактическая задача определяется целью учебного и воспитательного влияния. Сформулированная педагогом, она отражает его учебную деятельность. Дидактическая задача игры определяется в соответствии с требованиями, предусмотренными программой, и с учетом возрастных особенностей детей.

2. Игровая задача воспроизводится игроками. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется посредством игровой задачи. Главное то, что дидактическая задача в игре замаскирована и появляется перед игроками в виде игровой задачи.

3. Игровые действия — основа игры. В разных играх игровые действия различаются по направлениям и отношению к игрокам. Игровые действия являются средством реализации игрового замысла, но содержат также действия, направленные на решение дидактической задачи.

4. Правила игры, их содержание и направление обусловлены общими задачами формирования личности, игровыми задачами и игровыми действиями. В дидактической игре правила всегда заданы. С помощью правил педагог руководит игрой, процессами познавательной деятельности и поведением игроков.

5. Подведение итогов (результат) проводится сразу по завершении игры. Это может быть подсчет баллов; определение игроков, успешнее других выполнивших игровую задачу; определение команд — победителей и т. п. [4, с. 8].

Руководя играми в старшей группе, необходимо учитывать возросшие возможности детей, так как в этом возрасте ребенку свойственны: любознательность, интерес ко всему новому, необычному. С расширением объема знаний происходят изменения и в характере умственной деятельности. Поэтому при отборе игр главное внимание обращается на степень трудности игровых правил и действий [1].

Преимущество дидактических игр в обогащении знаний о правилах безопасности жизнедеятельности как

компонента опыта безопасного поведения в быту проявляется в том, что каждый ребенок максимально активен; имеется возможность дифференцированно осуществлять уточнение и систематизацию знаний детей; поддерживаются устойчивый интерес дошкольников к данной деятельности и положительный эмоциональный фон [2].

Дидактические игры по формированию опыта безопасного поведения в быту дают возможность:

- познакомить детей с источниками опасности в быту, уточнить и систематизировать данные представления;

- научить различать потенциально опасные предметы быта;

- сформировать представления о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения, о способах безопасного поведения;

- познакомить с необходимыми действиями в случае опасности.

Л.В. Артемова, Т.В. Ким, И.И. Кобитина, Т.Г. Гусарова предлагают дидактические игры для детей старшего дошкольного возраста по ознакомлению с правилами безопасности в быту, которые отличаются реалистичностью (изображенные предметы имеют четкие формы, естественный цвет, максимально приближены к реальным объектам); занимательностью (содержат игровые элементы, задания), красочностью, динамичностью; отвечают конкретным образовательным задачам; соответствуют возрастным возможностям детей; предназначены как для коллективного, так и для индивидуального использования.

Подобранные дидактические игры дают возможность: знакомить детей с источниками опасности в быту, уточнить и систематизировать данные представления, учить различать потенциально опасные предметы; сформировать представления о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения, о способах безопасного поведения; познакомить с необходимыми действиями в случае опасности.

Выбор конкретной дидактической игры определяется тем, какие воспитательно — образовательные задачи выступают в роли доминирующих, для формирования каких представлений о правилах безопасного поведения в быту она предназначена:

- закрепление знаний об источниках опасности («Что мы знаем о вещах», «Раз, два, три, что может быть опасно — найди», «Подбери игрушку Танюшке»);

- углубление знаний об окружающих ситуациях и правилах безопасности («Так и не так», «Сто бед», «Высоко — низко», «Убери на место»);

- закрепление знаний о действиях в опасных ситуациях («Мы спасатели», «Сто бед»).

Таким образом, проблема формирования опыта безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр является актуальной, так роль дидактической игры огромна в воспитании и развитии ребенка, но на сегодняшний день дидактические игры по формированию опыта безопасного поведения в быту у дошкольников.

Литература:

1. Бабаева, Т.И. Игра и дошкольник: Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст] / Т.И. Бабаева. — М.: Детство-Пресс. — 2007 г. — 196 с.
2. Дергунская, В. А. «Образовательная область «Безопасность» [Текст]: методический комплект программы «Детство» / В. А. Дергунская, Т. Г. Гусарова, В. А. Новицкая, Л. С. Римашевская. — СПб.: Детство-Пресс. — 2012 г.
3. Храмцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Г. Храмцова. — М.: Педагогическое общество России. — 2005 г.
4. Чен, Н.В. Дидактическая игра — основа развития воображения и фантазии [Текст] Н.В. Чен // Искусство. Все для учителя. Пилотный выпуск. 2011 г. — с. 26–28.

Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как одно из условий успешного развития потенциала личности

Лотфуллина Регина Данисовна, студент;
Масимова Эльнара Элхановна, студент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В данной статье рассматривается проблема формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Приводится методика работы по формированию толерантного отношения сверстников к детям с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с особенностями в развитии, толерантное отношение, ОВЗ, инклюзивное образование, интегрированное образование

Толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий реализации в будущем потенциала личности. Важную роль в формировании толерантной личности играет школа, именно в ней ребенок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного, терпимого отношения к окружающим людям.

В последнее время проблема толерантности стала широко освещаться в средствах массовой информации, на государственном и международном уровне. Решением этой педагогика-психологической проблемы становится введение инклюзивного образования [2]. Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [4]. Иначе говоря, инклюзивное образование предполагает обучение детей с ОВЗ совместно со сверстниками в одном классе, а не в специальном. И для того, чтобы идеи инклюзивного воспитания в полной мере реализовались в России необходимо, необходимо изменить отношение общества к детям с ограниченными возможностями: от равнодушия и агрессии до милосердия и заботы.

Несмотря на всю неверную информацию, страхи, стереотипы, вызывающих негативное отношение к людям

с ограниченными возможностями, практика показывает, что обучение детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками дает положительный эффект в отношении социализации, личностного развития и той, и другой категории учащихся, а также соответствует нормам международного права и российского законодательства [3]. Эффективная интеграция возможна в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования, умелого сочетания принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях. Таким образом, интегрированное обучение детей следует признать оптимальной формой организации учебно-воспитательного процесса. Это не только позволит детям с особыми потребностями обеспечить успех в жизни, но и дает право выбора, даёт возможность вносить свой вклад в общественную жизнь. Необходимо осознавать, что детей с особенностями в развитии необходимо научить жить в социуме, навыкам независимости и самостоятельной жизни. А гарантом равных прав и условий для развития и самореализации должно выступить образование.

Начнем с понятия, в статье 11 «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 году говорится «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода

мысли, совести, убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии...» [4], как говорится в педагогическом словаре, толерантность — это «Одно из важнейших профессиональных качеств учителя. В основе этого качества лежит способность учителя адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации — с другой». [4]. Дело в том, что одна из важнейших проблем детей с особенностями в развитии является своеобразная «изоляция» от мира, общества, природы, а порой и элементарного образования. Другая не менее важная проблема — это наличие физических и психических барьеров, мешающих наладить контакты со сверстниками и приводящие в конечном итоге к неприятию и негативному отношению со стороны общества. Проблему усугубляет тот факт, что зачастую сами педагоги относятся к таким детям интолерантно. Педагогу необходимо понять, что нельзя насильно привить чувство терпимости исходя из его формального понимания, оно не должно навязываться, толерантность приобретается через информацию, жизненный опыт и воспитание. Именно поэтому педагогу необходимо выстроить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы показать, что он готов принять каждого такими, какие они есть и работать с общего согласия.

Рассмотрим несколько преимуществ интегрированного образования как для детей с ОВЗ, так и для детей с нормальным развитием [2]:

1. Развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи; обогащение социального (коммуникативного и нравственного) опыта детей; развитие толерантности, терпения, умение проявлять сочувствие и гуманность;

2. Исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности;

3. Подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума; исключение социальной изоляции детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей»;

4. Преимущества педагогического характера: рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (отказ от сравнения детей друг с другом); активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации и имитации

Многие преподаватели не знакомы с проблемой отклонений в развитии: они зачастую не имеют представлений о специфических особенностях развития, таких как нарушения динамики психических процессов и повышенная чувствительность детей к отношению окружающих, характерные для «особых» детей. Эти характеристики познаются либо при практическом взаимодействии с этими детьми, либо в процессе их обучения [5].

Необходимо ликвидировать пробелы в образовании преподавателей, их низкую информированность в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Введение в программу педагогических учебных заведений спецкурсов с соответствующей тематикой могло бы изме-

нить ситуацию в профессионально-педагогическом образовании и в сфере массового просвещения.

Работа с педагогами по формированию толерантного отношения к особым детям предполагает [1]:

— диагностику отношения педагогов и воспитателей к детям с особыми нуждами;

— знакомство учителей с особенностями развития и личностным своеобразием детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии разной этиологии (Этиология — раздел медицины, изучающий причины и условия возникновения болезней).

— проведение тренингов, семинаров, «круглых столов», направленных на формирование толерантной культуры личности педагога.

Работа педагога с детьми осуществляется в следующих направлениях:

— Диагностика личности ребенка с отклонениями в развитии;

— Диагностика отношения нормально развивающихся сверстников к детям с особыми нуждами;

— Коррекция психоэмоционального состояния детей с проблемами в развитии;

— Гармонизация внутриколлективных отношений, сплочение детского коллектива.

Конспект занятий для детей 6–7 лет по формированию толерантного отношения к детям-инвалидам (авторы А. Алшина, Е. Худенко)

Занятие № 1. «Пойми меня»

Цель: формирование у ребенка потребности во взаимопонимании; воспитание эмпатии.

Оборудование: опорные картинки с изображением тех или иных предметов (одушевленных или неодушевленных), о которых в рассказе должна идти речь.

1. Организационный момент

Упражнение на развитие логического мышления, умение делать выводы на основании анализа нескольких суждений.

2. Вводная часть

Вводная беседа на тему: «Что нужно, чтобы научиться понимать друг друга?». (Уметь не только слушать, но и уметь услышать друг друга.)

Игра «Испорченный телефон»

Ведущий. Постарайтесь сейчас как можно лучше услышать и понять друг друга.

Участники игры садятся в круг. Каждый игрок по очереди произносит шепотом на ухо сидящему рядом какому-либо слово. Последний игрок произносит громко то слово, которое он услышал. Первый игрок должен назвать то слово, с которого он начал игру. Если слово совпадет, то все игроки правильно поняли соседа, если нет, то игроки не поняли друг друга.

3. Основная часть

Игра «Фантазеры»

Ведущий. Смысл игры заключается в том, чтобы вы смогли продолжить рассказ, начатый предыдущим игроком.

Игра может проводиться группами до 10 человек. Все игроки должны продолжить рассказ одним предложением. Тот игрок, на котором заканчивается рассказ, должен начать новый.

Участники игры садятся в круг. Ведущий показывает первую картинку с изображением, допустим, собаки. Первый игрок начинает рассказ одним предложением, например: «В одном доме жила собака...» Его сосед справа продолжает: «Эта собака любила гулять со своим хозяином у пруда...» Следующий сосед справа продолжает рассказ тоже одним предложением и так далее. Чем необычнее и смешнее будет поворот этой истории, тем лучше. Игра продолжается по кругу до тех пор, пока воображение участников не иссякнет, а интерес не угаснет. Обычно на это уходит 10–15 минут. Желательно стремиться к тому, чтобы рассказ имел начало, середину и конец и строился вокруг какого-нибудь события (сюжета).

4. Физминутка

Литература:

1. Вульф, Б. З. Воспитание толерантности, сущность и средства. // Внешкольник, 2002, № 6.
2. Инклюзивное образование в России. / Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — М., 2011 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.unicef.ru/upload/>
3. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. / Методические рекомендации для руководителей и специалистов образовательных учреждений. — г. Новокуйбышевск, 2006—105 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений
5. Декларация принципов толерантности: утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Защити меня! — 2004. — с. 6–11.

«Повтор» и «повторение» в литературоведении и философском дискурсе XIX–XX вв. (к вопросу о разграничении понятий)

Маклакова Наталия Владимировна, учитель русского языка и литературы;

Шорова Елена Владимировна, учитель русского языка и литературы

Гимназия № 642 «Земля и Вселенная» г. Санкт-Петербурга

В современном литературоведении существуют противоположные мнения в вопросе о том, в какой мере оно должно ориентироваться на различные дисциплины, в том числе философию. В отечественном литературоведении одними из первых работ, в которых содержатся элементы междисциплинарного анализа, стали исследования М. Б. Ямпольского и В. А. Подороги. Статья ученого-философа С. Зенкина «Филологическая иллюзия и ее будущее» содержит указания на то, что филология корреспондирует со многими культурными институтами, такими как философия, история, риторика, политическая идеология. Ученый акцентирует внимание на том, что к концу XX века появилась тенденция к откры-

Ведущий. А сейчас разбейтесь на пары. Встаньте друг против друга.

Один показывает упражнения, другой повторяет за ним. Затем наоборот.

5. Закрепление, итог

Обобщающая беседа по теме занятия: «Что нового вы узнали сегодня о взаимоотношениях между собой и другими?»

Этикетная задача

Ведущий предлагает детям решить следующую задачу: «Представьте себе, что с вами вместе находится ребенок со странностями поведения, не такой, как вы, а ему тоже хочется принять участие в вашей игре. Как вы сможете ему помочь?»

Итог занятия

Ведущий. А теперь сделаем вывод: «Как хорошо, когда каждый из нас умеет слышать и понимать друг друга, тогда нам интересно быть вместе».

И педагог предлагает всем улыбнуться друг другу и поблагодарить за игру.

тости литературоведения другим дисциплинам с различными уже устоявшимися речевыми практиками вследствие возникшей необходимости в расширении границ своего предмета. Таким образом, С. Зенкин предлагает рассматривать процесс «междисциплинарной миграции» как явление неизбежное, по словам ученого, «жизнеспособность научной традиции определяется ее умением утилизировать свои собственные ошибки, извлекать пользу из собственной методологической ограниченности». Наиболее радикальной точки зрения в этом вопросе придерживается К.-М. Богдаль, заявляя в статье «От метода к теории. О состоянии дел в литературоведении», что «литературная теория являет собой не более чем ветвь обще-

ственной идеологии, абсолютно без всякого единства или идентичности, которые могли бы отмежевать ее в какой-то степени от философии, лингвистики, художественного или социального мышления».

Принимая во внимание факт, что множество моделей и методов анализа художественного текста, существующих на сегодняшний момент в литературоведении, действительно обязаны своим развитием заимствованию из других дисциплин, некоторые исследователи (в том числе западные) все же относятся к междисциплинарному подходу весьма настороженно, если вовсе не оценивают этот процесс как отрицательно маркированный. К примеру, Д. Уфферман в статье «Панорама современного немецкого литературоведения» ставит под сомнение научную ценность междисциплинарных исследований: «Опыты с новой терминологией, стилистические взлеты абстрактных размышлений, попытки переноса понятий из других дисциплин в литературоведческий контекст — все это открывает широкое поле для новаторских конструкций «Сделай сам»».

Учитывая особенности приведенных выше суждений, считаем важным указать на то, что наша точка зрения относительно междисциплинарного похода наиболее близка к точке зрения С. Зенкина о неизбежности «междисциплинарной миграции». Полагаем, что круг понятий, сближаемых с категорией повтора, на сегодняшний момент оказывается во многом общим для теории литературы и для философии. Например, повторению в обеих дисциплинах сопутствуют понятия цикличности, ритма, дискретности и непрерывности, памяти, привычности, копии и других понятий. На этой основе считаем возможным рассмотрение в рамках параграфа двух концепций повтора, изложенных в работах С. Кьеркегора «Повторение» и Ж. Делёза «Различие и повторение», а также «Логика смысла».

Необходимо подчеркнуть, что явление повторяемости в философии, конечно, не в полной мере идентично пониманию этого явления в литературоведении, несмотря на то, что процесс повторяемости в литературоведении уже давно не ограничен статусом художественного приема. Однако рассмотрение различных подходов к данной проблеме как конкурирующих между собой в значительной мере может способствовать утрате значимости и ответственности обсуждаемого вопроса. Основываясь на том, что наука об изящной словесности уже не одно десятилетие осваивает философскую терминологию, и споры о наличии внелитературных материй в ней постепенно утихают, нам представляется уместным избегать кардинальных разделений этих областей знания в отношении категории «повторения».

Для начала необходимо обратить внимание на теоретико-литературный аспект проблемы. На сегодняшний день ситуация в литературоведении обнаруживает довольно высокую степень сложности в понимании специфики «повтора». Кроме того, нечеткое различение понятий «повтора» и «повторения» в словарях и учебниках свидетельствует о терминологической неустроенности в данном

вопросе. Большинство авторов словарных и учебных статей, как правило, склоняются к использованию термина «повтор», а не «повторение». Мы считаем, что эти понятия должны сосуществовать и быть четко разграниченными, поскольку за каждым из них стоит отдельная концепция понимания структуры художественного текста. Что касается философского дискурса, то в нем, напротив, господствует термин «повторение», подтверждением тому могут быть названия работ «Повторение» у С. Кьеркегора, а также «Повторение и различие» у Ж. Делёза.

Для того, чтобы избежать терминологической путаницы, считаем, что следует определить механизм «повтора» как явление, границы которого в тексте материально закреплены. Важно при этом понимать термин достаточно широко: от значения, которое приписывал «повтору» В. М. Жирмунский, как одного из приемов, составляющих «единство художественного произведения, <...> подчиненный художественному заданию», до современного понимания механизма «повтора прекращенного повтора» И. П. Смирновым.

«Повторение» же будем мыслить в качестве явления, границы которого в тексте материально не закреплены. Как пишет И. П. Смирнов в своей работе «Порождение интертекста (элементы интертекстуального анализа из творчества Б. Л. Пастернака)», такое понимание явления следует напрямую связывать с «идеологией, онтологизировавшей мысль о нерепрезентативности текста и отвергшей репрезентативность знака», в центре внимания такой идеологии (постструктуралистской), по мнению ученого, феномен интертекстуальности художественного текста.

Итак, рассмотрим обзорно этапы развития и особенности смыслового наполнения категории повторения в философском дискурсе XIX–XX вв., выявив специфику термина «повторение» как некой суммы идей, разрабатываемых в философии на протяжении двух последних веков в христианском экзистенциализме С. Кьеркегора и постструктурализме Ж. Делёза. Полагаем, что необходимо включить в рассмотрение несколько исключительно филологических точек зрения в силу того, что они соотносятся с идентичной проблемой в философии. Следует также отметить, что данная статья не предполагает создания классификаций повторов, объединений их в группы, попытаемся, однако, не уходить далеко от теоретико-литературного аспекта проблемы.

В сочинении датского философа большое внимание уделяется рассмотрению категории повторения, оно всегда происходит с единичными, индивидуальными событиями, значимыми для отдельной личности, как правило, все эти события связаны с обретением веры. Важно обратить внимание, что «Повторение» — сочинение (хоть и философское), и в нем велика роль художественной составляющей: присутствует повествователь Константин Констанций, предпринимающий ряд действий (поездки, наблюдения) с целью изучения категории повторения, «возможности повторения». Полагаем, что данный текст

может рассматриваться в качестве попытки С. Кьеркегора соединить литературу как вид искусства и философию.

Укажем на ту часть концепции Кьеркегора, которая связывает специфику искусства с категорией повторения, ведь именно этот фрагмент работы отчасти цитирует, отчасти переосмысляет Ж. Делёз в «Различении и повторении», только в другой терминологии: «ей [проблеме повторения — М.] <...> предстоит играть весьма важную роль в новейшей философии: повторение есть исчерпывающее выражение для того, что у древних греков называлось воспоминанием. Греки учили, что всякое познание есть припоминание, новая же философия будет учить, что вся жизнь — повторение. <...> Повторение и воспоминание — одно и то же движение, только в противоположных направлениях: воспоминание обращает человека вспять, вынуждает его повторять то, что было, в обратном порядке, — подлинное же повторение заставляет человека вспоминая, предвосхищать то, что будет». Как видно из приведенного отрывка, повторение характеризуется в качестве универсального, действующего вспять механизма, для которого характерна внутренняя связность тождественных событий. Далее С. Кьеркегор определяет повторение как метафизическую сущность, задающую, по определению Ж. Делёза, мир «мир копий и представлений». Показательно, что датский философ мыслит мир как центрированную структуру: «...повторение всегда трансцендентно <...>. Я могу охватить в созерцании самого себя, но не могу стать вне себя самого, такой архимедовой точки мне не отыскать».

Важно указать на то, что главная идея христианского экзистенциализма С. Кьеркегора относительно понимания повторения заключается в том, что «подлинное» повторение события способно произойти только единожды и навсегда, при этом оно всегда непредсказуемо. Для наглядной демонстрации этих свойств мыслитель прибегает к библейской притче об Иове: «Когда же оно [повторение — М.] наступает? Да, это нелегко определить, пользуясь человеческим языком. Когда наступило оно для Иова? Когда по человеческому рассуждению ничто не могло быть несбыточнее». Х. Блум в работе «Страх влияния» (параграф «Кеносис, или повторение и непоследовательность») также акцентирует внимание на непредсказуемом характере «повторения», его единичности: «Кьеркегорово повторение никогда не случается, оно вырывается и выдвигается вперед, поскольку оно, подобно Творению Вселенной Богом, «вспоминается вперед». <...> Жизнь, которая прежде была ныне становится».

Исходя из этого, можем заключить, что искусство, по Кьеркегору, подобно памяти и способно заново воссоздавать неповторимое. Именно в этом заключается выход из философии к специфике духовной культуры. В единичности повторения, таким образом, обнаруживает себя уникальность явлений духа, а с другой стороны, именно произведение искусства демонстрирует возможность повторения неповторимого, служит примером универсальности уникального.

Рассмотрим иную концепцию повторения философа-постструктуралиста Ж. Делёза. В своих исследованиях он ставит задачи, касающиеся разработки теории смысла как философской концепции. В смыслообразовании, согласно Делёзу, первостепенную функцию выполняют механизмы повторения и различения: «Бытие — это то, что всегда высказывается о различии; это — Повторение [Revenir] различия». В качестве литературного материала для работы с термином Ж. Делёз отдает предпочтение современной литературе: творчеству П. Клоссовски, в частности, его роману «La Revocation» (1954).

Трактовка термина «повторение» у Ж. Делёза, в отличие от С. Кьеркегора, отличается исключительным многообразием значений. Философ классифицирует повторение на повторение привычки (физическое), повторение памяти (этот вид повторения близок концепции «повтора прекращенного повтора» И.П. Смирнова (ссылка)), а также метафизическое повторение. Можем предположить, что причиной создания системы стало различие повторений, связываемое Ж. Делёзом с идеей существования двух разных прочтений мира, которые наметились еще у Платона. На основании одного из прочтений строится классическая эстетика, в том числе эстетика С. Кьеркегора; на основании другого — «нетрадиционная эстетика»: «одно призывает нас мыслить различие с точки зрения изначального подобия и тождественности, другое же, напротив, призывает мыслить подобие и даже тождество в качестве продукта глубокой разнородности». Второе повторение, как способ прочтения, актуализируется, например, в литературе и философии позднего модернизма и постмодернизма. В. Дианова в работе «Повторение как категория нетрадиционной эстетики» поясняет, что в новой эстетике для объекта искусства характерна «синхронная игра всех повторений с их сущностным и ритмическим различием, взаимным смещением и маскировкой, расхождением и децентрацией».

Итак, первый тип повторения, по Делёзу, связан с концепцией христианского возвращения — повторения, описанного С. Кьеркегором в одноименном трактате, задающим «мир копий и представлений» (см. выше). Важно подчеркнуть, что Ж. Делёз, равно как С. Кьеркегор, мыслит повторение действующим вспять механизмом, однако переосмысливает концепцию датского философа, полагая, что повторение способно воплотиться в виде серий неизбежных, но случайных парадоксов, а не уникальных единичных событий. Делёз при характеристике повторения пользуется категорией особенного и случайного, хотя у Кьеркегора оно происходит с единичным, индивидуальным, можно, однако, констатировать, что речь идет об одном и том же понимании явления. «Произведение искусства, — пишет Делёз, — повторяют как непонятное особенное».

Автор «Повторения и различения» приходит к обоснованию действия повторения С. Кьеркегора от смыслообразующего элемента в формировании специфики искус-

ства до процесса, организующего какую-либо материю, уточняя, что для организации материи необходимо участие другого процесса — «различения». Согласно Делёзу, повторяется способно только разнородное, а не однообразное: «Подлинное повторение обращается к чему-то единичному, неизменному и различному, без «тождества».

Важно подчеркнуть, что точка зрения Ж. Делёза о случайном характере повторения сближает его с философией прагматизма: теорией знака Ч. Пирса также рассматривающей механизм повторения как явление случайное, обнаруживающее себя лишь при столкновении с различными реалиями, способными вызывать ассоциации. В этом отношении Делёз становится продолжателем идеи прагматистов о регрессе смысла в языке, неизбежном при повторении, называя его «парадоксом смысла»: «...нормальный закон для всех имен, наделенных смыслом, состоит именно в том, что их смысл может быть обозначен только другим именем (p_1 — p_2 — p_3 ...). Именно эта идея регресса смысла в работе Ж. Делёза «Логика смысла» трансформируется до описания движения смысла в языке как «вечного возвращения».

Ницшеанская идея вечного возвращения, оппозиционная идее христианского повторения С. Кьеркегора, стала определяющей в понимании специфики второго типа повторения. По мнению Делёза, вечное возвращение как источник повторения утверждает власть хаоса и не способно организовать структуры с центром внутри: «оно вовсе не выражает порядка, противостоящего поглощающему этот порядок хаосу. Напротив, вечное возвращение — это и есть сам хаос. <...> Круг вечного возвращения — это круг, который всегда эксцентричен по отношению ко всегда децентрированному центру». Структура материи (в данном случае текста), создаваемой вторым типом повторения полагается бесконечной.

Категорию Ницше Делёз сопрягает с понятием симулякра, как «образа без подобия», то есть источником, задающим различия между «сериями», формирующими любую структуру: «Внутри симулякра заключены по крайней мере две расходящиеся серии — и ни одну из них нельзя считать ни моделью, ни копией», — констатирует автор «Логика смысла». Симулякр, как и любой знак, любая копия, способен существовать по принципу подобия и тождества по отношению к своему объекту, но суть в том, что своим функционированием он отрицает оригинал и копии оригинала. Даже принцип подобия трансформируется только в эффект внешнего сходства, «тождество тоже остается, — пишет Делёз, — но оно возникает как закон, перепутывающий все серии и возвращающий их друг к другу по траектории форсированного движения».

В итоге вечное возвращение, по Делёзу, стало являть собой структуру с отсутствующим центром и множеством расходящихся серий, которые, несмотря на устремленность в противоположные направления, возвращаются друг к другу, производя только симулякры по законам различия. Делёз указывает на то, что не все элементы структуры (серии) подвергаются повторению, а лишь те, что

основаны на различии: «оно не дает вернуться тому, что возвращается лишь однажды, а именно — тому, что стремится перецентрировать круг, сделать серии сходящимися, восстановить эго, мир и Бога». Следовательно, идея о вечном возвращении исключает идею христианского повторения, повторения, описанного С. Кьеркегором. Именно по этим причинам Ж. Бодрийяр, даже в большей степени, чем Ж. Делёз, наделяет симулякр и ритм вечного возвращения демонической сущностью. Делёз расширяет теорию Ницше уже только в том, что допускает возможность сдвигов, скачков, способных организовать резонанс между «расходящимися сериями». Литературовед М. Липовецкий пишет об этих явлениях как «важнейших критериях постмодернистской художественности», способных вывести «дискурс за пределы повторений — иначе говоря, производить смысловую новизну».

Как было упомянуто выше, Делёз не подвергает сомнению факт, что проблема повторения рассматривалась философами с античных времен, прежде всего в диалогах Платона в форме идеи о знании как воспоминании о прежней жизни, заложенного в душе до ее нового воплощения, что также было поводом к рассуждению у С. Кьеркегора. Идея повторения в античной философии не получила своего развития до того состояния, в каком она представлена у Ницше из-за страха древних греков перед хаосом и бесконечностью. Сама возможность бесконечного тиражирования идеи представлялась грекам непродуктивной. Рассматривая феномен симулякра, Делёз предполагает, что о его существовании мог подозревать Платон, но не смог победить страха бесконечности, чтобы дать определение этой «материи»: «нет ли ниже вещей еще какой-то безумной стихии, живущей и действующей на изнанке того порядка, который идеи накладывают, а вещи получают? <...> Сам Платон иногда сомневался, не находится ли такое чистое становление в совершенно особом отношении с языком». На этот вопрос постструктуралисты ответили утвердительно, представив сам язык «величайшим из симулякров».

На основе рассмотренных концепций двух виднейших философов, принадлежащим разным методологическим школам, — С. Кьеркегора и Ж. Делёза, можем заключить, что вместе с изменениями в картине мира меняется и содержание понятия повторения в философии. В философии Кьеркегора повторение — положительно маркированный процесс (кто выбрал повторение, подчеркивает Кьеркегор в одноименном произведении, тот живет; повторение, если оно возможно, делает человека счастливым), Делёз избегает полярных оценок категории повторения, остановившись на его характеристике как «ценности проблематичного».

Категории «повторения» Кьеркегора в нашем понимании соответствует литературоведческий термин «повтор» во всех упоминаемых в начале параграфа значениях, поскольку не предполагает организации более сложной, чем двойной повтор. Таким образом, говоря о «повторе» будем понимать этот механизм в качестве структурооб-

разующего и смыслообразующего механизма, формирующего текст, содержащий в себе принцип завершения, ограниченное число интерпретаций. Второму типу повторения, рассмотренного подробно Ж. Делёзом, соответствует литературоведческий термин «повторение», поскольку процесс повторяемости предполагает порождение потенциально бесконечной текстовой структуры.

Полагаем, что для создания текста как произведения искусства и определения его принадлежности к художественным текстам не принципиально, какой тип повтора господствует в философии и культурном сознании в целом: христианское повторение с его демонстрацией повторения неповторимого или хаотическое ницшеанское, утверждающее бесконечность повторения разнородного. По той причине, что повторение в искусстве характеризует свой-

ство приумножать, а именно, усложнять уровни произведения, это и делает художественное повторение отличным от обычного повторения слова, фразы. Согласно мнению польского литературоведа Е. Фарино, «любой текст можно перевести в ранг художественного, если удвоить лингвистические уровни». Предлагаемое разделение понятий необходимо для анализа текста как продукта определенной идеологии, эстетической системы.

Выделение типов художественных структур, основанных на философских концепциях повторения, свидетельствует о том, что методология науки о литературе получает идеи не только из «внутренней ревизии собственного научного статуса», но и из связи с философией, в чем мы убедились, рассмотрев концепции повтора и повторения.

Литература:

1. Блум, Х. Страх влияния. Карта перечитывания: Пер. с англ. / Пер., сост., примеч., послесл. С.А. Никитина. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1998
2. Богдаль К.-М. От метода к теории. О состоянии дел в литературоведении // Немецкое философское литературоведение наших дней (Антология). Новая петербургская библиотека. Коллекция «память века»: Изд-во С.-П. университета, 2001
3. Бодрийар, Ж. Злой демон образов // Искусство кино. 1992. № 10
4. Веселовский, А.Н. Эпические повторения как хронологический момент. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989
5. Гаспаров, М.Л. Занимательная Греция: Рассказы о древнегреческой культуре. М.: Фортуна Лимитед, 2002
6. Делез, Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* / Пер. С фр. Я.Я. Свицкого. М.; Екатеринбург: Раритет; Деловая книга, 1998
7. Делёз, Ж. Различие и повторение. СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1998
8. Дианова, В.М. Эстетика нециклических повторений // Этическое и эстетическое: 40 лет спустя. Материалы научной конференции. 26–27 сентября 2000 г. Тезисы докладов и выступлений. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000
9. Жирмунский, В.М. Теория литературы. Поэтика. Лингвистика. Наука, Л.: 1977
10. Зенкин, С. Филологическая иллюзия и ее будущность // НЛЮ. М., 2001
11. Теория литературы: краткое введение // Джонатан Каллер: пер. с англ. А. Георгиева. М.: Астрель: АСТ, 2006
12. Кьеркегор, С. Повторение М.: Лабиринт, 1997
13. Липовецкий, М. Паралогии: Трансформации (пост) модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2008
14. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра. К генеалогии морали. Рождение трагедии. М., 2000
15. Пирс, Ч. Логические основания теории знаков // Начала прагматизма/ Перевод с английского, предисловие В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина. СПб: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ, Алетейя, 2000
16. Подорога, В.А. Выражение и смысл. *Ad Marginem*, 1995
17. Смирнов, И.П. Два типа рекуррентности: поэзия vs. проза // *Wiener Slawistischer Almanach*. 1985. Bd. 15
18. Смирнов, И.П. Порождение интертекста (элементы интертекстуального анализа из творчества Б.Л. Пастернака) Второе издание, СПб, 1995
19. Творения велемудрого Платона часть первая переложенная с греч. яз. на рос. И. Сидоровским и М. Пахомовым, находящиеся при обществе благородных девиц. Ч. 1–3. СПб, 1780–1785
20. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 2001
21. Фарино, Е. Введение в литературоведение, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, СПб, 2004
22. Уфферман, Д. Панорама современного немецкого литературоведения. // Немецкое философское литературоведение наших дней (Антология). Новая петербургская библиотека. Коллекция «память века». Изд-во С.-П. университета, 2001
23. Ямпольский, М.Б. Демон и лабиринт. Новое литературное обозрение М., 1996
24. Ямпольский, М.Б. Память Тиресия «Философия по краям». М., РИК «Культура», 1993

Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей

Мандаева Айжан Ерикбаевна, магистр, преподаватель
Павлодарский государственный педагогический институт (Казахстан)

В статье раскрывается смысл понятий «направленность личности» и «педагогическая практика». Описание различных подходов к определению этих понятий.

Ключевые слова: *направленность личности, профессиональная ориентация, педагогический университет, студент, практика*

В настоящее время человек изменяет окружающий мир значительно быстрее, чем себя, свое собственное сознание, а потому не успевает вписываться в этот мир. Современный человек живет в мире техносферы, где создаваемые им технические системы требуют не только повышенной осторожности в обращении с ними, но и радикально меняют стиль его мышления и поведения. Стихийное развитие цивилизации закончилось, и это резко увеличивает ответственность каждого человека за принимаемые ими решения.

Стратегический план развития до 2020 года, названный Н. А. Назарбаевым как «казахстанский путь к лидерству», включает в себя такую стратегическую задачу как повышение конкурентоспособности человеческого капитала, так как с Казахстаном, занимающем 9-ое место в мире по территории и имеющей всего 16 с небольшим миллионов человек населения — будут считаться лишь при условии наличия развитых технологий. Однако сами по себе технологии — без человека, без развитого, в полном смысле этого слова, конкурентоспособного человеческого капитала — ничто. Поэтому необходимость обеспечения эффективной жизнедеятельности человека в условиях техногенной цивилизации, переориентации общественного сознания на приобретение качественно новых знаний и навыков, раскрытие интеллектуального человеческого потенциала имеет для Казахстана первостепенное значение. Как известно, в узком смысле одной из форм такого капитала является образование [1].

Изменение самой жизни, ставшей теперь динамичной, информационно насыщенной и переставшей быть однозначно заданной, предъявляет новые требования к образованию: помочь учащемуся стать грамотным в вопросах разрешения жизненных ситуаций. Что в свою очередь ставит высокие требования к современному учителю. Прежде всего, конечно, он должен быть сам примером для подражания, постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания. Он должен быть не транслятором знаний, не «урокодателем», а человеком, который способен проектировать образовательную среду ребенка, класса, школы. Не говоря уже о том, что он должен быть активным пользователем информационных технологий. Современный учитель должен заниматься научными исследованиями, обязательно вести методические разра-

ботки — осмыслять и описывать свой профессиональный опыт [2].

Именно такого выпускника сегодня должны давать государству профессиональные учебные учреждения.

В период обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни у студентов развивается и формируется профессиональная направленность личности, то есть личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии и в будущем достичь мастерства и признания.

В своем диссертационном исследовании В. Л. Крайник, предлагая модель формирования культуры учебной деятельности будущего педагога, указывает на ее теоретическое и прикладное значение. «Она предопределяет логику и специфику практических действий и представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов сформированности» [3].

К феномену «направленности» впервые обратился С. Л. Рубинштейн, рассматривавший его как «совокупность «динамических тенденций», выражающих социальные потребности, систему мотивов и задач, которые ставит перед собой человек» [4].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний момент не существует общепринятого определения феномена «направленность». Он определяется как совокупность взглядов, идей, убеждений человека, ставших руководящими в его активной деятельности, направленной на достижение относительно сложных и важных целей; как целостная система установок, побуждений, определяющих избирательность отношений, ценностных ориентаций личности, доминирующих мотивов личности, определяющих ее отношение к действительности.

Мы же данный феномен понимаем как стойкое отношение личности к окружающему его миру, позволяющее сделать свой профессиональный выбор, найти свой путь в достижении целей жизни.

Будучи сформированной, ставшей свойством личности, такая профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом, что позволит в будущем достичь высоких результатов своей педагогической деятельности, стать мастером,

новатором в своей профессии, иначе говоря, достичь акмеологического пика профессионализма.

Но данную направленность у студентов необходимо формировать: укреплять у них положительное отношение к будущей профессии учителя, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза. Постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда, человек должен удовлетворять свои основные материальные и духовные потребности, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии.

Профессиональная направленность приобретает нужные черты в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания вуза. Речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов), создании условий, при которых студенты на основе полученных знаний, опыта, качеств упражняются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего вуза. Например, показателями профессионально-педагогической направленности являются наличие интереса к педагогической деятельности и профессионально-педагогического самовоспитания. Именно в период педагогической практики в школе происходит становление профессионально-педагогической направленности у большинства студентов.

Практика (от греч. деятельный, активный) — это материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания. По Гегелю, практика — есть определенная деятельность мышления, а в конечном итоге, космическая деятельность «абсолютной идеи», которая творит мир, познавая самого себя [5]. В качестве основополагающей философской категории понятие практики, как критерия истины, было сформулировано К. Марксом в его «Тезисах о Фейербахе» [6].

В современном философском словаре практика определяется как реальная чувствительно-предметная деятельность по активному освоению и преобразованию природных и социальных условий существования человека, а также усовершенствованию и развитию возможностей его жизнедеятельности» [7]. Так, практика не просто отождествляется с опытом человечества, а, прежде всего, подчеркивает активный, преобразующий характер такой деятельности.

Установлено, что практика, образуя диалектическое единство с познавательной деятельностью человека, теорией, является их диалектической основой, источником научного познания, его движущей силой, дает познанию необходимый фактический материал, подлежащий обобщению и теоретической обработке.

Педагогическая практика как форма «предоставления» (или «предъявления») социально-профессиональной среды для студентов способствует переводу общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей в их личностную систему, ориентация на которые определяет уровень развития специалиста и эффективность его деятельности.

Мы считаем, что необходимо обеспечить единство данных аспектов на основе формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Поэтапность (или ступенчатость) педагогической практики (адаптационно-ознакомительный, организационно-воспитательный, учебно-методический этапы) обусловлена содержанием и характером деятельности практиканта, связанной со стадиями становления его субъектной позиции.

Эффективность педагогической практики в значительной степени зависит от определения ее целей, задач, принципов, содержания и умелой организации, включая знание общих закономерностей развития личности. В связи с этим, способствовать адаптации будущего специалиста в условиях предстоящей профессиональной деятельности является целью педагогической практики, что, в свою очередь, позволит: глубоко изучить структуру и ход учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях по месту прохождения практики; углубить и закрепить знания, полученные студентами в вузе, приобрести новые знания, включаться в усложняющиеся виды практической деятельности; формировать умения и навыки, компетентности в подготовке и проведении уроков с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий обучения, направленных на формирование и развитие личностных качеств учащихся, и внеклассной воспитательной работы; формировать у студентов интерес к научно-исследовательской работе, умения применять методы психолого-педагогического исследования. Основные задачи педагогической практики определены и закреплены в нормативных документах по ее организации и проведению в высших педагогических учебных заведениях.

В этих условиях, именно на практике студент может определить, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выявить степень соотнесенности личностных качеств с профессией педагога.

Анализ опросов студентов до и после прохождения педагогической практики, показал, что если до практики только около 60% хотят заниматься преподавательской деятельностью, то после прохождения практики этот показатель увеличивается в среднем на 25%.

Целенаправленная организация педагогической практики, при умелом руководстве ею в единстве с теоретическими и практическими занятиями в вузе призвана способствовать профессиональной направленности студентов педагогических специальностей.

Литература:

1. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года (утвержден Указом Президента Республики Казахстан от 1 февраля 2010 года № 922).
2. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 288 с.
3. Крайник, В. Л. Сущностные аспекты культуры учебной деятельности как педагогического феномена [Текст] / В. Л. Крайник // Образование и наука. — Екатеринбург. — 2007. — № 2 (44). — 27–35 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
5. Гегель. Энциклопедия философских наук в кратком очерке. — Москва, 1861–1868. Перевод В. П. Чижова.
6. Маркс, К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 19, с. 377.
7. Кемеров, В. Е. Современный философский словарь. — Издательство: Панпринт, 1998. — 1065 с.

Становление профессиональной подготовки документоведов и архивистов в России и за рубежом

Меджидов Раджаб Ильдарович, магистрант

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Сегодня невозможно представить ни одно предприятие без сотрудника или целого отдела, занимающихся ведением документации. Рост документооборота, появление документов с особо ценной информацией — все это нуждается в высококвалифицированных сотрудниках, способных помочь разрешить огромный массив документов: сортировка документов, формирование их в дела, передача в архив, с последующим хранением. Рассматривая современную подготовку данных профессиональных кадров, нужно брать во внимание не только современный опыт, отталкиваясь от новейших технологий, которые медленно, но верно внедряются в архивы, но стоит учитывать опыт предыдущих лет, брать за основу те знания, которые применяли предшественники. В связи с этим, в рамках данной научной работы, будет рассмотрена подготовка документоведов и архивистов в России, США и некоторых европейских странах, в особенности, в Германии.

Профессия документоведа и архивиста не молода и имеет глубокие истоки своего появления. Точкой становления данных профессий в нашей стране можно считать принятие христианства, когда возникают письменные документы, которые начинают храниться в церквях и монастырях, ставшие первыми архивами. В дальнейшем, рост количества книг и других ценных документов, рост территории самой страны — это все привело к образованию системы исполнительных органов — приказов.

Становление профессии документоведа и архивиста в России активно ведется при правлении Петра I, благодаря его реформам, в том числе, в области архивного дела. Именно тогда, в Генеральном регламенте 1720 года, был четко описан функционал секретарей, нотариусов, переводчиков, актуариусов, регистраторов, канцеляристов, копиистов, которые входили в число сотрудников канце-

лярии. Архивариусы были также указаны в регламенте, в главе XLIV «О архивах».

Людмила Мазур в своей работе «Профессиональная подготовка документоведов и архивистов» отмечала, что вначале большинство документов разрабатывались рукописным способом, существовало небольшое количество видов документов. Отсюда следовало, что формирование профессиональных компетенций не имело надобности в разработке учебных программ и дисциплин по работе с документами, потому что все необходимое молодой сотрудник мог получить от опытного работника, который уже давно работает и все необходимое может объяснить. Основным документом, регламентирующим работу документоведов и архивистов, являлся, сперва, Генеральный регламент 1720 г., затем манифест «Общее учреждение министерств» 1811 г. В дальнейшем происходило усложнение делопроизводства, которое проявилось в расширении видов документов, отсюда и рост функций делопроизводственного цикла, что привело к проблеме необходимости профессиональной подготовки специалистов в этой деятельности.

Частично данная проблема начала разрешаться. К примеру, в середине и второй половине XIX в. появляется множество различных справочных изданий: письмовники — представляющие собой сборники образцов документов, а также книги по текущему делопроизводству. «Руководство к наглядному изучению административного течения бумаг в России» М. Н. Каткова (1856). Кроме практических справочников, в середине XIX в. появляются научные работы, в частности труд Н. В. Варадинова «Делопроизводство, или Теоретическое и практическое руководство к гражданскому и уголовному, коллегиальному и индивидуальному письмоводству, к составлению всех правитель-

ственных и частных деловых бумаг и к ведению самих дел» (1857), где была предложена классификация документов, детальное описание каждой разновидности документа и их образцы [4].

К середине XIX в. складываются предпосылки преобразования делопроизводства в профессиональную деятельность, основанную на научных принципах и подходах. В первой четверти XIX века начинаются теоретические разработки архивоведения, так как для нормальной работы государственного аппарата были необходимы материалы прошлых лет. Одной из важных дат в это время, является 1820 год: разработанный Г.А. Розенкампом «План о приведении в лучшее устройство архивов вообще». Данный документ предполагал о необходимости работы в архивах людей, которые были бы компетентными в этой сфере. Эта концепция была предложена еще за год до открытия в Париже первого в мире учебного заведения по подготовке архивистов — Школы хартий (Ecole des chartes), в России был поставлен вопрос об обучении архивных сотрудников. К сожалению, проект так и не был реализован [6].

Рассматривая Школу хартий, стоит отметить, что на первый раз было отобрано 12 слушателей, которых разделили на два отделения: 6 слушателей, готовящихся работать в библиотеке и 6 слушателей для архивов. Обучение предполагало слушателям содержание и подготовку два года, но через год обучения школа стала менее успешной: содержание перестали платить и в итоге на пять лет обучение было прекращено. Лишь в 1828 году началось переосмысление недостатков и возрождение этой школы [2].

При Венецианском архиве, начиная с 1854 г., начала действовать своя школа по подготовке архивистов. До 1863—1864 учебного года, там преподавались только палеография и общая история, позже стали преподавать более углубленно венецианскую историю.

Несмотря на то, что в России уже ставился вопрос об обучении архивных сотрудников, до конца XIX века профессиональная подготовка работников канцелярии и архива опиралась только на существующую традицию, когда необходимые навыки и знания они получали опытным путем под непосредственным руководством старшего поколения.

В это время Н.В. Калачов поднял проблему о важности подготовки профессиональных кадров архивистов. В 1878 году появляется Петербургский археологический институт [6]. Программу учебных занятий Н.В. Калачов разрабатывал на основе следующих соображений: «Архивариус должен обладать достаточными знаниями, не только по своему предмету, но и общеобразовательными. К, сожалению, всем известно, как далеко отстоят от идеала хранители наших архивов. Если даже в столицах нет специалистов по этой части, то относительно архивариусов в губернских и уездных городах, что за немногими исключениями, в эту должность выбираются чиновники старые, едва не выжившие из ума» [5]. К сожалению, институт не оправдал возлагавшихся на него надежд: кон-

тингент слушателей был мал и большинство из них, по окончании вуза, не собирались работать в архивах. К концу XIX — началу XX вв. институт превращается в своеобразные популяризаторские просветительские курсы и перестает соответствовать своему назначению.

Управляющий Московским архивом Министерства юстиции Д.Я. Самоквасов в 1899 году на XI археологическом съезде предложил проект архивной реформы. В данный проект вошло открытие в 1907 году, в Москве, Археологического института. Учебная программа института была шире, чем в Петербурге. В число предметов входили: русская история, историческая география и широкий круг исторических вспомогательных дисциплин (архивоведение и др.). Всего, за дореволюционный период археологический институт закончило свыше 1800 человек. Но и он не стал прочной основой для непрерывного обучения необходимого архивного контингента.

До 1917 года наблюдалась тенденция развития профессиональной подготовки будущих документоведов и архивистов.

Тем временем, впервые, в США, систематическое обучение профессии архивиста было предложено в 1909 г. Уолдо Дж. Лилэндом, считавший, что для архивиста важно получить специальное образование, прекрасно знать историю, административное право и принципы управления, чтобы суметь правильно классифицировать хранящиеся материалы [7].

В лучшую сторону изменилась ситуация в развитии подготовки архивистов, в нашей стране, с приходом большевиков: декретом Совнаркома в 1918 году был образован специальный орган, ответственный за архивы. После принятия декрета, было понятно, что этого недостаточно, необходимо принимать дополнительные меры, так как компетентных сотрудников архивов катастрофически не хватало. Среди работников первого петроградского отделения четвертой секции ЕГАФ возникла идея организовать в отделении специальные курсы, которые предназначались для того, чтобы дать слушателям навыки практической работы в архиве. Основное внимание в этом плане решено было уделять практическим занятиям. Тематика практических занятий должна была охватывать все основные виды архивной работы: техническую, изучение содержания архивных фондов, научное описание дел и документов [4].

В итоге, первые архивные курсы были открыты летом — осенью в 1917 году в Петрограде и Москве с разницей в 2 месяца. В основу Петроградских курсов была положена идея подготовки технических работников: теоретическая подготовка была сведена к минимуму — лекции читались с сентября до декабря, а затем начинались практические занятия и включали в себя изучение различных видов документов. Организаторы московских курсов считали необходимым обеспечить архивы научными сотрудниками-архивистами: лекции там читались на протяжении всех месяцев их работы, а параллельно с лекциями проводились практические занятия [4].

Стоит отметить, что на тот момент наша страна опережала США в области подготовки архивных специалистов. Первый курс, предназначенный для будущих американских архивистов, был прочитан лишь в 1938/39 учебном году директором отдела публикаций Колумбийского университета Солоном Дж. Бак. Проблема преподавания заключалась в выборе необходимых дисциплин. К примеру, в курс архивистов США не входило изучение организации делопроизводства до 1940 г. в то время, как европейские страны преподавали эту дисциплину.

С давних времен дает архивное образование и университет в Денвере. Здесь изучаются следующие дисциплины: исторические архивы, архивные и рукописные коллекции — организация, административное управление и др. Денверская программа обучения включает криптографию, сфрагистику и ряд других дисциплин.

С 1949 г. существуют курсы для старших и младших сотрудников, специализирующихся в области истории, в университете штата Северная Каролина в г. Роли. С 1966/67 учебного года введена расширенная программа обучения, предложенная архивистом штата Северная Каролина, профессором истории данного университета Х. Г. Джонсом. К 1972 г. Национальный архив США разработал двухгодичную программу подготовки архивных кадров в основном для сотрудников НАРС и президентских библиотек.

Архивные курсы преподаются в Вашингтонском, Денверском, Уэйнском университетах штата Северная Каролина и являются единственными в США, действующими в течение всего академического года. В ряде других колледжей и университетов читаются курсы по значительно сокращенной программе, охватывающей семестр, три летних месяца или несколько недель.

Вплоть до конца 1980-х гг. количество вузов, готовивших специалистов для управленческого аппарата и архивов, в нашей стране, можно было пересчитать по пальцам. Помимо Историко-архивного института, с 1970 г. архивистов начинает готовить Уральский государственный университет, частично решив тем самым проблему профессиональных кадров для региональных архивов. В конце 1980-х гг. подготовку документоведов начинает Государственный университет управления, а с 1993 г. объявляется набор студентов на специальность «Документоведение и документационное обеспечение управления» в Уральском государственном университете.

В постсоветский период вновь возникает необходимость подготовки архивных кадров, так как растет спрос на архивных служащих. Подготовка данных специалистов взяли на себя разные учебные заведения: начиная от классических университетов и заканчивая техническими вузами, так как первоначально общепринятого стандарта специальностей не было. Чтобы решить эту проблему, в конце 1990-х гг. был принят Государственный образовательный стандарт по специальности «Историко-архивоведение» [6]

В 2007 г. было принято решение об интеграции специальностей «Документоведение и документационное обеспечение управления» и «Историко-архивоведение» в одно направление «Документоведение и архивоведение». Как видим, профессионализация документационной и архивной сферы имеет циклический характер и разворачивается во времени от стадии, когда делопроизводство и архивное дело рассматривались как единый и непрерывный процесс, а профессиональная подготовка архивариусов и канцеляристов опиралась на общие принципы и методы, до стадии их разделения на самостоятельные направления деятельности (организационно, технологически, функционально) [4].

Стоит обратить внимание на подготовку архивистов в Германии. В стране существуют 2 специальных учебных заведения. Подготовку руководящих научных работников осуществляет Институт архивоведения в составе университета им. Гумбольдта в Берлине. В течение 5-ти лет они получают подготовку по специальным архивоведческим и вспомогательным историческим дисциплинам. Контингент учащихся составляет 10–15 человек на курсе [1].

Также подготовка архивистов интегрирована в администрацию государственных архивов и действует как программа подготовки стажеров. Студент подает заявление с просьбой предоставить стажировку в государственных архивах. Как только получает разрешение, он считается нанятым в качестве стажера на государственную службу. После этого заявитель проходит обучение либо как студент, еще не получивший диплом, либо как выпускник высшего учебного заведения со степенью бакалавра (т. е. получает последипломное образование). Программа для обучающихся студентов и пока еще не получивших диплом, рассчитана на 18-месячную интернатуру в государственном архиве и на такой же срок обучения в Марбургской Архивной Школе. Программа для тех, кто имеет диплом (последипломного образования), включает интернатуру в государственном архиве в течение 11 месяцев и 12 месяцев обучения в Архивной Школе плюс экзамен [3].

На основании вышесказанного можно подвести следующие итоги: на протяжении всей истории нашей страны, начиная с Крещения Руси, существовало огромное количество письменных источников истории государства, которое хранилось в монастырях. Начиная с Петровских реформ, вопрос о должном хранении документов, а также грамотного их составления был актуальным и не перестает им быть до сих пор. Пока развиваются технологии, будут развиваться материальные носители и вопрос об их сохранности будет важен всегда. Отсюда следует, что для правильной работы будет важно, чтобы сотрудники как делопроизводственной службы, так и архивной, должны получать как можно полные знания, которые им будут необходимы в службе.

Также было выяснено, что в некоторых моментах развития профессиональной подготовки архивистов, Россия опережала зарубежные страны, к примеру, об идее подго-

товке высококвалифицированных специалистов Г.А. Розенкампом, которая была озвучена еще за год до открытия Школы хартий во Франции. Или, когда подготовка архивистов началась в 1907 году, в то время, как в США

это произошло спустя тридцать лет. К сожалению, развитие нашей подготовки была замедлена по причине Революции 1917, а также двух Мировых Войн и последующие послевоенные годы.

Литература:

1. Архивы Германии [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.deutschlanddeutsch.ru/raznoe/obrazovanie/468-arkhiv-germanii.html>
2. Археологические институты и археологические школы [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.wikizpianie.ru/wikipedia/index.php/Археологические_институты_и_археологические_школы
3. Беккер, И. Климат перемен в образовании немецких архивистов [Электронный ресурс] Режим доступа: [www.vniidad.ru/Downloads/congress2012/Беккер %](http://www.vniidad.ru/Downloads/congress2012/Беккер%20И.pdf)
4. Мазур, Л. Профессиональная подготовка документоведов и архивистов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19638/1/arg-2013-22.pdf>
5. Медведева, О.В., Новожилова А.С. История профессии архивиста до 1917 года [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.tsutmb.ru/nayk/int_konf/iorum_vserossijskogo_studencheskogo_soyuza_v_tambove/aktualnye_problemy_soczialno_kulturnoj_deyatelnosti/granti_\(stipendii\)_dlya_obucheniya_v_magistrature_v_evrope_i_kitae/istoriya_professii_arxivista_do_1917_goda](http://www.tsutmb.ru/nayk/int_konf/iorum_vserossijskogo_studencheskogo_soyuza_v_tambove/aktualnye_problemy_soczialno_kulturnoj_deyatelnosti/granti_(stipendii)_dlya_obucheniya_v_magistrature_v_evrope_i_kitae/istoriya_professii_arxivista_do_1917_goda)
6. Новожилова, А.С. Профессия архивиста в прошлом и настоящем [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/nayk/int_konf/vyishel_ocherednoj_pomer_%C2%ABderzhavinskogo_vestnika_%C2%BB/5_probremi_inform_i_doc_obespechenia/sekcziya_5._professii_informacionnoj_sferyi/professiya_arxivista_v_proshlom_i_nastoyashhem
7. Подготовка кадров архивистов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://uchebniks.net/book/337-arxivnoe-delo-kurovaya-rabota/6-podgotovka-kadrov-arxivistov.html>

Формирование системы знаний учащихся старших классов о репродуктивном здоровье в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности»

Молот Илья Валерьевич, учитель английского языка
ГБОУ Гимназия № 586 г. Санкт-Петербурга

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), репродуктивное здоровье — это состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы и ее функции и процессов. Формирование знаний учащихся старших классов о репродуктивном здоровье осуществляется главным образом в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Освоение школьниками 8–10-х классов знаний о репродуктивном здоровье при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» позволяет эффективно решать многие задачи в области безопасности жизнедеятельности. Основой обучения принципам сохранения и укрепления репродуктивного здоровья, правилам безопасного сексуального поведения, методам контрацепции и профилактики заражения ЗППП являются именно знания о репродуктивном здоровье. Невозможно недооценить значимость знаний о репродуктивном здоровье в интеллектуальном и культурном развитии человека, в становлении его мировоззрения.

Исходя из целей, поставленных перед курсом «Основы безопасности жизнедеятельности», можно сформулировать следующие учебно-воспитательные задачи, направленные на сохранение и укрепление репродуктивного здоровья:

- формирование комплексной системы знаний о репродуктивном здоровье на основе знаний о здоровье и здоровом образе жизни, представлений о заболеваниях репродуктивной сферы человека;

- ознакомление учащихся с современными методами и способами профилактики заражения ЗППП и предупреждения нежелательной беременности;

- создание модели безопасного сексуального поведения подростков;

- использование приобретенных знаний по сохранению и укреплению репродуктивного здоровья в повседневной жизни.

В основе решения поставленных задач лежит процесс овладения учащимися определенной группой знаний о репродуктивном здоровье. Необходимо также отметить, что

через образование и воспитание в области безопасности жизнедеятельности достигается формирование не только теоретических знаний, но и умений применять эти знания в повседневной жизни. Однако в процессе формирования знаний по вопросам сохранения и укрепления репродуктивного здоровья в современной школе имеется ряд недостатков:

- недостаток учебного времени, отведенного на изучение вопросов репродуктивного здоровья;
- бессистемность в подаче знаний о репродуктивном здоровье;
- преобладание описательного подхода к изучению вопросов репродуктивного здоровья и доминирование теоретических знаний над практической частью материала.

По нашему мнению для решения данных проблем необходимо:

- обосновать и разработать с учетом методологии и теории обучения систему знаний о репродуктивном здоровье;
- определить линии знаний с учетом логики и этапности их изучения;
- отобрать основные понятия;
- обозначить причинно-следственные связи и основополагающие закономерности.

Так проблему недостатка учебного времени, отведенного на изучение вопросов репродуктивного здоровья, необходимо решать посредством внедрения межпредметных связей с биологией, химией, обществознанием. Данный подход согласуется как с современными представлениями о необходимости междисциплинарной интеграции, так и с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО). В первую очередь, следует обратить внимание на теоретические знания, которые являются основной группой знаний, обеспечивающей решение проблемы недостаточной подготовки учащихся в вопросах сохранения и укрепления репродуктивного здоровья. Однако при формировании теоретических знаний следует опираться на эмпирические материалы. Рациональная взаимосвязь эмпирических, теоретических и методологических знаний как единой системы знаний учащихся 8–10 классов о репродуктивном здоровье позволит организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы максимально достичь поставленных целей и задач обучения.

Таким образом, на теоретических занятиях по изучению вопросов сохранения и укрепления репродуктивного здоровья следует активнее применять материалы из практики. Так для совершенствования эмпирических знаний и повышения эффективности обучения вопросам репродуктивного здоровья можно использовать яркие примеры, исторические и жизненные факты, различные иллюстрации, презентации, схемы и таблицы. Для закрепления теоретических знаний следует обращать внимание учащихся на причинно-следственные связи между изучаемыми темами. Например, при объяснении необходимости

регулярного посещения врачей-специалистов необходимо опираться на знания о неинфекционных заболеваниях репродуктивной системы и методах их профилактики. Для обеспечения сформированности методологических знаний учащихся по изучаемым вопросам целесообразно организовывать учебные групповые экскурсии.

Предложенная система знаний предполагает усвоение знаний учащимися 8–10-х классов о репродуктивном здоровье в определенном порядке для установления преемственности знаний и логичных связей между изучаемыми темами, последовательного развития ранее усвоенных знаний и навыков в вопросах сохранения и укрепления репродуктивного здоровья. При этом очевидно, что учебный материал по вопросам репродуктивного здоровья необходимо подбирать с учетом возрастных особенностей учащихся, усложняя его от класса к классу, подчеркивая при этом возможность практического применения полученных знаний в повседневной жизни.

Саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса, предполагая непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся ощутить радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Исходя из этого, в процессе обучения следует применять различные методы, формы и средства обучения, обеспечивающие взаимодействие между учителем и учеником, а также разнообразные виды деятельности учащихся. Для достижения высокого уровня сформированности знаний учащихся необходимо тщательно учитывать интеллектуальные, физические и нравственно-психологические особенности каждого школьника.

Учебно-воспитательный процесс по вопросам сохранения и укрепления репродуктивного здоровья следует осуществлять в основном через организацию и руководство видами деятельности учащихся, что сможет обеспечить наилучшие условия для развития в этих видах деятельности психологических качеств, специфичных для каждого возраста. Так, в частности, вопросы социальных последствий вредных привычек в 8-х и 9-х классах следует раскрывать путем вовлечения учащихся в игровую деятельность. В 10-х классах одним из основных видов учебной деятельности могут стать различные интерактивные формы обучения, а вот, например, темы «Вирусные гепатиты» и «Брак и семья», также изучаемые в 10-х классах, целесообразно, на наш взгляд, рассматривать в форме семинара.

В заключении хочется отметить, что только тщательный рациональный выбор форм, средств и методов обучения будет способствовать эффективному усвоению учащимися знаний, направленных на сохранение и укрепление их репродуктивного здоровья, что, в свою очередь, обеспечит широкое применение данных знаний на практике, в реальной жизни. Наиболее приемлемыми могут стать методы повседневного общения и доверительного взаимо-

действия, предполагающие уважение личности учащегося, обсуждение разнообразных вопросов репродуктивного здоровья, особенности взаимоотношения между людьми

противоположного пола, взаимопонимание и поддержку. Только так мы сможем воспитать здоровое и успешное поколение.

Литература:

1. Бойков, А. Е. Подходы к педагогической профилактике зависимого поведения школьников / А. Е. Бойков // Молодой ученый. 2016. № 6—1 (110). с. 11—13.
2. Буйнов, Л. Г. Влияние курсового применения электротранквилизации центральной нервной системы на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, А. А. Благинин, О. В. Котов, Л. А. Сорокина // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2016. Т. 50. № 2. с. 69—71.
3. Сорокина, Л. А. Практика повышения результативности процесса обучения с использованием фармакологических препаратов / Л. А. Сорокина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 178. с. 157—160.
4. Сухоруков, Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38—42.

Инклюзивное образование в России

Молот Илья Валерьевич, учитель английского языка
ГБОУ Гимназия № 586 г. Санкт-Петербурга

Наша страна имеет богатый опыт обучения и воспитания детей, имеющих проблемы со здоровьем, восходящий еще к имперскому прошлому. Если говорить о становлении и развитии именно инклюзивного образования, то здесь следует отметить, что первые образовательные учреждения, использующие в своей деятельности данную педагогическую модель, появились у нас в конце 80-х гг. XX века еще на закате советской эпохи. В то же время в развитых странах Запада подобные формы обучения стали активно внедряться в педагогическую практику начиная уже с 1970-х гг.

В новой России, несмотря на серьезные экономические трудности и другие проблемы, связанные со структурными преобразованиями в социальной сфере, в 1992 году стартовала реализация масштабного проекта направленного на интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество. На базе экспериментальных площадок созданных в различных регионах страны отработывались различные методы и подходы в контексте интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями. Параллельно проводятся научные конференции, посвященные данной тематике. В результате, благодаря полученным наработкам в 1996 г. были разработаны и введены в учебные планы педагогических вузов, следующие специальные учебные курсы:

- «Основы специальной (коррекционной) педагогики»;
- «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья».

Анализируя уровень развития инклюзивного образования в России сегодня, с сожалением приходится кон-

статировать, что, несмотря на то, что программы инклюзивного образования достаточно активно внедряются в Москве, Санкт-Петербурге и ряде других крупных центрах, в регионах, особенно в сельской местности, их реализация сопряжена с серьезными трудностями. Среди проблем, препятствующих внедрению инклюзивного обучения можно выделить следующие основные группы:

1. Проблемы юридического характера, связанные, прежде всего с пробелами в законодательной базе.

Так на сегодняшний день вопросы инклюзивного образования в нашей стране регулируются:

- Конституцией Российской Федерации;
- Федеральными законами «Об образовании» и «О социальной защите инвалидов в РФ»;
- Конвенцией ООН «О правах инвалидов» и еще рядом международных правовых актов (Конвенция «О правах ребенка», Протоколом № 1 Европейской конвенции «О защите прав человека и основных свобод»).

К сожалению, многие положения отраженные в указанных документах направлены на решение вопросов общего юридического порядка, либо носят декларативный характер. В тоже время отсутствует четкая юридическая база (на уровне подзаконных актов), связанная с регулированием конкретных вопросов обусловленных спецификой обучения лиц с ограниченными возможностями.

2. Проблемы, обусловленные несовершенством системы образования.

В данном контексте необходимо, прежде всего, указать как на дефицит педагогических кадров соответствующего профиля, особенно на местах, так и на недостаточный уровень квалификации имеющих специалистов. Не се-

крет, что многие выпускники дефектологических факультетов педагогических вузов по разным причинам не идут работать по специальности. Кроме того следует отметить также наличие проблем связанных с отсутствием соответствующего материально-технического обеспечения образовательных учреждений, что тоже является серьезным препятствием на пути развития инклюзивного образования в России.

3. Проблемы, общего социально-бытового характера.

Данный комплекс проблем обусловлен недостаточным уровнем социальной поддержки детей-инвалидов на бытовом уровне. Не секрет, что многие из них испытывают серьезные трудности, связанные с доступом как к обра-

зовательным учреждениям, так и к иным социально значимым объектам, в том числе к транспортной инфраструктуре.

Таким образом, приходится констатировать, что, несмотря на наметившиеся положительные тенденции, по разным причинам, оказание образовательных услуг, с использованием модели инклюзивного образования учащимся с ограниченными возможностями здоровья в современной России сопряжено с серьезными трудностями. В результате представители данной социальной группы вынуждены получать образование с использованием традиционных форм и методов обучения (в коррекционных учебных учреждениях), что приводит к их фактической изоляции от общества.

Литература:

1. Бойков, А. Е. Подходы к педагогической профилактике зависимого поведения школьников / А. Е. Бойков // Молодой ученый. 2016. № 6–1 (110). с. 11–13.
2. Буйнов, Л. Г. Влияние курсового применения электротранквилизации центральной нервной системы на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, А. А. Благинин, О. В. Котов, Л. А. Сорокина // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2016. Т. 50. № 2. с. 69–71.
3. Сорокина, Л. А. Практика повышения результативности процесса обучения с использованием фармакологических препаратов / Л. А. Сорокина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 178. с. 157–160.
4. Сухоруков, Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

Русская народная сказка на уроках русского языка как иностранного

Назаренко Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;
Халявина Дарья Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Предлагаемая статья содержит комплекс упражнений, разработанных на материале русской народной сказки «Дочь-Семилетка». Упражнения направлены на повторение, закрепление и обобщение различных грамматических тем: степени сравнения имён прилагательных и наречий, употребление видов глагола, глаголы движения, падежи имён существительных, прилагательных и местоимений. Материал предназначен для работы с иностранными студентами, владеющими русским языком в объеме базового и I сертификационного уровней (B1).

Ключевые слова: русская народная сказка, русский язык как иностранный, лингвострановедческий и культурологический материал, языковые трудности, лексико-грамматические упражнения

Изучение русской народной сказки является важным этапом знакомства иностранного учащегося со специфическими чертами русской культуры и русского менталитета. Обращение к русским народным сказкам как к учебному материалу на уроках РКИ объясняется концентрацией в них лингвистических, страноведческих и культурологических явлений, имеющих большое значение для процесса обучения. Как правило, для изучения выбираются небольшие по объёму произведения: один текст — одно занятие. Этим достигается целостность восприятия

материала, предлагаемого для изучения. Относительно небольшой размер сказки, ограниченный набор словесных образов позволяет значительно легче и эффективнее организовать на занятии работу над текстом.

Представляется целесообразным не подвергать адаптации тексты сказок, так как исключение из них национально-культурологической лексики, приспособление их к уровню знаний учащихся ведет за собой потерю индивидуальности и неповторимости языка, которым написана сказка. В результате общий смысл и сюжет сохра-

няются, но по существу изначальный текст подменяется самодельным. Поэтому, на наш взгляд, текст сказки, привлекаемой для изучения на базовом и первом сертификационном уровнях в качестве языкового материала, не нуждается в подробнейшем лингвистическом комментарии.

В практике преподавания РКИ мы используем текст русской народной сказки «Дочь-семилетка», которая отвечает таким требованиям как компактность, сюжетность, увлекательность, доступность содержания, наличие языковых трудностей разной степени, наличие грамматического материала, отвечающего требованиям учебной программы.

К тексту сказки разработаны упражнения, которые подразделяются на блоки: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Предтекстовый блок — это лексико-грамматические упражнения, направленные на снятие отдельных языковых и понятийных трудностей (словарь в картинках и лексические упражнения по теме «Названия животных и птиц»). Притекстовый блок содержит упражнения разного характера: упражнения на повторение грамматических тем, вызывающих наибольшие затруднения у учащихся: «Падеж имён существительных, прилагательных и местоимений», «Виды глагола», «Глаголы движения»; основной блок упражнений направлен на закрепление и отработку темы «Степени сравнения имен прилагательных и наречий»; упражнения, направленные на формирование навыков различных видов чтения: ознакомительного чтения, чтения с установкой на общий охват содержания и поискового чтения. Послетекстовый блок содержит упражнения, направленные на понимание содержания сказки, ее сюжета и главной идеи; на умение оценивать и умение выражать собственную точку зрения.

Приведем примеры из каждого блока упражнений.

Упражнения предтекстового блока знакомят с лексикой и помогают понять/вспомнить грамматические конструкции и необходимые для понимания предложно-падежные формы. Для знакомства с лексикой учащимся предлагается визуальный словарь, содержащий существительные, требующие комментария — царь, телега, полотенце и др., к которому предлагается следующее задание: *Подберите к словам из Задания 1 имена прилагательные и ответьте на вопросы: Что какое? Что может быть каким? Кто какой? Кто может быть каким?*

Задание 3. В русском языке для обозначения названий птиц и животных разного пола используется несколько способов. Познакомьтесь с ними:

1) для обозначения животных и птиц разного пола используются суффиксы: — иц-, — их-. Например: *тигр — тигрица, медведь — медведица, заяц — зайчиха.*

2) для обозначения животных и птиц разного пола используются разные слова:

<i>собака</i>	<i>пёс</i>
<i>кошка</i>	<i>кот</i>

<i>кобыла</i>	<i>мерин</i>
<i>лошадь</i>	<i>конь</i>
<i>свинья</i>	<i>боров</i>
<i>корова</i>	<i>бык</i>
<i>овца</i>	<i>баран</i>
<i>коза</i>	<i>козёл</i>
<i>курица</i>	<i>петух</i>
<i>утка</i>	<i>селезень</i>

3) для обозначения животных и птиц разного пола в некоторых случаях используется окончание-суффикс -а: *лис — лиса, ворон — ворона.*

Сравните названия животных и птиц разного пола в русском языке и в вашем родном языке.

Упражнения притекстового блока:

Задание 1. *Употребите слова, стоящие в скобках, в нужном падеже.*

1. Лошадь (бедный брат) родила ночью (жеребёнок).
2. Жеребёнок подкатился... (телега) богатого брата.
3. Что... (свет) всего быстрее?
4. ... (загадки) есть хитрость.
5. Всего быстрее мысль — в один миг облетит (вся земля).
6. Человек всегда кладёт ладонь... (голова).
7. Если человек долго не спит, он всё готов отдать... (сон).
8. Девочка сказала, что царь должен сделать ткацкий станок... (этот прутик).
9. Отец купил (заяц и перепёлка).
10. На другое утро девочка-семилетка сбросила с себя (вся одежда), обмоталась (рыболовная сеть), взяла зайца и перепёлку, села (бок)... (козёл) и поехала... (царь).
11. Мой отец... (поле) (рыба) ловит, а я её... (юбка) (дом) ношу и (уха) варю.
12. Царь отдал жеребёнка (младший брат).

Задание 2. *Употребите подходящий по смыслу глагол.*

Жена старшего брата _____ и говорит:

— Загадки непростые, в них есть хитрость, и я эту хитрость _____. Всего жирнее, конечно, боров — так это, верно, царский боров. Всего быстрее борзая — так это, верно, царская борзая. Всего мягче пуховая перина — конечно, царская перина. А милее всего, я думаю, золото. Конечно, царю милее всего царское золото.

Старший брат _____ и говорит:

— До чего ты умна! Я бы сам никогда не додумался! И брат мой не додумался бы. Жеребёнок будет моим!

Младший брат _____ жене царские загадки.

— Как же нам такие загадки отгадать! — говорит жена. — Останемся мы без жеребёнка.

_____ к отцу дочь-семилетка и говорит:

— Не _____, батюшка, ложись спать, утро вечера мудренее. Завтра я отгадаю тебе царские загадки.

Мужик _____ спать. Утром _____ его дочь-семилетка:

— Пора, батюшка, к царю.

— Что же я ему скажу?

— _____ ему: жирнее всего на свете мать-сыра земля. Всё она родит, всё растит, всех людей, всё живое _____. Всего быстрее мысль — в один миг всю землю _____. Всего мягче своя ладонь. Как бы ни была мягка подушка, а всё ладонь под голову _____. Ну а милее всего сон. Попробуй не поспать две ночи — и поймёшь: нет ничего милее, всё за сон _____.

Слова для справок: думать/подумать, понимать/понять, радоваться/обрадоваться, рассказывать/рассказать, подходить/подойти, ложиться/лечь, будить/разбудить, говорить/сказать, кормить/накормить, облетать/облететь, класть/положить, отдавать/отдать.

Задание 3. Измените текст так, чтобы речь шла о повторяющихся действиях (замените глаголы СВ глаголами НСВ, где это возможно).

Однажды братья поспорили и пошли к царю. Царь сказал, что братья должны отгадать его царские загадки. И загадал братьям четыре загадки.

Пришли мужики домой, стали думать. Жена старшего брата спросила, почему он такой невесёлый. Он ответил, что царь загадал очень трудные загадки, которые невозможно отгадать. Жена старшего брата подумала и сказала, что она поняла, что значат эти загадки. Старший брат обрадовался. А младший брат тоже рассказал жене царские загадки. Жена младшего брата расстроилась и сказала, что не знает, как отгадать такие сложные загадки. Подошла к отцу дочь-семилетка и сказала, что утро вечера мудренее. И пообещала отгадать утром царские загадки.

Задание 4. Употребите подходящий по смыслу глагол движения в нужном времени.

<ol style="list-style-type: none"> 1. _____ два брата: один бедный, другой богатый. 2. Спорили они, спорили, _____ к царю. 3. _____ мужики домой, стали думать 4. _____ к отцу дочь-семилетка и говорит: 5. — Пора, батюшка, _____ к царю. 6. Мужик _____ домой печальнее прежнего. 7. Если дочь твоя так мудра, то пусть сама _____ ко мне. 8. _____ к охотникам, купи живого зайца и живую перепёлку. 9. Отец _____ к охотникам, купил зайца и перепёлку. 10. На другое утро девочка-семилетка села боком на козла и _____ к царю. 11. Царь увидел девочку и _____ на крыльцо. 12. Заяц _____ в поле, собаки _____ за ним. 13. Семилетка _____ к царю, поклонилась и говорит: 14. Царь протянул руки, хотел взять птицу, а она _____. 	<p>идти ехать пойти поехать прийти подойти подъехать выйти побежать улететь</p>
---	---

Задание 5. Подберите антонимы к прилагательным и наречиям. Напишите их сравнительную и превосходную степень. Напишите словосочетания и/или предложения с данными прилагательными и наречиями.

Например: простой — сложный; проще, сложнее, самый простой, самый сложный.

Выбор профессии — самый сложный выбор в жизни молодого человека.

- добрый _____
-
- хороший _____
-
- дорогой _____
-
- красивый _____
-
- умный _____
-
- грустный _____
-
- быстро _____
-
- трудно _____
-

плохо _____

Задание 6. Исправьте ошибки. Напишите получившиеся предложения.

- 1) Эта девочка самая красивее.
- 2) Моя подушка мягчее всех.
- 3) Эта лошадь быстрее, чем той лошади.
- 4) Золото милее сон.
- 5) Пришёл отец домой ещё более грустнее.
- 6) Рассердился царь сильнее, чем прежнего.
- 7) Эта сказка очень добрее и интереснее.
- 8) Мысль быстрая всего.
- 9) Старший брат жаднее, чем младшего.
- 10) Матушка-земля более жирнее, чем царский боров.

Задание 7. Сравните:

старший брат / младший брат

жена старшего брата / жена младшего брата

девочка / царь

Используйте прилагательные: глупый, умный, жадный, щедрый, хитрый, сообразительный, честный, справедливый, бедный, богатый, мудрый.

Примеры послетекстовых заданий:

Задание 1. Объясните значение пословицы: «Утро вечера мудренее».

Задание 2. Напишите ответы на вопросы.

1. О ком рассказывается в сказке «Дочь-семилетка»?
2. Что произошло ночью, когда братья спали?
3. О чём поспорили братья? К кому они пошли за советом?
4. Какие загадки загадал царь?
5. Какие отгадки предложила жена старшего брата?
6. Что сказала жена младшего брата?
7. Кто помог младшему брату?
8. Какие задания дал царь дочери-семилетке? Как перехитрила семилетка царя?

9. Кто из братьев победил в споре и почему?

Задание 3. Подумайте, как бы звучала эта сказка, если бы её рассказывали: а) Дочь-семилетка; б) Бедный брат; в) Богатый брат; г) Царь. Перескажите ее от лица одного из персонажей.

Задание 4. Напишите сочинение на одну из предложенных тем:

- 1) Самый счастливый день в моей жизни.
- 2) Мой самый интересный урок в России.
- 3) Мой самый близкий друг.

Таким образом, комплексная работа над текстом сказки на уроке РКИ, содержащая различные блоки (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые) и виды упражнений (грамматические, лексические, семантические упражнения) помогает не только закрепить полученные грамматические и лексические знания, но и отработать необходимые языковые и речевые умения.

Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав

Низаева Лилия Фагимовна, старший преподаватель
Уральский государственный экономический университет (г. Екатеринбург)

В данной статье рассматривается коммуникативная компетенция, ее сущность и компонентный состав, в который входит ряд таких компетенций как лингвистическая, стратегическая, дискурсивная, социокультурная, речевая, а также разграничиваются понятия «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентность, компетенция

Термин «коммуникативная компетенция» широко употребляется в методике в качестве показателя уровня владения языком. Данный термин был введен в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским. В настоящее время не существует единого определения термина «коммуникативная компетенция», авторы интерпретируют его по-разному. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий), по Н. Хомскому, должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, то есть усматривать формальное сходство и различие в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком (Страсбург, 1996), и определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы [12].

В литературе часто разграничивают понятия компетенция и компетентность. Под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности, в том числе речевой. Компетенция — это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков и умений, приобретаемых в ходе обучения.

И.А. Зимняя определяет компетенцию как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [5,6].

А.В. Хуторской понимает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [10,11].

М.Н. Вятютнев определяет коммуникативную компетенцию «как выбор реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности ориентироваться в той или иной обстановке общения; умения классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [4].

Н.И. Гез дает следующее определение коммуникативной компетенции: «коммуникативная компетенция

есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [9].

С точки зрения психологии И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как «определенной цели-результата обучения языку», как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [6,7].

В соответствии с документом под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Европейская компетенция владения иностранным языком» в составе коммуникативной компетенции в качестве ее составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая. Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав следующие виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную. Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

Лингвистическая компетенция — это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

Социолингвистическая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие, а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерений говорящего.

Социокультурная компетенция подразумевает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование данной компетенции проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокуль-

турном восприятии мира и в конечном счете способствует становлению «вторичной языковой личности».

Социальная компетенция проявляется в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Стратегическая компетенция — это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде.

Дискурсивная компетенция означает способность использовать и интерпретировать формы слов и их значения для создания связанных текстов, порождать связанные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, умение выбирать верную стратегию общения.

Предметная компетенция — это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Профессиональная компетенция приобретает в ходе обучения и обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности. Она включает в себя знания из областей наук, значимые для профессиональной деятельности; личностные качества, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Н.И. Гез выделяет три компонента коммуникативной компетенции:

— лингвистический компонент — знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования лексико-грамматическими и фонетическими средствами общения;

— прагматический компонент — знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

— социолингвистический компонент — знания, навыки и умения, позволяющие осуществить речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума.

В.В. Сафонова выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции: языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную); социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции [8].

М. Канале и М. Суэйн выделяют четыре компонента коммуникативной компетенции: грамматическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция [1].

Ян Ван Эк выделяет такие компоненты как: лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный [2].

Дж. Савиньон в своих исследованиях описывает четыре компонента: грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии [3].

Таким образом, проанализировав отечественную и зарубежную литературу, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция является сложным явлением в методике обучения иностранным языкам и требует новые подходы к решению проблемы ее сущности и вариативного компонентного состава.

Литература:

1. Canale M & Swain M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1–47.
2. J. A. Van Ek. *Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe*. Cambridge University Press, 1999.
3. Savignon, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997.
4. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // *Русский язык за рубежом*. — 1977. — № 6. — с. 38–45.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. — Режим доступа: <http://www.edu.ru>
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] И. А. Зимняя. — Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>
7. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 221 с.
8. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. — М, 1992—528 с.
9. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 5-е изд., стереоп. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
10. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
11. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. — 2003. — № 2. — с. 58–64.
12. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. — 480 с

Интеграция западной политики образования в Казахском национальном университете имени Аль-Фараби

Нурмуқан Асель Ержумаевна, магистрант
Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы)

Картанбаев Жанбота Жунисбекулы, магистрант
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Киреев Алмас Кабылбекович, магистрант;
Маденов Адилет Кайратович, магистрант;
Дуйсебаев Толагай Сабыржанулы, магистрант
Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы)

Амангелди Айдана Сериккызы, магистрант
Опаханов Берик Шарханулы, магистрант;
Ораков Бахытжан Болатулы, магистрант
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

Один из ведущих вузов Казахстана, КазНУ, во всемирном рейтинге университетов QS World University Rankings¹ занимает 236 позицию [1]. Основные показатели, по которым глобальный рейтинг QS оценивает вузы, таковы:

- академическая репутация,
- публикационная активность сотрудников,
- соотношение количества преподавателей к числу студентов,
- отзывы работодателей,
- процент профессоров-иностранцев и студентов-иностранцев на основных образовательных программах.

Десятки тысяч ученых из большинства стран мира методом опроса выбирают из шести тысяч высших учебных учреждений только лучшие, по их мнению. Потом данные глобального опроса составляют основу субрейтинга научной репутации университетов мира (THE World Reputation Rankings), который выпускается в рамках проекта отдельным изданием.

Касательно Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби, который на протяжении 80ти лет готовит специалистов Казахстана, наиболее важным приоритетом является качественное образование мирового уровня.

Структура КазНУ включает 14 факультетов, институт довузовского образования, институт повышения квалификации, 7 научно-исследовательских институтов, более 20ти диссертационных советов, количество студентов свыше 20 тысяч. Также при КазНУ работает 11 научных центров.

Международная политика КазНУ имени Аль-Фараби

Сегодня КазНУ успешно сотрудничает более чем с 300 крупнейшими университетами мира, является членом Международной, Европейской и Евразийской Ассоциаций университетов, Всемирного консорциума университетов и др.,

КазНУ им. Аль-Фараби входит в сообщество двух международных сетевых университетов — Университета Шанхайской организации сотрудничества (УШОС) и Сетевого открытого университета Содружества Независимых Государств (СУ СНГ).

Интенсивное развитие получила программа международной академической мобильности, которая позволяет пройти научную стажировку в зарубежных образовательных и научных центрах, сотрудничающих с КазНУ им. Аль-Фараби. Эту возможность ежегодно получают порядка 2000 студентов. В частности, следует отметить Международную Образовательную Программу совместно с Санкт-Петербургским национальным исследовательским университетом информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), осуществляемую кафедрой теплофизики и технической физики, физико-технического факультета КазНУ им. Аль-Фараби и кафедрой компьютерной теплофизики и энергофизического мониторинга, факультета лазерной и световой инженерии, Университета ИТМО.

МОП или Программы двух дипломного образования успешно осуществляются с 2009 года. Такого рода мероприятия позволяют магистрантам получить не только двойные дипломы, но и бесценный опыт работы в новой научно-образовательной среде и новыми возможностями реализации научного и интеллектуального потенциала.

Зарубежные командировки для ППС и научных сотрудников в качестве участников международных конференции еще одна возможность для обмена научными идеями и непосредственному сотрудничеству области научных открытий со странами СНГ, Европы, Северной и Южной Америки, Ближнего Востока и Азии.

Еще одним направлением данного университета является активное содействие знакомству мирового сообще-

¹ QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings — Академический рейтинг университетов мира.

ства с культурой, языком и историей Республики Казахстан за счет специальных образовательных центров, среди которых плодотворно содействует Московский государственный лингвистический университет (Россия) и Университет им. Адама Мицкевича (Польша) [2].

Еще одним интересным проектом является «Зеленый мост через поколения», пропагандирующий среди молодых людей актуальность развития экологически эффективных методов развития экономики. Этот проект нацелен на создание молодежных организации, которые реализуют путь развития в области ресурсо- и энергосбережения и обеспечения устойчивого развития.

Данная платформа («Green Bridge through Generations») реализована на основе идеи Президента Казахстана: «Глобальная энергоэкологическая стратегия устойчивого развития в XXI веке», представлена на конференции RIO 20. КазНУ им Аль-Фараби, являясь членом саммита Декларации ООН по устойчивому развитию и возглавил секцию конференции.

В результате тесного взаимодействия с научными и образовательными центрами России, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби принял участие на выставке МВЦ «Екатеринбург — ЭКСПО», в городе Екатеринбург в 2013 году. По вопросу устойчивого развития КазНУ им. Аль-Фараби руководил глобальным хабом United Nation Academic Impact (Академическое влияние ООН), также на основе этого разработан Центрально-азиатский региональный хаб ЮНЕСКО по устойчивому развитию.

Другим не менее важным событием стала организация международной конференции: Новая парадигма устойчивого человеческого развития, проведенной в формате глобального диалога — G-Global, содействующими данному мероприятию организациями стали Всемирная Академия искусств и науки (WAAS) и Всемирный консорциум университетов (WUC)

Казахский Национальный университет имени Аль-Фараби является одним из 50 лучших высокотехнологических университетов мира и входит в тройку лучших вузов страны. Что позволило ему полноправно открыть специальное заседание по вкладу образования и науки в устойчивое развитие в Штаб-квартире ООН в Нью-Йорке на тему программы академического влияния «START». Прямая видеотрансляция из Казахстана началась с обращения ректора Казахского Национального университета имени Аль-Фараби, академика Галыма Мутанова. В своем обращении ректор КазНУ акцентировал внимание документ, принятый Генеральной Ассамблеей ООН «Преобразование мира: повестка дня в области устойчивого развития до 2030 года». Теперь КазНУ приковал внимание таких ведущих мировых вузов, как нх Стэнфорд, Кембриджский и Оксфордский университеты, Национальный институт Сингапура, являясь Глобальным хабом ООН и Региональным хабом ЮНЕСКО по устойчивому развитию в сфере образования и науки.

Мухамбеткали Буркитбаев, первый проректор КазНУ им. Аль-Фараби отметил возложенную ответственность университета перед мировым сообществом и необходимость достойной реализации интеллектуального потенциала, а так же возможность повысить конкурентоспособность образовательной системы в Казахстане.

Мухамбеткали Буркитбаев, первый проректор КазНУ им. Аль-Фараби — «В качестве примера научно-просветительской деятельности мы привели лабораторию радиационной экологии, которая была создана впервые в системе высшего образования именно в КазНУ имени Аль-Фараби. И эта лаборатория сейчас может проводить анализ на все искусственные и естественные радионуклеиды. Мы можем проводить оценку радиационного состояния». Главным партнером стал Колумбийский университет Нью-Йорка. Впереди перспективные планы по созданию Евразийского центра по новым технологиям и научным исследованиям» [3].

Казахский Национальный университет проводит обучение по кредитной системе. Один предмет состоит из трех кредитов, в одном семестре по шесть, семь предметов, получается за 8 семестров 134 кредитов

Как показывает практика, кредитная система обучения, распространенная в университетах США и большинства стран Европы, является наиболее гибкой и эффективной. Она обеспечивает академическую мобильность и востребованность выпускников в стремительно меняющихся условиях рынка труда. Во многом это обеспечивается за счет гибкого планирования академических программ, ориентированных на запросы рынка труда, элективностью 50% дисциплин учебного плана, повышением качества преподавания, так как возникает конкуренция, интенсификацией учебного процесса, внедрением информационных систем, повышением роли самостоятельной работы студента [4].

Сильная сторона: физическая мобильность имеет место, с каждым годом количество студентов обучающихся за рубежом увеличивается.

— Слабые стороны: не совсем прозрачная схема селекции студентов, нет всеобщей доступности к информации о наличии стипендий для студентов.

— Рекомендации: должен существовать сайт с полной информацией о возможной мобильности студентов как по стипендиям, так и по мобильности за собственные деньги, условия отбора должны быть понятными и доступными [5].

На кафедре КТФ и ЭМ Университета ИТМО ведется работа по созданию совместной образовательной программы с Казахским национальным университетом имени Аль-Фараби, кафедрой теплофизики и технической физики, физико-технического факультета по обучению студентов в двух учебных заведениях одновременно с дальнейшим получением двойного диплома и реализацию проектов по обмену студентами [6].

Литература:

1. www.topuniversities.com
2. www.kaznu.kz
3. www.khabar.kz
4. Садыков., Ж. Х. Кредитные технологий обучения в КазНУ им. Аль-Фараби, — www.group-global.org
5. http://activeasia.uned.es/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=12&lang=ru
6. http://www.ifmo.ru/ru/viewdepartment/17/kafedra_kompyuternoy_teplofiziki_i_energofizicheskogo_monitoringa.htm#ixzz4RsnapRsv

Формирование метапредметных компетенций у младших школьников

Пляскина Светлана Александровна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Модернизация школьного образования на современном этапе, обусловленная переходом общества на инновационный путь развития, предполагает пересмотр целей обучения и способов их реализации. В настоящее время начальная школа ориентируется на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. Особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС от 31.12.2015 г. № 1576) уделено метапредметным компетенциям, которые включают универсальные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные) [7, с. 81].

Обратимся к классификации ключевых компетенций, предложенных Андреем Викторовичем Хуторским: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования [8, с. 155].

Компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетентность — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [9, с. 27]. Компетенция — это «знание в действии» [1, с. 13]. Компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды [8, 153]. Компетентностный подход возник в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач. Овладение ключевыми компетенциями, составляет основу умения учиться, спо-

собность организовать свою познавательную деятельность [1, с. 13].

Формирование метапредметных компетенций предполагает включение каждого учащегося в разные виды деятельности, создавая условия для его личностного роста. Под метапредметной компетенцией младшего школьника понимается комплексный ресурс его личности, который обеспечивает возможность его эффективной и разносторонней учебно-исследовательской деятельности, т. е. «готовность и способность» осуществлять метапредметную учебно-исследовательскую деятельность, где «готовность» соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» — с когнитивным и поведенческим компонентами, т. е. личностными, регулятивными, общепознавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями, которые и составляют метапредметные результаты образования [6]. В связи с этим актуализируется метапредметный подход, рассматриваемый в настоящее время как ядро российского образования: он призван обеспечить переход от существующей практики разделение знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, то есть к метадеятельности. Метапредметность определяется как принцип интеграции содержания образования и как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Всё это обеспечивает создание единой картины мира в сознании человека.

Понятие метапредметность не имеет однозначного определения и отражает различные взгляды исследователей. В.И. Колмакова, А.В. Хуторской, А.А. Кузнецова, трактуют его по-разному. Термины «метапредмет» и «метапредметность» имеют глубокие исторические корни, впервые о них вел речь Аристотель. В отечественной педагогике метапредметный подход получил развитие в конце XX века. В.И. Колмакова определяет ме-

тапредметные компетенции обучающихся как «систему универсальных учебных действий, позволяющих учащимся продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи [5, с. 3]. А. В. Грешилова под метапредметными компетенциями понимает единство основообразующих знаний, умений, практического опыта, проявляющихся и используемых человеком в интегративной, межпредметной деятельности [3, с. 3]. Хуторской А. В. отмечает: «Связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальными узловыми основаниям мира и человека. В этих основаниях и заключена метапредметная суть образования» [11, с. 7–8]. По мнению А. В. Хуторского, метапредметность — это фундаментальные образовательные объекты, для учащихся — объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в конечном итоге — индивидуальную траекторию образования. Процесс и результаты познания фундаментальных объектов зависят от индивидуальности ученика, его способностей, уровня развития, применяемых методов познания. Познание одного и того же фундаментального объекта разными учениками приводит к различным результатам — образовательным продуктам, которые обеспечивают индивидуальные образовательные траектории учеников [10].

В своих работах Ю. В. Громыко считает, что это «допредметность», мыследеятельностная дидактика. По мнению А. А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности — способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [4, с. 14].

Метапредметный подход не означает, что нужно выбросить предметное образование. Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них [10]. Он впервые делает возможным освоение в предметных областях того, что в принципе недоступно и невозможно, использование метапредметных технологий способствует повышению интеллектуализма. Интеллектуализм — направление в философии и психологии, в котором решающее значение в функционировании сознания и в

процессе познания действительности отводится теоретической умственной деятельности.

Формирование метапредметных результатов обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса — учебных предметов и включает следующее:

- способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;

- способность к сотрудничеству и коммуникации;

- способность к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику;

- способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития;

- способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

Формирование метапредметных компетенций ориентировано на повышение общей культуры, культуры работы с информацией, диагностику, коррекцию и развитие познавательных процессов как психологического сопровождения формирования исследовательской деятельности, умения как творческого процесса, на саморазвитие ученика. Результаты метапредметного обучения представляют собой тождественные элементы деятельностного воплощения изучаемых объектов и знаний, взаимодействия ученика с социальным опытом [2].

Таким образом, метапредметная компетентность является ключевой и направляющей в осуществлении надпредметных (универсальных) учебных действий в изменяющихся условиях самостоятельно. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно воспитательного процесса в начальной школе. [1, с. 5]. Одна из основных задач учителя заключается в формировании метапредметной компетентности у младших школьников на каждом уроке и внеклассном мероприятии. Младший школьник учится ориентироваться в полученной информации, пополнять, корректировать и продвигаться вперед применяя универсальные учебные действия. Метапредметный подход позволяет сформировать целостную личность учащегося, а также обеспечить преемственность всех уровней образования.

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.; под ред. А. Г. Асмолова. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Болтаева, Г. С. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — с. 406–409.
3. Грешилова, А. В. Содержание метапредметных компетенций у студентов среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/greshilova_statya_md_0.pdf, (Дата обращения 27.11.16).
4. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273 — ФЗ в редакции на 01.09.2015 г. — М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2016. — 192 с.

5. Колмакова, В.И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся [Электронный ресурс]: URL: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyie-na-razvitiemetapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html> (Дата обращения 10.11.2016).
6. Крузе, Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11014> (дата обращения: 06.12.2016).
7. Толкачева, Т.М. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.osu.ru/2013_5/16.pdf (Дата обращения 28.09.2016).
8. Фомина, А.Б., Фомин Н. С. Функционально-компетентностный механизм модернизации дополнительного образования детей в условиях рыночных отношений. Научно-методическое пособие. — М.: УЦ «Перспектива», 2015. — 168 с.
9. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М. Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
10. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал / А.В. Хуторской. — 2012, № 1. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (Дата обращения: 05.11.2016).
11. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М. Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 73 с.

Организация исследовательской деятельности детей в дошкольных учреждениях

Силина Екатерина Николаевна, заведующий

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 «Журавлик» г. Реутова (Московская обл.)

Дети по природе своей исследователи. Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка, он настроен на познание окружающего мира, он хочет его познавать: рвет бумагу и смотрит, что получится; наблюдает за рыбками в аквариуме, изучает поведение синицы за окном, проводит опыты с разными предметами; разбирает игрушки, изучая их устройство. Все это — объекты исследования. Исследовательское поведение для дошкольника — главный источник получения представлений о мире.

Ребенок-дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различного рода исследовательской деятельности, в частности — к экспериментированию. К старшему дошкольному возрасту заметно возрастают возможности поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, которые развивают продуктивные формы мышления. При этом главным фактором выступает характер деятельности.

В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить не только на вопрос как я это делаю, но и на вопросы, почему я это делаю именно так, а не иначе, зачем я это делаю, что хочу узнать, что получить в результате.

В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой.

Исследованы своеобразие и виды детского экспериментирования (Н.Н. Поддьяков), особенности вари-

ативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами (А.Н. Поддьяков), рассмотрены возможности организации экспериментирования в детском саду (О.В. Дыбина, Л.Н. Прохорова, И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир).

Введению термина «экспериментирования» наука обязана Ж. Пиаже: он проанализировал значение этой деятельности для детей и подростков, доказал, что достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимосвязях с другими объектами.

Важнейшая особенность экспериментирования, согласно Н.Н. Поддьякову, состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении.

На сегодняшний день методика организации детского экспериментирования разработана неполно — экспериментирование в практику работы дошкольных учреждений внедряется медленно.

В 1990-е годы профессор, академик Академии творческой педагогики РАО Н.Н. Поддьяков, проанализировав и обобщив свой богатейший опыт исследовательской работы в системе дошкольного образования, пришёл к выводу, что в детском возрасте, помимо игры, ведущим видом деятельности является и экспериментирование. За использование этого метода обучения выступали такие из-

вестные педагоги, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и многие другие.

Цели и задачи экспериментально-исследовательской деятельности

Цель: Развитие у детей дошкольного возраста познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению

Задачи:

1. Расширение кругозора детей через знакомство с элементами различных областей знаний (*представления о химических свойствах веществ, о физических свойствах и явлениях, о свойствах воды, песка, глины, воздуха, математические представления и т. д.*)

2. Развитие у детей умения пользоваться приборами-помощниками при проведении игр-экспериментов (*микроскоп, лупа, чашечные весы, песочные часы и т. д.*)

3. Формирование у детей умственных способностей: развитие анализа, классификации, сравнения, обобщения

4. Формирование способов познания путем сенсорного анализа

5. Социально-личностное развитие: развитие коммуникативности, самостоятельности, наблюдательности, элементарного самоконтроля и саморегуляции

Классификация детского экспериментирования

1. По характеру объектов, используемых в эксперименте: опыты: с растениями; с животными; с объектами неживой природы;

2. По месту проведения опытов: в групповой комнате; на участке;

3. По причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка.

4. По количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные, многократные, или циклические

5. По количеству детей: индивидуальные, групповые, коллективные.

6. По характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (*проводимые от случая к случаю*), систематические

7. По продолжительности: кратковременные (*5–15 мин.*), длительные (*свыше 15 мин.*)

8. По характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные (*детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты*), поисковые (*дети не знают заранее, каков будет результат*), решение познавательных задач;

9. По месту в цикле: первичные, повторные, заключительные и итоговые;

10. По способу применения: демонстрационные, фронтальные;

11. По характеру мыслительных операций: констатирующие (*позволяющие увидеть одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями*), сравнительные (*позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта*), обобщающие (*эксперименты, в*

которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).

Особенности организации детского экспериментирования в ДОУ

1. Эксперимент должен быть непродолжителен по времени.

2. Необходимо учитывать то, что дошкольникам трудно работать без речевого сопровождения (*поскольку именно в старшем дошкольном возрасте дети проходят стадию проговаривания своих действий вслух*).

3. Важно учитывать также индивидуальные различия детей (*темп работы, утомляемость*).

4. Необходимо учитывать право ребёнка на ошибку и применять адекватные способы вовлечения детей в работу, особенно тех, у которых ещё не сформировались навыки (*дробление одной процедуры на несколько мелких действий, поручаемых разным ребятам, совместная работа воспитателя и детей, помощь воспитателя детям, работа воспитателя по указанию детей, сознательное допущение воспитателем неточностей в работе и т. д.*).

5. В работе с детьми нужно стараться не проводить чёткой границы между обыденной жизнью и обучением, потому что эксперименты — это не самоцель, а способ ознакомления с миром.

6. Необходимо также учитывать возрастные особенности детей

Создание условий для детского экспериментирования

В уголке экспериментальной деятельности (мини-лаборатория, центр науки) должны быть выделены:

— место для постоянной выставки, где размещают музей, различные коллекции, экспонаты, редкие предметы (*раковины, камни, кристаллы, перья и т. п.*)

— место для приборов

— место для хранения материалов (*природного, «бросового»*)

— место для проведения опытов

— место для неструктурированных материалов (*песок, вода, опилки, стружка, пенопласт и др.*)

— схемы, таблицы, модели с алгоритмами выполнения опытов

— серии картин с изображением природных сообществ

— книги познавательного характера, атласы, тематические альбомы

— простейшие приборы

— коллекции

— мини-музей (*тематика различна, например, «Часы»*)

— материалы, распределенные по разделам: «Песок, глина, вода», «Звук», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло», «Резина»

— природные материалы: камни, ракушки, спил и листва деревьев, мох, семена, почва разных видов и др.

— бросовые материалы: кусочки кожи, меха, ткани, пластмассы, дерева, пробки и т. д.

— разные виды бумаги: обычная, картон, наждачная, копировальная и т. д.

— медицинские материалы: пипетки с закругленными концами, колбы, — деревянные палочки, мерные ложки, резиновые груши, шприцы без игл

— прочие материалы: сито, воронки, половинки мыльниц, формы для льда, увеличительные стекла, микроскоп, песочные часы, лупа, личные блокноты детей для фиксации результатов опыта

— меры веса: разнообразные весы, набор гирь; протяженности: метр, линейки, условные мерки; объема: мерные кружки, кувшины, ложки, т. д.; времени: песочные часы, секундомер; количества: разнообразные счеты; направления: компас.

— для игр с водой, снегом, льдом: фильтры из бумаги, марли, сетки; краски разного цвета, насыщенный солевой раствор для получения кристаллов соли, выращивания кристаллов на веточках; разные формочки для замораживания воды, средства для выдувания мыльных пузырей, разные сосуды с узким и широким горлом, воронки, разные кораблики-самоделки из бумаги, ореховой скорлупы

— для игры со светом: зеркальца, фонарики, средства для изменения цвета сигнала фонарика, свеча

— для игры с магнитом, стеклом, резиной: магнит, предметы из различных материалов, фигурки-попрыгунчики, мячики

Технология организации совместной экспериментально-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста

1. Постановка исследовательской задачи в виде проблемной ситуации.

2. Уточнение плана исследования.

3. Выбор оборудования, самостоятельное (или с помощью взрослого) его размещение детьми в зоне исследования.

4. Распределение детей на подгруппы (по желанию детей), выбор ведущих, помогающих организовать сверстников.

5. Организация исследования.

6. Анализ и обобщение полученных детьми результатов экспериментирования

Методы и приемы

1. Вопросы педагога, побуждающие к постановке проблемы, помогающие прояснить ситуацию, понять смысл эксперимента; стимулирующие самооценку и самоконтроль ребенка, определяющие успех в познании: «Доволен ли ты собой, как исследователь?».

2. Схематическое моделирование опыта; рассмотрение схем к опытам, таблиц, упрощенных рисунков.

3. Метод стимулирующий детей к коммуникации «Спроси..., что он думает по этому поводу?».

4. Метод «первой пробы» применения результатов собственной исследовательской деятельности.

5. Проблемные ситуации, например, «Почему снег вчера лепился, а сегодня нет?», «Причина появления пара при дыхании».

6. Экспериментальные игры.

7. Действия с магнитом, лупой, измерительными приборами, переливание жидкостей.

8. Наблюдение природных явлений.

9. Использование энциклопедий.

Для поддержания интереса к познавательному экспериментированию можно использовать:

— Реальные события: яркие природные явления и общественные события.

— События, специально «смоделированные» воспитателем: внесение в группу предметов с необычным эффектом или назначением, ранее неизвестных детям, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»). Такими предметами могут быть магнит, коллекция минералов, иллюстрации-вырезки на определенную тему.

— Воображаемые события, происходящие в художественном произведении, которое воспитатель читает или напоминает детям (например, полет на воздушном шаре персонажей книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей»).

— Стимулом к исследованию могут быть события, происходящие в жизни группы, «заражающие» большую часть детей и приводящие к довольно устойчивым интересам (например, кто-то принес свою коллекцию, и все, вслед за ним, увлеклись динозаврами, марками, сбором красивых камней и т. п.).

— Организация совместных с детьми опытов и исследований в повседневной жизни. Организация детского экспериментирования и исследований в процессе наблюдений за живыми и неживыми объектами, явлениями природы.

Формы взаимодействия с родителями воспитанников:

— Анкетирование родителей

— Привлечение к созданию познавательно-развивающей среды в группе, помощь в оборудовании уголка экспериментирования, пополнении необходимыми материалами

— Оформление наглядной информации в родительском уголке: консультации, памятки рекомендации: «Проведите с детьми дома», «Как организовать условия для исследовательской деятельности дошкольников», др.

— Родительские собрания, на которых родители узнают о форме организации исследовательской работы, знакомятся с исследовательскими методами обучения, с разновидностью экспериментов.

— Открытые мероприятия для родителей.

— Оформление папки «Мои открытия», тематические ширмы-передвижки, выставки, мини-библиотечки др.

— Экспериментирование родителей с детьми в домашних условиях.

— Совместное детско-взрослое творчество (*изготовление книжек-малышек, оформление альбомов, плакатов, фоторепортажи и другое*).

— Совместная детско-взрослая познавательная исследовательская деятельность. В условиях тесного взаимодействия с семьей в группе могут быть подготовлены и проведены следующие исследования: «*Дом, в котором я живу*»; «*Портрет весны*», «*Осень — вкусное время года*», «*Лето, ах лето*», «*Что я знаю о воздухе*», др. (*чтение, наблюдения, экскурсия, эксперименты*).

Таким образом, в работе по экспериментально — исследовательской деятельности детей дошкольного необходимо использовать разные формы и методы в комплексе, правильно сочетать их между собой. Выбор методов и необходимость комплексного их использования определя-

ется возрастными возможностями дошкольников, характером воспитательно-образовательных задач, которые решает педагог.

Эффективность решения задач экспериментально — исследовательской деятельности зависит от многократного и вариативного их использования. Они способствуют формированию у дошкольников отчетливых знаний, умений и навыков об окружающем мире.

Освоение систематизированных поисково-познавательных знаний детей, становление опытно-экспериментальных действий формирует основы логического мышления, обеспечивает максимальную эффективность интеллектуального развития дошкольников и их полную готовность к обучению в школе.

Литература:

1. Дыбина, О. В., Рахманова Н. П., Щетина В. В. Неизданное рядом. М., 2004
2. Иванова, А. И. Детское экспериментирование как метод обучения. / Управление ДОУ, N 4, 2004
3. Куликовская, И. Э, Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. — М.: Педагогическое общество России, 2003
4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. / Под. ред. Л. Н. Прохоровой М., 2004
5. Паршукова, И. Л. Проведение исследовательских занятий в детском саду пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации /сост. Н. В. Нищева. — СПб., «Детство-пресс», 2006.
6. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы). М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.

Основы формирования межэтнической толерантности у детей дошкольного возраста в дошкольном учреждении

Смирнова Татьяна Станиславовна, педагог-психолог;
Ермолаева Галина Аркадьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 47» г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Тема толерантности в современном обществе является наиболее востребованной во всем мире. Данная проблема многоаспектна и многопроблемна, она востребована для изучения многими отраслями педагогики и психологии. Ее важность обсуждается многими отраслями педагогики и психологии, социологии и юриспруденции.

Эта тема не нова в научной среде. Еще в эпоху Просвещения толерантность была нормой либерального сознания. Выдающиеся мыслители Т. Гоббс, Дж. Локк, Ф. Вольтер, Ж. Руссо выступали против религиозных разногласий и призывали против жестокости. Ф. Вольтер в своих трудах утверждал, что нельзя думать, будто все люди думают одинаково. Он отмечал, что любая религия может иметь право на существование, если хоть один человек думает также или согласен с ее трактатами.

Таким образом, можно говорить о том, что понимание феномена толерантности и соблюдение норм толерантности является залогом успешности любого обществен-

ного строя. Гражданское общество зарождается на основе соблюдения определенных принципах толерантности.

Современное общество поворачивается лицом к проблеме установления новых норм толерантности, установления новых акцентов. На данный момент в современном обществе остро встает проблема толерантности в сфере межэтнических отношений. Сохранение языковых паттернов, культурных ценностей, традиций предъявляются как фундаментальные требования и защищаются этносами на разных уровнях.

Каждый человек является частью общественных отношений, а любое общество — зачастую глубоко интернационально и включает в себя множество носителей культурных традиций. Понимание толерантности достигается через противоположное понятие — интолерантность или нетерпимость. Интолерантность основана на собственном (или микрогрупповом) убеждении, твоя система убеждений являются прерогативными. То есть отсутствует

система солидарности с другими членами общества, неприятие их образа жизни, внешнего вида, отличности.

Такое поведение отличается от обычной невежливости. Это полное неприятие и пренебрежение другого за его отличия. Может доходить до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей.

Причины интолерантности могут заключаться в том, что психика человека очень тонко хранит инстинкт самосохранения, а еще и защиту своего потомства. В соответствии с данными представлениями человек относит окружающих его людей к определенной группе — своих или чужих. В ходе взросления человек усваивает нормы и ценности своей культурной среды. В этих условиях происходит становление его как представителя определенной человеческой общности. Нужно отметить, что данный процесс не прост, так как, осознавая свою принадлежность, личность борется также за свою индивидуализацию и неповторимость.

Усвоение принадлежности к той или иной группе происходит с самого рождения ребенка и принятия его в эту группу. И воспитание в духе толерантности состоит в том, чтобы обучить детей способам поведения, которые не причинят вред другому человеку, способам принятия других образцов поведения и умения взаимодействовать в этих сложных межнациональных отношениях, уважительно относясь как друг к другу, так и к религии и традициям других народностей существующих рядом.

Данное утверждение применительно к детям дошкольного возраста. На этот период начинает складываться личность и формируются основные поведенческие установки. На дошкольном этапе развития закладываются моральные ценности, нормы поведения, происходит формирование представлений о достоинстве, ценности личности. Поэтому основными направлениями формирования толерантности обозначим: воспитание уважения к родителям, старшему поколению; воспитание чувства солидарности и стремления к сотрудничеству; а также формирование конструктивного поведения в конфликте.

Формирование толерантности у дошкольников неразрывно связано с усвоением моральных норм и эталонов поведения, предлагаемых обществом. Детскими данными правилами и нормы усваиваются через художественное слово, народных персонажей из сказок, песен, совершающих те или иные поступки. По поступкам персонажи делятся на положительных и отрицательных — это и является эталоном для формирования образцов поведения у дошкольников. По мнению Л. И. Божович, особенно велика роль таких эталонов в дошкольном возрасте, когда закладываются «первые глубинные представления о наиболее общих моральных и правовых понятиях о добре и зле, хорошем и плохом, правильном и неправильном» [1]. Эмоциональное отношение каждой личности (ребенка) к добру и злу вызывает стремление к определенным (хорошим или плохим) поступкам. Эти представления становятся фундаментом, на котором строится личность ребенка — его отношение к себе, к миру в целом и отношение к другим

людям. Этот фундамент представлений впоследствии изменить или перестроить чрезвычайно трудно.

Целенаправленная профессиональная работа по формированию толерантности начинается с раннего возраста, когда ребенок приходит в дошкольное учреждение. На этапе адаптации к ДОО происходит расширение и углубление социальных контактов, ребенок входит в новый детский коллектив, в котором установлены свои нормы и правила, отличные от семейных (хоть и максимально приближены по режиму дня). Воспитателями и специалистами дошкольного учреждения ребенок вводится в систему активного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений, навыков сотрудничества и конструктивного преодоления конфликтов.

Необходимостью для успешного вхождения ребенка в коллектив детского сада является начальное устойчивое личностное и эмоциональное развитие. Примерно, в это же время начинает формироваться у ребенка чувство «чужого». К четырем годам ребенок научается видеть свою отличность от других и отличность других от себя. В основе этого опыта лежит детская непосредственность, и как следствие, детская бестактность, и некоторая ограниченность жизненного опыта.

Педагог должен тонко чувствовать, как регулировать отношения между детьми, которые возникают между детьми в связи с отличием их от других. Основным достоинством воспитания нужно считать не столько создание условий для овладения родным языком и приобщение ребенка к культуре своего народа, сколько формирование таких нравственных ценностей, как уважение к иной культуре и ее носителям, взаимопонимание, терпимость, открытость и дружелюбие, что подтверждается опытом. Д. И. Фельдштейн отмечал, что целью воспитания толерантности в дошкольном возрасте является «воспитание готовности и потребности к взаимодействию с людьми и группами людей, независимо от их национальной, социальной и религиозной принадлежности...» [1]. Ссылаясь на Д. И. Фельдштейна мы согласимся, что в формировании толерантности необходимо опираться на игровые методы воспитания. Так как через игру, как основной вид деятельности, ребенок усваивает основные нормы поведения и способы взаимодействия с детьми и другими взрослыми.

Формы знакомства с национальными культурами происходит через внедрение в основную образовательную деятельность и в самостоятельную игру элементов национальной культуры. На физкультурных занятиях проходит знакомство с национальными играми народов мира, музыкальные занятия знакомят с национальными песнями и танцами, ознакомление с литературой также продолжает цикл знакомств с традициями народов мира, с обычаями и образцами поведения.

Именно через знакомство с фольклором (сказками, песнями, поговорками и др.) разных национальностей, через познание внутреннего мира различных народов происходит постепенное понимание, принятие другой культуры. И очень важно, что бы дети почувствовали, что

дружеский настрой, партнерские отношения делают собственный мир богаче, а жизнь ярче и интереснее [2]. Необходимо так строить педагогический процесс, чтобы дети увидели все разнообразие существующего мира, стали принимать его многогранность и не боялись быть отличными от других.

Знакомство детей с традициями не только своей, но и другой национальности, безусловно, положительно повлияет на восприятие родной культуры, своим предкам, традициям. Можно сделать предположение, что чем лучше ребенок знаком с наследием своего народа, тем проще ему воспринять иную культуру, а значит быть толерантнее.

Еще одним важным средством формирования межэтнической толерантности является общение. Ребенок по своей сущности всегда испытывает потребность в общении. Систематическое непосредственное живое общение с людьми разных национальностей воспитывает у детей доброжелательность, дает возможность выразить свою симпатию к представителям другой националь-

ности — сверстникам и взрослым, и сохранить такое отношение ко всем народам.

Нельзя не согласиться с утверждениями Д. Б. Эльконина, который считал, что систематическое обогащение детей знаниями о людях разных национальностей, воспитание к ним соответствующего отношения делают игру сферой «реальных социальных отношений» [3]. В игре дети охотно берут на себя и выполняют роль людей иных национальностей.

Таким образом мы уверены, что именно через знакомство культурой разных национальностей, их традициями, художественным народным словом происходит формирование принятия людей другой национальности, толерантное, терпимое к ним отношение. Интерес к культуре других народов всегда был и будет на очень высоком уровне, и очень важно, чтобы дети почувствовали, что позитивный настрой к другому народу, дружеские отношения делают внутренний мир богаче, а жизнь насыщеннее и интереснее.

Литература:

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, МПСИ. — 3-е изд. — М.: МОДЭК, 2001. — 349 с. — (Психологи Отечества: избр. психол. тр.: В 70 т.). — Библиогр.: с. 342–348. //ELIB. gnpbu. ru. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich_problemy_formationi-lichnosti_2001/ (дата обращения: 11.12.2016).
2. Мандрыгина, Н. Ю., Шанина Л. Ю. Воспитание основ толерантности у дошкольников [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. — с. 44–48.
3. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). — М.: Тривола, 1994. — 168 с. // Электронная Библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EVp-1994/EVP-001.htm> (дата обращения: 11.12.2016).

Особенности введения грамматического материала в учебных материалах для старших классов общеобразовательных школ

Соколова Юлия Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Коммуникативная методика предполагает, что единицей общения является речевой акт как средство передачи речевых намерений с помощью языка. Общение носит ролевой характер, т. е. каждый обучающийся выполняет определенную коммуникативную роль, такое общение способствует не только развитию лингвистической компетенции, но и социальных умений — умений устанавливать контакт с собеседником. Статья раскрывает содержание понятия «коммуникативная методика обучения иностранным языкам», которое получает все более широкое распространение во введении грамматического материала на уроках иностранного языка. Основное внимание автор акцентирует на сравнительном анализе введения грамматического материала в УМК English 10–11 Кузовлева В. П., Лапы Н. М. Э. Ш. Перегудовой и др. и УМК «Spotlight» для 11 класса Дж. Дули, В. Эванс, Б. Оби, О. В. Афанасьева и др.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, коммуникативные умения, методика, учебно-методический комплект, компонентный состав, модульный подход

Communicative approach assumes that the unit of communication is a speech act as a means of transmitting speech intentions through language. Communication is a role-playing character, i. e., each student performs a par-

ticular communicative role, such communication promotes not only the development of linguistic competence, but also social skills, ability to establish contact with the interlocutor. The article reveals the concept of «communicative methods of teaching foreign languages», which becomes more and more widespread in the introduction of new grammar material for foreign language lessons. The focus the author focuses on a comparative analysis of the introduction of new grammar material in educational and methodical set of «English 10–11» by V.P. Kuzovlev, N.M. Lapa, E. SH. Peregudova; 2009 and educational and methodical set «Spotlight» Virginia Evans, Jenny Dooley, Bob Obee; 2009.

Key words: *communicative learning, communicative skills, method, educational and methodical set, component composition, modular approach*

Коммуникативный подход в обучении английскому языку зародился в конце 70-х годов 20 века, в Европе начали его практиковать в школах. [9, 36]. Обучение, путём коммуникативного подхода, возникло, когда потребовались серьезные изменения в стандарте обучения английскому языку. Устоявшиеся методики не отвечали поставленным требованиям взрослого населения Европы. В свете коммуникативного подхода, обучение быстро стало общепринятым в педагогических кругах, заручилось поддержкой ведущих британских филологов, прикладных лингвистов, издателей в различных институтах, в том числе Британский Совет. Следствием этого стало быстрое распространение этого метода обучения по всему миру. Обучение в рамках данного подхода оказалось заманчивым для тех, кто искал более гуманистический подход в преподавании. [1, 98].

Обучение, в рамках коммуникативного подхода, можно воспринимать: как совокупность принципов, о целях преподавания языка; виды урочной деятельности, которые наилучшим образом облегчат процесс обучения; как обучающиеся изучают язык; а также роли учителей и обучающихся в классе. [10, 2].

Главная роль при коммуникативном обучении иностранному языку отводится: взаимодействию с партнером, игровым ситуациям, заданиям на поиск ошибок. Они позволяют обогащать лексический запас, а также учат думать аналитически [4, 27].

Коммуникативная методика обучения языку преимущественно направлена на практические потребности: лексика — для практических заданий, практика — в виде диалогов и жизненных ситуаций, грамматика — очень ограничено, по мере необходимости [2, 5].

Заданиями, сформированными на коммуникативной основе, являются различные, в том числе ролевые, игры, моделирование коммуникации и т. д. Для таких заданий используются различные карточки, буклеты и другие раздаточные материалы [6, 170].

В данной статье будет произведено сравнение особенностей введения грамматического материала в УМК English 10–11 Кузовлева В.П., Лапы Н.М. Э. Ш. Перегудовой и др., и УМК «Spotlight» для 11 класса Дж. Дули, В. Эванс, Б. Оби, О.В. Афанасьева и др.

УМК «English 10–11», авторов В.П. Кузовлева, Н.М. Лапы, Э.Ш. Перегудова и др., считается современным методическим комплексом, применяемым во

многих образовательных учреждениях. Он основан на «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования: Развитие индивидуальности в диалоге культур», которая разработана профессором Пасковым Е.И.

В УМК «English 10–11» входят:

- Teacher’s Book (книгу для учителя);
- Student’s Book (Книга для учащихся);
- Activity Book (Рабочая тетрадь);
- Reader (Книга для чтения);
- Звуковое приложение [6, 3].

Компоненты в составе УМК «English 10–11» показывают, что достаточное большое внимание в данном УМК уделяется чтению, и аудированию. Применительно концепции, разработанной профессором Е.И. Пасковым, процессу обучения иностранным языкам противопоставляется концепция иноязычного образования. Её цель — не только овладение конкретными навыками и умениями, но и развитие его духовных сил, способностей, формирование человека как индивидуальности. Культура является содержанием иноязычного образования, как система духовных ценностей, которые накоплены обществом во всех сферах — от философии до быта. Отсюда можно сделать вывод, что иноязычное образование — это распространение иноязычной культуры в развивающем, обучающем, и познавательном аспектах. В УМК «English 10–11» изложение иноязычной культуры происходит, в большей степени, с помощью аудирования и чтения. Поэтому УМК «English 10–11» считается коммуникативно направленным. [6, 6]

УМК «Spotlight» предназначается для обучающихся 11 классов общеобразовательных учреждений, и предусмотрен на три 3 часа в неделю. Отличительной особенностью комплекта является то, что он реализован на основе Примерных программ по иностранным языкам, с учётом требований федерального компонента Государственного стандарта начального общего образования по иностранным языкам, и согласно европейским стандартам в области изучения иностранных языков. [4, 3–5].

В учебнике отводится большое внимание развитию всех видов речевой деятельности (чтению, говорению, письму и аудированию), с помощью разнообразных коммуникативных заданий и упражнений. Модульный подход курса «Spotlight» способствует осуществлению всестороннего развития обучающихся.

УМК «Spotlight» для 11 класса состоит из следующих компонентов:

- Teacher's Book (книгу для учителя);
- Student's Book (учебник);
- Workbook (рабочую тетрадь);
- Reader (книгу для чтения);
- My Language Portfolio (языковое портфолио);
- Reader CD (аудио курс к книге для чтения);
- Class Audio (аудио курс для работы в классе);
- Student's Audio (аудио курс для индивидуальной работы дома);
- интернет страницы www.prosv.ru/umk/spotlight и www.spotlightrussia.ru [4, 4].

Компонентный состав УМК «Spotlight» для 11 класса показывает, что огромная роль отведена коммуникативным умениям. В курсе обучения можно особо отметить следующие содержательные линии: языковые средства и навыки пользования ими; коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности — говорении, аудировании, говорении, письме чтения и чтении; общеучебные и специальные учебные умения — языковое портфолио; социокультурная осведомлённость. Формирование коммуникативных умений требует владения языковыми средствами, как и навыками их использования в процессе устного общения, и письменной речи. Следовательно, языковые навыки являются частью названных сложных коммуникативных умений. Особенности данного УМК можно считать привлечение интернет ресурсов и языковое портфолио. Кроме того формирование иноязычной коммуникативной компетенции неразрывно переплетается с социокультурной посвященностью старших школьников. [4, 6].

В УМК «English 10–11» и УМК «Spotlight» для 11 класса, мы попытаемся сравнить введение грамматического материала на примере темы: «V-ing form».

В УМК «English 10–11» приводится краткая грамматическая справка и одно грамматическое упражнение коммуникативной направленности, по теме «V-ing form»:

Ex. 2.4. Think of any gadget or machine that can be used in the home or office. Let classmates ask «yes/no» questions to guess its name.

E. g. Can we use it for cooking?

Is it used to grass cutting? [5, 222].

Данное упражнение выполняется в парах. Такая форма работы вовлекает в учебную деятельность всех обучающихся, кроме того обучающиеся привлекают коммуникативную сторону речи. Также, согласно методической концепции выполняется принцип связи теории и практики. Т. е. после ознакомления с теоретическим материалом происходит его закрепление на практике, или выполнение упражнений по данной теме.

В то время как, в УМК «Spotlight» для 11 класса приводится грамматическая справка и три грамматических упражнения коммуникативной направленности по теме «V-ing form»:

Ex. 3.1. Use appropriate infinitive/-ins forms to tell a partner something:

- you regret
- you'd like
- you're looking forward to
- you can't stand
- you avoid
- you've always wanted
- you're used to
- you've stopped.

E. g. I regret being unkind to my little brother yesterday. [3, 50].

Приведенное выше упражнение выполняется в парах. Такая форма работы вовлекает в учебную деятельность всех обучающихся, кроме того обучающиеся привлекают коммуникативную сторону речи и отрабатывают употребление грамматических форм. Также, согласно методической концепции выполняется принцип связи теории и практики. Т. е. после ознакомления с теоретическим материалом происходит его закрепление на практике, или выполнение упражнений по данной теме.

Ex. 3.2. In teams, take turns to add a sentence to the story, using the verbs below.

decide look forward to can't wait try forget be afraid stop remember see be happy.

E. g. Team AS1: Last summer, my friend and I decided to go on holiday together.

Team BS1: We were really... [3, 50].

Данное упражнение выполняется в командах. Такая форма работы способствует формированию навыков сотрудничества и умения сообща выполнять поставленную задачу, кроме того обучающиеся привлекают коммуникативную сторону речи и развивают творческое мышление. Также, согласно методической концепции выполняется принцип связи теории и практики. Т. е. после ознакомления с теоретическим материалом происходит его закрепление на практике, или выполнение упражнений по данной теме.

Ex. 5. a. Read the pairs of sentences and discuss how they differ in meaning.

1.
 - a. I remember locking the front door.
 - б. He remembered to pick up his sister.
2.
 - a. Sam forgot to take out the rubbish.
 - б. I'll never forget going to London.
3.
 - a. We stopped to eat lunch.
 - б. I've stopped watching so much TV.
4.
 - a. Try sharing the household chores. It's much fairer.
 - б. I tried to reach the shelf, but I couldn't.
5.
 - a. I'd prefer to go to the cinema tonight.
 - б. I prefer watching soap operas.

6.

a. I washed the dishes, then went on to vacuum the carpets.

б. Adam went on talking for hours! [3, 51].

Приведенное выше упражнение выполняется фронтально. Такая форма работы способствует поддержанию рабочей атмосферы на уроке, так как обучающиеся не знают кто будет выполнять задание и учитель может попросить дополнить ответ предыдущего обучающегося. Кроме того, обучающиеся привлекают коммуникативную сторону речи при построении ответа. Также, согласно методической концепции выполняется принцип связи теории и практики. Т. е. после ознакомления с теоретическим материалом происходит его закрепление на практике, или выполнение упражнений по данной теме.

Сравнив количество грамматических упражнений, по теме «V-ing form» в УМК «English 10–11» и УМК «Spotlight» для 11 класса, следовательно, в УМК «Spotlight» для 11 класса уделяется больше внимания грамматическому материалу, чем в УМК «English 10–11». Кроме того, в УМК «Spotlight» для 11 класса предлагается ещё ряд грамматических упражнений на данную тему, а именно три упражнения на подстановку, и одно упражнение на сравнение грамматических явлений. Ниже демонстрируется наглядное соотношение грамматических упражнений в УМК «Spotlight» для 11 класса. В то время как, в УМК «English 10–11» предлагается всего одно грамматическое упражнение по теме «V-ing form».

Соотношение грамматических упражнений в УМК «Spotlight» для 11 класса



Отсюда можно сделать вывод, что в УМК «Spotlight» для 11 класса объём материала, включённого в урок, значительно больше, чем нужно для одного урока; и данный УМК содержит достаточное количество грамматических упражнений. В то время как, УМК «English 10–11» больше ориентирован на овладение иностранным языком

как средством общения через систему упражнений в говорении, чтении, аудировании и письме. Небольшое количество грамматических упражнений объясняется поурочным разделением учебника на темы, поэтому грамматической стороне речи уделяется не достаточно внимания.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе — М.: Просвещение, 2001. — 256 с.
2. Витлин, Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков // Иностранные языки в школе, 2000. — № 5. — с. 5–7.
3. Дж. Дули, В. Эванс, Б. Оби, О.В. Афанасьева и др. УМК «Spotlight» для 11 класса Student's Book — М.: Просвещение; UK.: Express Publishing, 2009. — 244 с.
4. Дж. Дули, В. Эванс, Б. Оби, О.В. Афанасьева и др. УМК «Spotlight» для 11 класса Teachers Book — М.: Просвещение; UK.: Express Publishing, 2009. — 240 с.
5. Кузовлев, В.П., Лапа Н.М. Э. Ш. Перегудова и др. УМК English 10–11 Student's Book — М.: Просвещение, 2009. — 351 с.

6. Кузовлев, В. П., Лапа Н. М. Э. Ш. Перегудова и др. УМК English 10–11 Teacher's Book — М.: Просвещение, 2009. — 128 с.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению — М.: Просвещение, 2003. — 223 с.
8. Рогова, Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе — М.: Просвещение, 2001. — 351 с.
9. Dr. Reena Mittal «Communication Approach in Teaching English as a Foreign Language: In reference to Uttar Pradesh», IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 2014, Vol. (19), Is. 8, pp. 36–37.
10. Jack, C. Richards, Communicative Language Teaching Today — Cambridge University Press, 2006. — 47p.

Влияние дидактических и театрализованных игр на речевое развитие дошкольников

Труфанова Анна Александровна, воспитатель;

Мотырева Анна Николаевна, воспитатель;

Бренер Ольга Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 45 «Росинка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Проблема речевого развития актуальна в настоящее время. Это связано с тем, что идет ухудшение здоровья детей; сужение объема общения родителей и детей; дисбаланс семейного воспитания в вопросах развития речи; глобальное снижение уровня речевой культуры в обществе; противоречия между современными требованиями и необходимостью содержания, с учетом ФГОС по данной проблеме.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Извлечение из ФГОС ДО

Игра наиболее доступный для детей вид деятельности, через неё дети отражают полученные знания, впечатления. Игра способствует развитию творческого воображения, фантазии. Принимая на себя игровую роль, ребёнок вступает в процесс общения со сверстниками. В игре проявляется потребность ребёнка в общении. Так дошкольники объединяются для игры, продумывают игровые действия, развивают, поддерживают игровой диалог. Игра побуждает детей знакомиться с окружающим миром, активно действовать в общении со сверстниками, участвовать в жизни взрослых, осуществлять свои мечты. В своей самостоятельной деятельности дошкольники активно используют настольно — печатные дидактические игры, а также творческие игры: сюжетно-ролевые, режиссёрские.

Больше влияние на развитие речи дошкольников оказывают и дидактические, настольно-печатные игры. Ди-

дактическая игра содержит в себе большие возможности в развитии речи дошкольников. Дидактическая игра может быть использована как часть образовательной деятельности и как самостоятельная деятельность. В первом случае ведущую роль выполняет воспитатель, который создаёт игровую ситуацию, вносит элементы соревнования.

Воспитатель организует игры на развитие речевого дыхания («Подуй на одуванчик» «Полетели снежинки», «Поплыли кораблики» и др.), на развитие фонематического слуха («Кто позвал?», «Что звучит?»). Для профилактики возможных нарушений звукопроизношения педагог ежедневно проводит игры на укрепление мышц артикуляционного аппарата ребёнка из серии «Весёлый язычок», использует игры с пальчиками на основе фольклорных произведений. Ежедневным содержанием речевого взаимодействия с детьми являются игры на звукоподражание («Кто как кричит», «Отгадай, кто в домике живет» и т. п.).

Педагог привлекает внимание ребёнка к речи как особому объекту познания: использует игры на словотворчество («Придумай название сказочному предмету», «Придумай имя сказочному персонажу»), привлекает детей к участию в словесных играх, обсуждает с детьми значение новых непонятных слов.

Чаще всего дидактическая игра используется в математическом развитии «Определи соседа», «Засели дом»; родному языку «Какой? Какая? Какое?», «Один много»...; ознакомлению с природой и окружающим миром «Что изменилось?», «Что сначала, что потом?» ..., в развитии сенсорной культуры «Собери натюрморт», «Собери пейзаж», «Составь портрет»...

Игры обогащают его словарный запас: он узнает название объекта; названия его некоторых частей и ярко выраженных особенностей; названия действий объекта, которое можно совершить с ним. Накопленный опыт по-

могает пополнить словарный запас дошкольника и найти применение более сложной форме связной речи.

Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, её правилам, действиям, если эти правила ими усвоены. Для того чтобы привлечь внимание детей к дидактическим играм, пособиям, художественной литературе мы используем знаки мотивации: «Глаз», «Язычок», «Ухо», «Рот»...

Яркая, красочная среда речевого центра привлекает внимание детей, «засывает» дошколят к самостоятельному объединению к игровой речевой деятельности, а в старшем дошкольном возрасте речевое творчество детей является показателем развития связной речи детей. Так «Восклицательный знак» призывает детей — поиграй со мной. «Глаз» говорит — расскажи, что ты видишь, рассмотри иллюстрации. «Рука» предлагает — открой книгу, полистай страницы...

Привлекают детей к дидактическим играм в речевом мини центре и значки сложности. Они пробуждают у ребят любознательность, инициативность. Так на игре не знакомой, новой сначала ставится знак «Три колокольчика», что означает — игра познавательная, сложная, интересная, новая. По мере усвоения правил игры, когда дети начинают играть самостоятельно, игра востребована, появляется знак сначала «Два колокольчика», затем «Один колокольчик», что означает игра простая, может использоваться детьми в самостоятельной деятельности.

Привлекают внимание детей плачущие знаки мотивации. Так знак «Слёзы» — призывает детей поиграть с неустрашенной детьми игрой. Воспитатель, привлекая внимание детей, объясняет, что игру никто не берёт для игры, и она заскучала, заплакала. Задача педагога заключается в том, чтобы вызвать желание у детей самостоятельно объединяться для игры, самостоятельно играя и соблюдая игровые правила, поддерживать игровой диалог. Стимулируя игровую деятельность, используем поощрительные призы. Призовой стимул очень способствует развитию игровой деятельности.

Фронтальное или индивидуальное проведение дидактических игр, «Какой? Какая? Какие?», «Один — много», «Кто что делает?» способствуют расширению у детей активного и пассивного словаря. Дидактические игры типа «Забавные истории» помогают детям составлять описательные рассказы по серии картинок. Через игру идёт развитие внимания, памяти, развивается логика, связная речь, игра влияет на развитие фантазии (домысливание сюжета), обогащение словаря. Игры типа «Да — нет» учат детей использовать в речи развёрнутые вопросы, предполагающие краткий ответ.

Театрализованная игра оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка. Стимулирует активную речь за счет активизации словарного запаса, совершенствует звуковую культуру речи, ее грамматический строй, артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного

языка, его выразительные средства. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться.

В театрализованной игре формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Развитие речи теснейшим образом связано с формированием мышления и воображения ребёнка. Постепенно складывающееся умение составлять простейшие, но интересные по смысловой нагрузке и содержанию рассказы, грамматически и фонетически правильно строить фразы, композиционно оформлять их содержание способствует овладению монологической речью, что имеет первостепенное значение для полноценной подготовки ребёнка к школьному обучению.

Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а правильно поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения, способствуют развитию умственных способностей. Любовь к театру становится ярким воспоминанием детства, ощущением праздника, проведенного вместе со сверстниками, родителями и педагогами в необычном волшебном мире. Театрализованная деятельность создаёт условия для развития творческих способностей. Этот вид деятельности требует от детей: внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь определённому образу, перевоплощаясь в него, живя его жизнью. Поэтому, наряду со словесным творчеством драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества.

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения.

Традиционно выделяется несколько видов театрализованной деятельности, отличающихся художественным оформлением, а главное — спецификой детской театрализованной деятельности. Их можно разделить на две основные группы: драматизации и режиссерские (каждая из них, в свою очередь, подразделяется на несколько видов).

В играх-драматизациях ребенок, исполняя роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности. Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребёнком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим. Игры-драматизации

могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения.

В режиссерской игре «артистами являются игрушки или их заместители, а ребенок, организуя деятельность как «сценарист и режиссер», управляет «артистами». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности речи. Режиссерские игры могут быть групповыми: каждый ведет игрушки в общем сюжете или выступает как режиссер импровизированного концерта, спектакля. При этом у детей накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий.

Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольный, плоскостной и объемный, теневой театр, театр на фланелеграфе, кукольный (бибабо, пальчиковый, марионеток) и т. д.

Следует отметить, что только комплексный подход к организации театрализованной деятельности обуславливает ее эффективность в развитии речи и творческого воображения у детей. Особое содержание и настроение должна приобрести вся игровая деятельность детей в свободное от занятий время в самостоятельной детской деятельности.

Обогащению детей художественными средствами передачи образа способствуют этюды из прочитанного произведения или выбор любого события из сказки и его разыгрыш. Также интересны этюды, в которых дети двигаются под фрагменты музыкальных произведений.

В средней группе происходит постепенный переход ребенка от игры «для себя» к игре, ориентированной на зрителя; от игры, в которой главное — сам процесс, к игре, где значимы и процесс, и результат; от игры в малой группе сверстников, исполняющих аналогичные («параллельные») роли, к игре в группе из пяти-семи сверстников,

ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление); от создания в игре-драматизации простого «типичного» образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения героя, их смена. В данном возрасте происходит углубление интереса к театрализованным играм, его дифференциация, заключающаяся в предпочтении определенного вида игры (драматизация или режиссерская), становлении мотивации интереса к игре как средству самовыражения через речь.

В старшей группе дети продолжают совершенствовать свои исполнительские умения. Педагог помогает самостоятельно находить способы образной выразительности, развивает чувство партнерства. В подготовительной группе у дошкольников 6–7 лет игра-драматизация часто становится спектаклем, в котором они играют для зрителей, а не для себя, им доступны режиссерские игры, где персонажи — куклы, а ребенок заставляет их действовать и говорить. Это требует от него умения регулировать свое поведение, движения, обдумывать слова, выразительно произносить предложения или часть текста.

Театрализованная деятельность является эффективным средством речевого развития дошкольника. Участие ребенка в театрализованной деятельности создает благоприятные условия для развития у него чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия. В ходе совершенствования игровых диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие ребенка. Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков и поведения, решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа, что помогает преодолевать робость, неуверенность в себе.

Литература:

1. Ушакова, О. С. Знакомим дошкольников 3–5 лет с литературой. — М., 2010.
2. Ушакова, О. С. Знакомим дошкольников 5–7 лет с литературой. — М., 2010.
3. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. Для воспитателя дет. сада — М., КНОРУС», 2003 г.
4. Караманенко, Т. Н., Караманенко Ю. Г. Кукольный театр дошкольникам: Театр картинок. Театр игр. Театр петрушек: пособие для воспитателей и музыкальных руководителей. — СПб.: 2003.
5. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001 г.
6. Менджеричская, Д. В. Игра-драматизация. В сб.: Воспитание детей в игре. — М.: А. П. О., 2004.

Здоровый образ жизни у детей в процессе взаимодействия ДОУ и семьи

Тупикова Светлана Александровна, воспитатель;

Спиридонова Татьяна Алексеевна, воспитатель

ГБОУ 00Ш пос. Верхняя Подстёпновка «Филиал Детский сад «Семицветик» (Самарская область)

В настоящее время особую актуальность имеет проблема состояния здоровья и физического развития детей дошкольного возраста.

Здоровье является базовой ценностью и необходимым условием для полноценного физического, психического и социального развития ребёнка. Исследования отечественных и зарубежных ученых доказали, что период дошкольного детства — критический период в жизни ребенка (Борисова Н.Е.). Ведь именно в этом возрасте формируется фундамент здоровья человека.

Одним из многих факторов, влияющих на состояние здоровья и работоспособность растущего организма, является двигательная активность.

По мнению Руновой М.А. понятие «двигательная активность» включает в себя сумму всех движений, выполняемых человеком в процессе жизнедеятельности.

Все виды движения — одно из важнейших потребностей растущего организма. Двигательная деятельность тонизирует ЦНС детей, во время движения происходит активизация нервных клеток всех областей коры головного мозга, повышается обмен веществ, усиливается выделение гипофизом гормона роста. Следует отметить, что двигательная активность оказывает положительное влияние не только на здоровье детей, но и на их общее развитие. Под влиянием движений развивается эмоциональная, волевая, познавательная сфера ребенка.

Потребность детей дошкольного возраста в двигательной активности очень высока, но не всегда она реализуется на должном уровне. Сегодня дети все больше времени проводят в статическом положении (за столом, экраном телевизора, компьютерными играми). Это увеличивает нагрузку на определенные группы мышц и вызывает их утомление. Снижается сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечет за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержку возрастного развития координации движений, быстрой и т. д.

Для достижения цели формирования у детей основ здорового образа жизни, включающей элементарные знания о собственном организме, воспитание привычки к соблюдению правил гигиены, понимание зависимости здоровья человека от состояния экологии, осознание полученных представлений, обобщение и систематизация знаний детей являются стержневым компонентом педагогической системы.

С каждым годом возрастает процент детей, имеющих отклонения в здоровье, наблюдается тенденция непрерывного роста общего уровня заболевания среди дошкольников. Это связано с массой негативных явлений

современной жизни: тяжелыми социальными потрясениями, экологическим неблагополучием, низким уровнем развития института брака и семьи; массовым распространением алкоголизма, курения, наркомании; слабой системой здравоохранения и воспитательной базы образовательного учреждения и семьи. Поэтому потребность в формировании у детей представлений о здоровом образе жизни возрастает и требует поиска новых путей в образовании, воспитании и развитии дошкольников.

Большое значение в создании благоприятных условий для формирования у дошкольников представлений о здоровом образе жизни играет семья ребёнка и система дошкольного образования, поскольку забота об укреплении здоровья ребенка, как отмечает ряд авторов (А.Ф. Амэнд, С.Ф. Васильев, М.Л. Лазарев, О.В. Морозова, Т.В. Поштарева, О.Ю. Толстова, З.И. Тюмасева и др.), — проблема не только медицинская, но и педагогическая, так как правильно организованная воспитательно-образовательная работа с детьми и семьёй, нередко в большей степени, чем все медико-гигиенические мероприятия, обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни. Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен.

Поэтому дошкольное учреждение и семья призваны в дошкольном детстве, заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. И именно в семье, в детском образовательном учреждении на ранней стадии развития ребенку должны помочь, как можно раньше понять ценность здоровья, осознать цель его жизни, побудить малыша самостоятельно и активно формировать, сохранять и приумножать свое здоровье.

Здоровый образ жизни — это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях, дети могут оказаться в неожиданных ситуациях на улице и дома, поэтому главной задачей является развитие у них самостоятельности и ответственности. Все, чему мы учим детей, они должны применять в реальной жизни. Особое внимание следует уделять следующим компонентам здорового образа жизни:

- совместные занятия физкультурой, прогулки;
- отсутствие вредных привычек у родителей и наглядный пример;
- рациональное питание, соблюдение правил личной гигиены: закаливание, создание условий для полноценного сна;
- дружелюбное отношение друг к другу, развитие умения слушать и говорить, умения отличать ложь от правды;
- бережное отношение к окружающей среде, к природе;

— медицинское воспитание, своевременное посещение врача, выполнение различных рекомендаций;

— формирование понятия «не вреди себе сам».

Одним из главных условий успешности работы в этом направлении является грамотная организация здоровьесберегающего процесса в детском саду и в семье, обеспечение его управляемости. Управление целесообразно строить на основе выстраивания алгоритмов на всех уровнях: индивидуальном, групповом, на уровне ДОО и образовательного социума, которые позволят своевременно разрабатывать систему мер, способных влиять на состояние здоровья ребенка в условиях «ДОО — семья, семья — ДОО».

Физическая культура — образовательная область в программе дошкольного образования, напрямую связанная со здоровьем дошкольников. Систематическое занятие физкультурой способствует развитию физических качеств, выносливости, укреплению здоровья воспитанников. Это вовсе не означает, что от занятий физической культурой надо освобождать тех детей, чье состояние здоровья оставляет желать лучшего. Наоборот, детям с ослабленным здоровьем физические упражнения необходимы даже больше, чем здоровым. Но физические нагрузки обязательно должны соответствовать как возрастным, так и индивидуальным возможностям ребенка, в том числе особенностям состояния их здоровья, в частности, с учетом группы здоровья.

Приобщение к здоровому образу жизни родителей является составной частью системы работы по приобщению к здоровому образу жизни всех участников образовательного процесса. Задачи:

— повысить уровень знаний родителей в области формирования, сохранения и укрепления здоровья детей, здорового образа жизни в семье посредством систематического педагогического и медицинского просвещения;

— повысить интерес родителей к участию в физкультурных и оздоровительных мероприятиях вместе с детьми;

— сформировать положительное отношение к занятиям физкультурой и спортом, к здоровому образу жизни в семье;

— оказать квалифицированную помощь родителям в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей силами специалистов ДОО и поселка.

Важно заметить, что ежедневная оздоровительная работа родителей, детей становится процессом управляемым и эффективным только постепенно. Эпизодические, разовые акции и мероприятия, проведенные даже на очень высоком уровне, не позволят повысить педагогическую компетентность родителей в области здоровья, а злоупотребление групповыми формами работы не создаст партнерские, доверительные отношения с семьей.

С целью создания условий для индивидуализации при проведении физкультурных занятий в детском саду они должны быть построены на дифференцированном использовании средств физической культуры и физической нагрузки с учетом группы здоровья каждого воспитанника. Только тесное взаимодействие и интеграция деятельности всех специалистов детского сада может обеспечить истинно индивидуальный подход к каждому ребёнку.

При реализации дифференцированного подхода к организации физкультурных занятий необходимо систематически осуществлять контроль за реакцией организма воспитанников на физическую нагрузку по внешним признакам утомления.

В качестве перспектив работы по реализации дифференцированного подхода нами запланирована интеграция деятельности инструктора по физкультуре с педагогом — психологом детского сада, так как дифференциация степени сложности, интенсивности, скорости общеразвивающих упражнений и основных движений зависит не только от физиологических особенностей воспитанников, но и от типа их темперамента, индивидуального темпа и способностей.

Литература:

1. Адашкявичене, Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду / Э.И. Адашкявичене. — М.: Просвещение, 1992. — 275 с.
2. Антонов, Ю.Е. Здоровый дошкольник. Оздоровительные технологии 21 века / Ю.Е. Антонов. — М.: АРКТИ, 2001. — 199 с.
3. Безруких, М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребёнка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 416 с.
4. Каштанова, Г.В. Медицинский контроль за физическим развитием дошкольников и младших школьников: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2006. — 64 с.
5. Канеман, А.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. для студентов пед. инст-ов по спец-ти № 2110 «Дошк. педагогика и психология». — М.: Просвещение, 1985. — 271 с.
6. Маханева, М.Д. Воспитание здорового ребёнка: пособие для практических работников детских дошкольных учреждений. — М.: АРКТИ, 1997. — 88 с.
7. Тарасова, Т.А. Контроль физического состояния. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 168 с.
8. Щербак, А.П. Физическое развитие детей в детском саду. Здоровьесберегающие технологии, конспекты физкультурных занятий, спортивные развлечения. — М.: Академия Развития, 2009. — 228 с.
9. Яковлева, Л.В. Физическое развитие и здоровье детей 3–7 лет. — М.: Физкультура и спорт, 2003. — 236 с.

Основные задачи и формы краеведческой работы в ДОУ

Федорова Анна Геннадьевна, воспитатель;
 Какуева Аделя Кавиевна, воспитатель;
 Чекмазова Лариса Валерьевна, воспитатель;
 Леднева Екатерина Михайловна, воспитатель
 МБДОУ детский сад № 45 «Росинка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Психолого-педагогические исследования показали, что детям дошкольного возраста могут быть доступны знания о некоторых событиях истории, фактах географии, культуры и искусства, если они преподнесены в доступной форме, затрагивают чувства, вызывают интерес, т. е. детям дошкольного возраста доступны занятия краеведением.

Что же такое краеведение? Это совокупность знаний об истории, экономике, природе, быту, культуре того или иного края. «Край» — понятие условное и зависит от того, кто и с какой целью его изучает. Это может быть и город, и район, и улица, т. е. то, что нас окружает. Для малыша это, прежде всего, родной дом, детский сад, улица, город. Это природа, люди, дома, окружающие их, которые они видят повседневно.

К основным задачам краеведческой работы в ДОУ можно отнести следующие.

1. Формирование представления о Родине как месте, где человек родился и страны, где он живет.
2. Воспитание чувства привязанности к своей малой родине, гордости за нее, восхищение ее красотой.
3. Развитие у дошкольников способности эмоционально-эстетического восприятия окружающего мира.
4. Воспитание потребности узнавать о культурных и природных ценностях родного края, беречь и охранять их.
5. Воспитание уважения к людям труда, знаменитым землякам.
6. Расширение кругозора детей на основе материала, доступного их пониманию. Дети начинают понимать, что состояние родного города зависит от отношения к нему жителей.

В соответствии с ФГОС ДО содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее — образовательные области): социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.

В содержании двух образовательных областей «Социально-коммуникативное развитие» и «Познавательное развитие» определено содержание по организации образовательного процесса в направлении краеведения.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

— развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

— развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной образовательной организации;

— формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

— формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;

— формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности;

— формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Формы работы в этом направлении разнообразны: беседы, викторины, прогулки, экскурсии, наблюдения.

Важно использовать формы и методы, вызывающие развитие эмоций и чувств детей по отношению к родному городу, способствующих проявлению активной деятельностной позиции:

— чтение произведений детской литературы, в которой представлена художественно-эстетическая оценка родного края;

— просмотр слайдов и видеофильмов о городе, которые позволяют «приблизить» достопримечательности к ребенку, рассмотреть их в деталях, пережить чувства удивления, восхищения;

— рассматривание книг, слушание историй, рисование и конструирование;

— рассказывание детям сюжетных истории о жизни города, об архитектурных сооружениях и событиях, связанных с осуществлением их функций;

— использование плоскостного моделирования архитектурных сооружений и их частей (например, крепости, площади);

— участие в играх «город-мечта» (что могло бы здесь находиться и происходить);

— использование проектной деятельности, проблемных ситуаций и поисковых вопросов.

Использование проектной деятельности, проблемных ситуаций и поисковых вопросов позволяют

— стимулировать проявления любознательности детей, самостоятельный поиск информации (найти интересный факт, новую иллюстрацию); выдвижение детьми гипотез и предположений, связанных с функцией элементов архитектурного убранства города, значения символов в городской среде, собиранию коллекций, связанных с образами родного города (фотографии, символы, изображения знаменитых людей);

— вовлекать детей в игры-путешествия по родному городу, проведение воображаемых экскурсий, побуждать задавать вопросы о городе, использовать имеющуюся информацию;

— включать детей в игры-экспериментирования и исследовательскую деятельность, позволяющую детям установить связи между созданием и использованием предмета для детской деятельности и его использованием в городской среде (игры с флюгером, создание венков, исследование листьев лавра и др.);

— подводить к пониманию значения в городской среде разнообразных элементов: венков славы, изображений ветвей деревьев, флюгеров;

— способствовать развитию творческого воображения детей на содержании освоенного краеведческого материала в ходе участия в играх-фантазиях, сочинения загадок, изобразительной деятельности;

— организовывать участие детей в жизни родного города: традициях, праздниках, содействовать эмоциональной и практической вовлеченности детей в события городской жизни (сделать открытки для ветеранов, принять участие в городской акции).

Интеграция краеведческого содержания с другими разделами может состоять в следующем:

— участие детей в целевых прогулках, экскурсиях по городу обеспечивает необходимую двигательную активность и способствует сохранению и укреплению здоровья дошкольников;

— обсуждение с детьми правил безопасного поведения в городе («Как правильно переходить дорогу», «Что можно, чего нельзя делать на улице города» и др.);

— участие в совместном с воспитателем труде на участке детского сада (посильная уборка участка после листопада, подкормка птиц, живущих в городе);

— развитие эстетического восприятия и суждений в процессе чтения произведений художественной литературы о малой родине, накопление опыта участия в разговорах, беседах о событиях, происходящих в родном городе, о достопримечательностях родного города, участие в придумывании сказок и историй о достопримечательностях малой родины;

— рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, отражающих отношение людей к малой родине (высаживание деревьев и цветов в городе, возложение цветов к мемориалам воинов, украшение города к праздникам и пр.);

— участие в проектной деятельности, продуктом которой являются журналы или газеты о малой родине, создание карт города, составление маршрутов экскурсий и прогулок по городу; коллекционирование картинок, открыток, символов, значков;

— обсуждение и составление рассказов о профессиях родителей-горожан;

— участие с родителями и воспитателями в социально-значимых событиях, происходящих в городе (чествование ветеранов, социальные акции и пр.).

Сленг как индикатор ментального состояния героя в романе Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»

Федосеев Владимир Владимирович, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассматривается сленг как один из ведущих стилистических приемов характеристики образа главного героя в романе Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Сленговые выражения и вульгаризмы выступают как индикатор эмоционального состояния героя, говоря о его намерениях, побуждениях и уровне ментальности посредством данного лингвистического явления. Также в статье представлены примеры и приемы образования сленговых форм и выражений, используемых автором для придания художественному тексту реалистичности и «разговорности» речевых ситуаций.

Ключевые слова: сленг, вульгаризмы, речевое явление, стилистические средства, переосмысление значения, продуктивный способ образования, модель переноса значения, ментальность, эмоциональность

This article deals with slang as one of the main stylistic devices used to characterize the image of the protagonist in D. Salinger's novel «The Catcher in the Rye». Slang and vulgar words act as an indicator of the emotional state of the character, they reflect his intentions, motivations, and in a way, his mental state through this particular linguistic phenomenon. The article provides examples and various techniques of forming different forms and slang expressions used by the author to give the text its level of realism by adding a deeply colloquial aspect to various speech situations.

Key words: *slang, vulgar language, verbal phenomenon, stylistic means, rethinking of meaning, productive way of education, transfer of meaning, mentality, emotionality*

Любое художественное произведение может считаться рефлексивным мироощущением автора, транслятором менталитета нации и его языкового восприятия, и как следствие, парадигматическим отражением языковой картины мира определенной этнической группы и национальности.

Центральным образом в романе Д. Сэлинджера является трудный мальчик-подросток, весьма чувствительный к негативным проявлениям окружающего общества, не осознающий, что такие философские категории как ложь и лицемерие являются частью большого открытого мира, с которым необходимо найти общий язык для дальнейшего постижения цели жизненного пути, но чрезмерное искреннее неприятие корыстной человеческой природы рождает в его детской несозревшей душе ряд противоречий, что ведет к яркому скептицизму и внутренним переживаниям главного героя. Его прямотуше и отсутствие жизненного опыта мешают разглядеть, что за обманом и измышлениями людей кроются такие же истоки человеческой мудрости, нравственности и доброты, на которых основывается мироздания.

Тем не менее, главного героя Холдена Колфилда вряд ли можно назвать благоприличным и скромным юношей, временами он злостен, гневлив, без видимой на то причины лжив, непоследователен и эгоцентричен, но его детская непритворная искренность и эмоциональная чуткость уравновешивают неустоявшиеся негативные черты подросткового характера. К тому же, он изобрел своеобразный пароль, который прочно вошел в сленговый обиход американских подростков, — «phoniness» — «бессмыслица», «обман», «притворство».

Произведение наполнено красочными примерами сленга молодежи Америки середины XX века. К примеру: «bastard» («мразь»), «cap» («раковина»), «cop» («мент»), «gladstone» («поклажа»), «crook» («жулик»), «crumby» («мерзкий»), «dope» («классный»), «dough» («наличка»), «folks» («родня»), «goddam» («чертов»), «hot-shot» («классный парень»), «lousy» («бедный, стремный»), «moron» («дебил»), «snotty» («грубый») «sharp» («четкий»), «stiff» («труп»), «stuff» («фигня»), «swell» («отличный»), «terrific» («захватывающий»), «witch» («карга»), «to sock» («врезать»), «neck» («муть»), и ряд др.

Писатель атмосферно и в живописной выразительной манере передает эмоциональное состояние главного лирического героя, где повествовательный стиль автора имитирует рваную субъективную речь подростка. Лириче-

ская исповедь главного героя открывает ранимый и чувствительный внутренний мир трудного подростка.

В данном произведении ярко выражены и противопоставлены друг другу две социальные группы: это подростки, с которыми большую часть времени контактирует Холден, в основном, представителями данной группы являются ученики старших классов, и «мир взрослых», — это непосредственно преподаватели и родители школьников. Явным и ярким примером, иллюстрирующим эмоциональное состояние главного героя, является следующий фрагмент: «I'd have the damn gloves right in my hand and all, but I'd feel I'd ought to sock the guy in the jaw or something — break his goddam jaw... What I might do, I might say something very cutting and snotty, to rile him up — instead of socking him in the jaw. Anyway if I did say something very cutting and snotty, he'd probably get up and come over to me and say, «Listen, Caulfield. Are you calling me a crook?» then instead of saying, «You're goddam right I am, you dirty crooked bastard!» all I probably would've said would be, «All I know is my goddam gloves were in your goddam galoshes» [1, с. 48]. Этот фрагмент наполнен всевозможными сленгизмами и сленговыми формами, демонстрирующими эмотивность и взволнованность психического самочувствия героя. Своеобразный тон и манера рассуждения является совокупностью отчаяния и дурачества, и этот неординарный эффект реализуется через употребление такого сленгового выражения: «It's full of phonies, and all you do is study so that you can learn enough to be smart enough to be able to buy a goddam Cadillac some day ... and all you do is talk about girls and liquor and sex all day, and everybody sticks together in these dirty little goddam cliques» [1, с. 70].

Мы можем разделить сленг на две группы: сленговые выражения, употребляемые в разговорной речи, и вульгаризмы (ругательства).

Первая группа представлена такими сленговыми словами и выражениями, которые обладают некой вольной фамильярной окраской, но допустимы в разговорной речи, например, в речи молодежи часто функционируют такие выражения, как: «I'm not kidding, cut it out», «to give somebody a buzz», «to shoot the bull», «to hit the ceiling».

Ко второй группе относятся так называемые вульгаризмы, то есть слова и формы, непозволительные для употребления в речи приличного англичанина: «tail», «cap», «give her the time». Многократное и частое использование главным героем романа подобных сленговых фраз придает изложению автора более реалистичную манеру разговора и делает ее более эмоциональной. Например,

эмфатический эпитет «goddam» (= «god-damned»), который, вместе с «damn», выступает в сочетании с существительными любого характера. Такие как: «subway», «place», «map», «tie», «prince», «head», «blood», «Caddillac», «Elkton Hills» и многие другие.

Холден, как типичный трудный подросток с неустойчивым видением мира, обладает такими качествами, как небрежность и бестактность в общении с окружающими. Язык, на котором говорит Холден, обилует бранью и жаргонными словечками («scumb-bum», «to give smb a feel»), а слово «сволочь» не сходит с уст главного героя. Таким образом, через язык и довольно бунтарское поведение Холдена ощущается противодействие внешнему миру и принятие рамок «нормального» общества. Главный герой не имеет склонности к каким-либо принятым и важным среди взрослых видам деятельности, например, он не испытывает страсти ни к одному предмету в школе, и в равной степени не приемлет авторитет преподавателей и других старших. Речевой манере Холдена присуща та универсальность, которая является всеобъемлющей для подростков данного поколения. Диалогичность и «разговорность» языковых ситуаций достигается такими средствами и формами, как частое и повторное использование слов-паразитов, например:

a. «and all» («и всё такое»): I'd just be the catcher in the rye and all; they're nice and all; he meant all the blood and all; some very inexpensive hotel and all и т. д.;

Нередко в речи Холден употребляет такие эквивалентные по общему своему значению выражения к «and all», как «and stuff» и «and crap»: I'll just tell you about this madman stuff that happened to me around last Christmas; I left all the foils and equipment and stuff on the goddam subway; I had to sit there and listen to that crap;

b. «or something», «or anything» («или что-нибудь такое»): ratty old bathrobe that he was probably born in or something; I was still feeling sort of dizzy or something; they're quite touchy about anything like that.

Более эмфатический вариант показан в таких примерах, как «He was supposed to be a playwright or some goddam thing».

c. «sort of» и или «kind of» («вроде», «немного» и т. п.) при прилагательных и, чаще, при глаголах: and all that David Copperfield kind of crap; I felt like I was sort of disappearing; even if they're sort of stupid и т. п.

Самым продуктивным способом образования новых сленговых выражений является переосмысление. Среди сленгизмов, сформированных посредством переосмысления, встречаются слова, принадлежащие к всевозможным частям речи: существительным, прилагательным, глаголам и фразеологизмам. К наиболее эффективной модели образования относится перенос «ярлыка» с неживого предмета на живой. К примеру, таким типом модели был образован ненормативный вариант лексемы «bag» «страшная, дряхлая старуха». Литературным же вариантом данного слова является «мешок, сумка». Данный трансфер наименования с неодушевленного на одушевленное происходит из-за сходства формы — «некое вме-

стилище чего-либо, зачастую из мягкого материала» и «неуклюжего человека, старой женщины»: «I don't want any old bag». — «Мне старуха не нужна». Чуть менее эффективной является модель переноса наименования с предмета на предмет. Например, сленгизм «уар» — «ла-ялка, пасть, рот» образован через переосмысление литературного значения «лай, твяканье», конкретизирующего предмет через акцент на место совершения действия: «If you don't keep your uar shut, I'm gonna» — ... — «Если ты не заткнешь свою пасть, я...» Эффективность данной модели объясняется тем, что сленг стремится к снижению оценочного статуса номинируемого референта.

Наиболее продуктивной моделью формирования сленговой лексики в повести «Над пропастью во ржи» является сложение основ («screwball» — «сумасшедший человек», от «screw» — «сумасшедший» и «ball» — «мяч»; «hotshot» — «важная шишка» от «hot» «очень хороший, популярный» и «shot» «то, что нужно» и др.), менее продуктивными — аффиксация («buddygo» — «дружище» от «buddy» «друг» + «-гоо» — суффикс, заимствованный из испанского языка со значением «деятели»).

В ходе анализа англоязычного текста были выявлены случаи использования сленговых форм и выражений, которые допустимы в разговорной речи образованных людей, и вулгаризмы. В заключение можно сказать, что бранные слова и вулгаризмы встречаются с наибольшей частотой в разговорной речи главного героя данного произведения, и так же необходимо отметить, что слова, некогда представленные Сэлинджером в речи Холдена, прочно вошли в литературный оборот.

Главный герой обладает застенчивым и одновременно заносчивым характером, который проявляется в его неряшливом и грубом обращении с окружающими, и причиной тому служит душевное одиночество и нежелание быть принятым и понятым этим «показушным» обществом. Колфилд уверен, что люди погрязли в лукавстве, лжи и фальши, и только через речевой образ подростка возможно разглядеть негативное отношение не столько к миру, но сколько и к самому себе.

Подводя итог, следует сделать вывод о том, что использование сленговых выражений и вулгаризмов в романе Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» является ярким стилистическим приемом, иллюстрирующим эмоциональное состояние главного героя и целого подросткового поколения данной эпохи. Данный роман является одним из самых ярких и выделяющихся произведений американской литературы благодаря метафоричности и блестящей подаче образа трудного подростка посредством сленга. Выразительность и живость сленговых форм и выражений создает живость и естественность речевых ситуаций, которые призваны передать ментальное состояние и настроение говорящего, а так же обрисовывают индивидуальный образ каждого героя. Сленговые стилистические высказывания придают произведению некую образность и новизну, и поэтому роман считается одним из самых широко читаемых и ярких произведений XX века.

Литература:

1. Salinger, J. D. The Catcher in the Rye. — СПб.: Антология, 2014. — с. 48, 70. 115 с.
2. Галинская, И. Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера. — М., 1975.
3. Морозова, Т. Л. Образ Молодого Американца в Литературе США. — М: Высшая школа, 1969.
4. Зарубежная литература: Учебное пособие/ Сост. Л. Б. Гинзбург, А. Я. Резник. — Мн.: Книжный Дом, 2004. — 384 с.
5. Мулярчик, А. Послевоенные американские романисты. — М., 1980.
6. Шалимова, Н. С. Роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» как роман-инициация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 3–4 (34). — с. 202–205.

Обучение чтению как способ развития речевых умений обучающихся

Филимонова Елена Борисовна, преподаватель русского языка и литературы
Урюпинский агропромышленный техникум (Волгоградская область)

Новые федеральные государственные образовательные стандарты определяют цели и задачи, стоящие сегодня перед образованием. Доминирующей идеей федерального компонента государственного образовательного стандарта по русскому языку и литературе является интенсивное речевое и интеллектуальное развитие обучающихся на всех ступенях обучения, совершенствование всех видов речевой деятельности: слушания, чтения, говорения и письма.

Разумеется, на уроках русского языка основным видом учебной деятельности является письмо, но необходимо признать, что не менее важным для уроков должны стать аудирование и чтение. Именно они предопределяют успех в овладении умениями и навыками, связанными с письмом.

Навык чтения по праву считается фундаментом всего последующего образования, свидетельствует о сложных мыслительных процессах, сопровождающих сознание человека. [1] Полноценное чтение — сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др.

Команда международных экспертов выделила и описала пять уровней грамотности, каждый из которых измерялся по параметрам «поиск и восстановление информации», «интерпретация текста и обоснование выводов», «рефлексия и оценивание», т. е. включал психические процессы восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения. [2] Эти уровни характеризуют различную по сложности деятельность обучающихся с текстом в соответствии с каждым из выделенных в исследовании умений.

Результаты проведённого исследования показали, что в России существуют большие проблемы в формировании грамотности чтения, понимаемой в широком смысле слова как способности обучающихся к осмыслению текстов различного содержания, формата и рефлексии на них, а также

к использованию прочитанного в разных жизненных ситуациях. По всем трём шкалам («поиск и восстановление информации», «интерпретация текста и обоснование выводов», «рефлексия и оценивание») результаты российских учащихся значительно ниже результатов учащихся из многих европейских стран (соответствуют второму уровню грамотности чтения из пяти).

В отечественной педагогике разработано достаточно много подходов к совершенствованию обучения чтению. [1] Сформированный навык чтения включает в себя, как минимум, два основных компонента:

- 1) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов);
- 2) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Один из главных критериев уровня навыка чтения — *полнота понимания текста*.

Научить пониманию очень сложно, тем не менее нужно создать благоприятные условия для овладения обучающимися приёмами понимания и совершенствования чтения в целом.

Понимание и интерпретация информации основаны на её анализе обучающимся: на выделении структурных и логических единиц текста, связей, которые есть между ними, фиксации их в плане, схеме или таблице. Такая работа помогает ему привести всю полученную информацию в систему, а значит, глубже понять и использовать в дальнейшей работе. Поэтому нельзя добиться от обучающегося глубокого понимания текста без специально целенаправленного обучения приёмам переработки информации: составлению плана, тезисов, выписок, аннотаций, кодированию информации в графических схемах и т. д.

Таким образом, обучение чтению как одному из видов речевой деятельности — важнейшая задача, которую должен решать преподаватель русского языка и литературы. Цель обучения чтению заключается в том, чтобы научить рациональным приёмам восприятия и перера-

ботки информации, содержащейся в текстах разных типов и стилей в зависимости от содержания и коммуникативной задачи. [3]

В ходе обучения студенты должны овладеть различными видами чтения в зависимости от коммуникативной задачи, которая будет определять характер восприятия текста. Под коммуникативной задачей в данном случае следует понимать установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда и для чего будет использована извлечённая из текста информация.

Поэтому выделяют такие *виды чтения*, как *ознакомительное*, направленное на извлечение основной информации или выделения основного содержания текста; *изучающее*, имеющее целью извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста; *поисковое/просмотровое чтение*, направленное на нахождение конкретной информации, *выразительное чтение* отрывка художественного произведения в соответствии с дополнительными нормами озвучивания письменного текста, *рефлексивное*, направленное на развитие ассоциативного мышления.

Таким образом, при чтении текста обучающийся должен знать, с какой целью он читает, и, осознав эти цели и задачи, прочитать текст, используя приёмы одного из видов чтения. [3] Следовательно, нужно учить не чтению вообще, а *тому или иному виду чтения*, что предполагает обучение различным *приёмам* осмысления того или иного текста, решение определённых мыслительных задач в процессе его восприятия.

Основными видами чтения в учебной деятельности является *изучающее и усваивающее чтение*. [4] Основными приёмами *изучающего чтения*, направленного на понимание учебного текста, являются следующие приёмы:

Постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них (в самом тексте, путём вспоминания, рассуждения или путём обращения к учителю или другому обучающемуся) являются основным приёмом в процессе уяснения содержания и включают вопросы к логическим связям частей текста с другими текстами на эту же тему, к отдельным непонятным словам и выражениям.

В работе с вопросами можно использовать классификацию Б. Блума, в которой выделяется *шесть типов вопросов*: [1]

1. *Простые вопросы*. Отвечая на них, нужно назвать какие-то факты, воспроизвести некую информацию.

2. *Уточняющие вопросы*. Обычно они начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то...?». Такие вопросы нужны для предоставления собеседнику обратной связи относительно того, что он только что сказал.

3. *Объясняющие вопросы*. Обычно начинаются со слова «почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей.

4. *Творческие вопросы*. Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии, прогноза: «Что бы измени-

лось, если бы...?», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?»

5. *Оценочные вопросы*. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?»

6. *Практические вопросы*. Они направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как бы вы поступили на месте героя?»

Такая классификация помогает научить обучающихся самостоятельно задавать вопросы к тексту. Данную работу обычно проводят в парах и группах. Стимулирует *постановку вопросов* и активизирует смысловую догадку такая стратегия, как чтение с остановками. Самым высоким уровнем осмысления текста является критический анализ, который находит выражение в дополнениях к прочитанному, в сомнениях или несогласии, в высказывании собственной позиции и отстаивании её.

Помимо постановки вопросов, эффективным приёмом работы с текстом является *составление вопросного плана*, т. е. умение выделять логическую и последовательную структуру текста. В ходе составления плана текста обучающийся проводит смысловую группировку текста, выделяет опорные пункты, расчленяет текст на смысловые части и озаглавливает их, осуществляет смысловое и логическое соотнесение частей плана между собой. Содержание и структура плана зависят от цели работы.

Приём составления граф-схемы. [4] Граф-схема — это способ моделирования логической структуры текста, представляющий собой графическое изображение логических связей между основными текстовыми субъектами текста. Средствами графического изображения являются абстрактные геометрические фигуры (прямоугольники, квадраты, круги и т. д.), символические изображения и рисунки и их соединения (линии, стрелки и т. д.). Граф-схема от плана отличается тем, что в ней наглядно видны связи между элементами.

Приём тезирования представляет собой формулирование основных тезисов, положений и выводов текста.

Приём составления сводной таблицы позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

Приём комментирования является основой осмысления и понимания текста и представляет собой самостоятельное рассуждение, умозаключение и выводы по поводу прочитанного текста.

Приём логического запоминания учебной информации включает следующие компоненты: самопроверку по вопросам учебника или вопросам, составленным самим обучающимся; пересказ в парах с опорой на конспект, план и пр.; составление устной или письменной аннотации учебного текста с опорой на конспект; составление сводных таблиц, граф-схем и пр.; подготовку докладов и написание рефератов с опорой на конспект, план текста по одному или нескольким источникам, в том числе с опорой на Интернет и публикации в средствах массовой информации.

Приём конспектирования может включать в себя методику «Инсерт» (интерактивную систему методик для эффективного чтения и мышления). [5]

Градиция текста: + — то, что я знаю; V — новая информация; ? — то, что я не знаю, не понял.

Усваивающее чтение включает следующие приёмы: умение отвечать на контрольные вопросы; реферативный пересказ, комментирование учебных текстов; составление сводных таблиц, рефератов и докладов по нескольким источникам. [4]

Одним из наиболее эффективных видов чтения является *рефлексивное чтение*, которое представляет собой интеллектуально-познавательный процесс.

В исследовании Л. П. Добраева структура текста при рефлексивном чтении представляется как совокупность проблемных ситуаций со *скрытыми вопросами*, т. е. система данных без явно выраженного вопроса, но с наличием условий, порождающих вопросы и необходимые на них ответы. Основным приёмом эффективного понимания текста автор считает самостоятельную постановку вопросов и поиск ответов. [6]

Т. Е. Ембулаева выделяет следующие этапы в самопостановке скрытых вопросов к тексту: [5]

Цель I этапа — показать учащимся различие между обычными и скрытыми вопросами.

Обучающимся предлагается прочесть текст, самим сформулировать *обычные* вопросы и найти на них ответы в тексте. Например: Какие степени сравнения могут иметь прилагательные? Что показывает сравнительная (превосходная) степень?

Далее учитель показывает образцы *скрытых* вопросов: Что такое степени сравнения? В чём различие сравнительной и превосходной степени? — и просит найти ответы в тексте, сравнить, на какие вопросы было легче ответить.

Цель II этапа — научить видеть в тексте ситуацию скрытого вопроса. Для этого можно использовать два приёма:

— учитель читает вслух текст и сам показывает ситуацию скрытого вопроса;

— учитель читает вслух текст (учащиеся следят за чтением по учебнику), но место скрытого вопроса указывают учащиеся (игра «СТОП!»); учитель приостанавливает чтение и формулирует скрытый вопрос.

Обычные вопросы направлены на воспроизведение информации текста, на них есть прямой ответ. Например:

1. Как изменяются прилагательные в форме составной сравнительной степени?

Литература:

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — с. 103–107, 111–116.
2. Ковалёва, Г. С. Новый взгляд на грамотность / Г. С. Ковалёва, Э. А. Красновский. — М., 2004.
3. Новые образовательные стандарты. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к обучению в процессе преподавания русского языка и литературы (5–11 классы): уч.-метод. пособие / Сост. Г. М. Вялкова, Т. А. Чернова. — М., 2012. — с. 6–10, 11–17.

2. Какими членами предложения являются прилагательные в форме простой и составной сравнительной степени?

Скрытые вопросы (СТОП!): ответа на них либо нет (информацию нужно искать в другом источнике, в предыдущей теме), либо он «размыт» в тексте (но найти его можно, так как информация для него есть в тексте).

Например:

Почему в форме составной сравнительной степени изменяется только второе слово?

Почему прилагательные в форме составной сравнительной степени бывают сказуемыми и определениями, а в форме простой сравнительной степени только сказуемыми?

К III этапу нужно приступать, убедившись, что учащиеся способны уловить ситуацию скрытого вопроса. Задача этого этапа — научить формулировать вопрос. Основные способы выработки этого умения — постановка вопросов учителем в качестве образца и побуждение учащихся к самостоятельному формулированию вопросов.

Итак, обучение различным видам чтения, развитие и совершенствование приёмов осмысления прочитанного — важнейшая методическая задача, стоящая перед преподавателем русского языка и литературы.

Используя основные приёмы обучения разным видам чтения, вырабатывается главное умение — *умение читать*, которое предполагает овладение техникой чтения: *высокой скоростью чтения* и *гибкостью чтения* (умением выбирать и менять по ходу вид чтения в зависимости от речевой ситуации). [3]

Высокая скорость и гибкость чтения являются основой формирования многих других умений, необходимых для осуществления процесса чтения: умение сосредоточить внимание на определённых вопросах содержания; определять ключевые фрагменты текста; вычленять основную мысль высказывания; отличать главное от второстепенного; формулировать вопросы в процессе восприятия текста; определять логику, структуру высказывания; делать выводы и обобщения; критически оценивать полученную информацию и использовать её в соответствующих жизненных ситуациях.

Следует отметить, что умение грамотно читать обеспечивает формирование других речевых умений, создаёт необходимую базу для развития умений обучающихся в написании аннотаций, конспектов, рецензий, рефератов, изложений, сочинений и других письменных работ.

4. Усачёва, И. С. Курс эффективного чтения учебного и научного текста / И. С. Усачёва. — М., 2002.
5. Формирование и развитие видов речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо) на уроках русского языка и литературы: обучающие и диагностирующие материалы / сост. М. Ф. Шацкая. — Волгоград: Издательство ВГАПО, 2015. — с. 31, 34–35.
6. Добраев, Л. П. Анализ и понимание текста / Л. П. Добраев. — Саратов, 1987.

Состояние уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников в рамках личностно-деятельностного подхода

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор,
почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

Еропов Илья Александрович, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В статье рассматривается состояние уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников через призму личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: *личностно-деятельностный подход, компетенции, компетентность, компьютерные компетенции, компьютерные технологии, технология интенсивного развития личности учителя*

Проводимые в последние десятилетия реформы современной школы с целью повышения компьютерной компетентности старшеклассников не учитывали в достаточной степени значения компьютерных технологий. Компьютерные технологии эффективны лишь в сочетании с соответствующими педагогическими технологиями.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Это явление сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, адекватных современным техническим возможностям и способствующих гармоничному вхождению старшеклассника в компьютеризированную среду.

Следовательно, необходимо исследовать педагогические условия развития компьютерной компетентности старшеклассников на основе личностно-деятельностного подхода, поскольку компьютеризация обучения старшеклассников представляет сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта, а также повышает уровень компьютерной грамотности, позволяющей мобильно решать профессиональные и витальные задачи. Это позволяет действовать конструктивно в динамично изменяющемся процессе модернизации российской школы.

В качестве основной цели образования выделяется обеспечение подготовки высокообразованных индивидов и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях компьютеризации общества. Этой теме посвящены многие публикации, в частности, В. С. Гри-

горьева, И. Г. Гольшева, В. Г. Горбачева, И. К. Зайцевой, М. С. Емец, Н. М. Квасниковой, Н. А. Кудиновой, В. С. Кукушкина, В. А. Лефевр, Г. Б. Лялькиной, Л. Н. Макаровой, Т. В. Мироновой, Н. И. Мицкевич, О. А. Павловой, О. Ю. Плескачевой, Н. С. Пономарёвой, Н. М. Савиной, И. А. Шаршова, Селиверстовой Е. Н., Фортовой Л. К. и т. д.

С целью определения состояния уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников был проведена диагностика на основе выделенных критериев:

— мотивационный критерий развития компьютеризации обучения старшеклассников, позволяющий определить побудительную причину учебной деятельности;

— когнитивный критерий, включающий знания, умения и навыки старшеклассников по осуществлению мыслительной деятельности;

— эмоциональный критерий, характеризующий эмоциональное состояние старшеклассников во время учебного процесса;

— **поведенческий критерий**, отражающий реакцию старшеклассников в процессе работы в компьютерной среде обучения;

— эстетический критерий, отражающий совокупность внешних, прекрасных, ярко окрашенных проявлений в процессе учебной деятельности.

Содержание каждого критерия составляли показатели, которые в зависимости от полноты проявления позволяли судить об уровне развития компьютерной компетентности старшеклассников (низкий, средний, высокий), а также динамики ее проявления.

Экспериментальная работа проводилась на базе образовательной организации «Лицея-интерната № 1» и «Лицея № 17» города Владимира.

На основе эмпирических данных, полученных в рамках констатирующего и формирующегося экспериментов, была выявлена более высокая динамика уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников на основе лично-деятельностного подхода *экспериментальных* групп по сравнению со старшеклассниками контрольных групп.

Так, уровень проявления *мотивационного критерия* в экспериментальных группах 2013/2014 учебного года возрос с 2,74 до 3,69 баллов, 2014/2015 учебного года с 2,65 баллов до 3,73 баллов, то есть изменения произошли на 0,95 и на 1,08 балла в пределах двух уровней — от низкого до среднего, что значительно выше по сравнению с результатами в контрольных группах, в которых средний балл по показателям данного критерия в 2013/2014 учебном году изменился с 2,81 балла до 2,88 баллов, а 2014/2015 — с 2,61 до 2,88 баллов, то есть на 0,07 балла и на 0,27 балла в пределах низкого уровня.

По обобщающему показателю *когнитивного критерия* также следует судить о положительной динамике уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников на основе лично-деятельностного подхода экспериментальных групп. Среднее значение уровня развития указанного критерия в 2013/2014 учебном году изменилось с 2,69 до 3,81 баллов, а в 2014/2015 учебном году с 2,72 до 3,80 баллов. Таким образом, средний балл по когнитивному критерию увеличился на 1,12 балла и 1,08 балла. Следовательно, изменения происходили в пределах двух уровней от низкого к среднему, но, вместе с тем в контрольных группах произошли незначительные увеличения: в 2013/2014 учебном году изменения происходили с 2,65 баллов до 3,02 баллов, а 2014/2015 учебном году с 2,73 баллов до 2,82 баллов, то есть данный показатель изменился на 0,37 и 0,09 балла, но в пределах одного низкого уровня.

В экспериментальных группах 2013/2014 и 2014/2015 учебного года произошли существенные изменения и по *эмоциональному критерию*.

Обобщающий показатель изменился с 2,54 баллов до 3,85 баллов и до 3,75 баллов соответственно. Следовательно, произошло увеличение на 1,31 балла и на 1,21 балла в рамках двух уровней от низкого до среднего. А в контрольных группах 2013/2014 учебного года и 2014/2015 учебных лет увеличения составили: 0,21 балла и 0,74 балла, но в рамках низкого уровня.

На эффективность применяемой теоретической модели и Программы указывают результаты обобщающего показателя и по *поведенческому критерию*: в экспериментальных группах 2013/2014 учебного года средний балл возрос с 2,71 до 3,61 баллов, а в 2014/2015 — с 2,61 до 3,59 баллов. Изменения произошли на 0,9 балла и 0,98 балла, и также в рамках двух уровней от низкого к среднему. Это значительно больше, чем в контрольных: в 2013/2015 учебном году значение изменилось с 2,92 баллов до 3,07 баллов и в 2014/2015 учебном году с 2,60 баллов до 2,75 баллов, что свидетельствует об увеличении на 0,15 баллов и в пределах низкого уровня.

Таким образом, 2013/2014 и 2014/2015 учебном году в контрольных группах количество старшеклассников с низким уровнем развития компьютерной компетентности старшеклассников уменьшилось на 5,7% и на 9,4% соответственно, когда в экспериментальных группах произошли значительные изменения — на 52,9% и на 59,4% снизилось количество старшеклассников по данному уровню компьютеризации обучения. Увеличилось количество обучающихся со средним уровнем развития компьютерной компетентности старшеклассников, однако в экспериментальных группах на 61,4% больше чем в контрольных. И только в экспериментальных группах 14,7% и 12,5% старшеклассников достигли высокого уровня развития компьютерной компетентности. Из этого можно заключить, что характеристики контрольных и экспериментальных групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05, и одновременно с этим, достоверность различий характеристик контрольных и экспериментальных групп в конце эксперимента равна 95%, поэтому, можно утверждать, что применение предлагаемой Программы приводит к статистически значимым (на уровне 95% по критерию хи — квадрата) отличиям результатов. Следовательно, в начале эксперимента состояния контрольных и экспериментальных групп совпадают, а в конце — различаются.

Таким образом, состояние уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников в контрольных и экспериментальных группах в начале и в конце формирующего эксперимента, свидетельствующее о положительной динамике рассматриваемого процесса, представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1. Динамика уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников 2013/2014 учебного года, %

Уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников	Группа			
	Контрольная		Экспериментальная	
	В начале	В конце	В начале	В конце
Высокий	0	0	0	14,7
Средний	22,9	28,6	20,6	58,8
Низкий	77,1	71,4	79,4	26,5

Таблица 2. Динамика уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников 2014/2015 учебного года, %

Уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников	Группа			
	Контрольная		Экспериментальная	
	В начале	В конце	В начале	В конце
Высокий	0	0	0	12,5
Средний	21,9	31,3	15,6	62,5
Низкий	78,1	68,7	84,4	25,0

Из таблиц следует, что в результате формирующего эксперимента в обеих группах произошли изменения, однако в контрольных группах они незначительны. Так, в 2013/2014 и 2014/2015 учебном году в контрольных группах количество старшеклассников с низким уровнем развития компьютерной компетентности уменьшилось на 5,7% и на 9,4% соответственно, а в экспериментальных на 52,9% и на 59,4%. Увеличилось количество обучающихся со средним уровнем развития компьютерной компетентности стар-

шеклассников, однако, в экспериментальных группах на 61,4% больше чем в контрольных. И только в экспериментальных группах 14,7% и 12,3% старшеклассников достигли высокого уровня развития компьютерной компетентности. Наиболее наглядно разница в уровне развития компьютерной компетентности старшеклассников, принадлежащих к контрольным и экспериментальным группам, представлена на диаграмме (рис. 1).

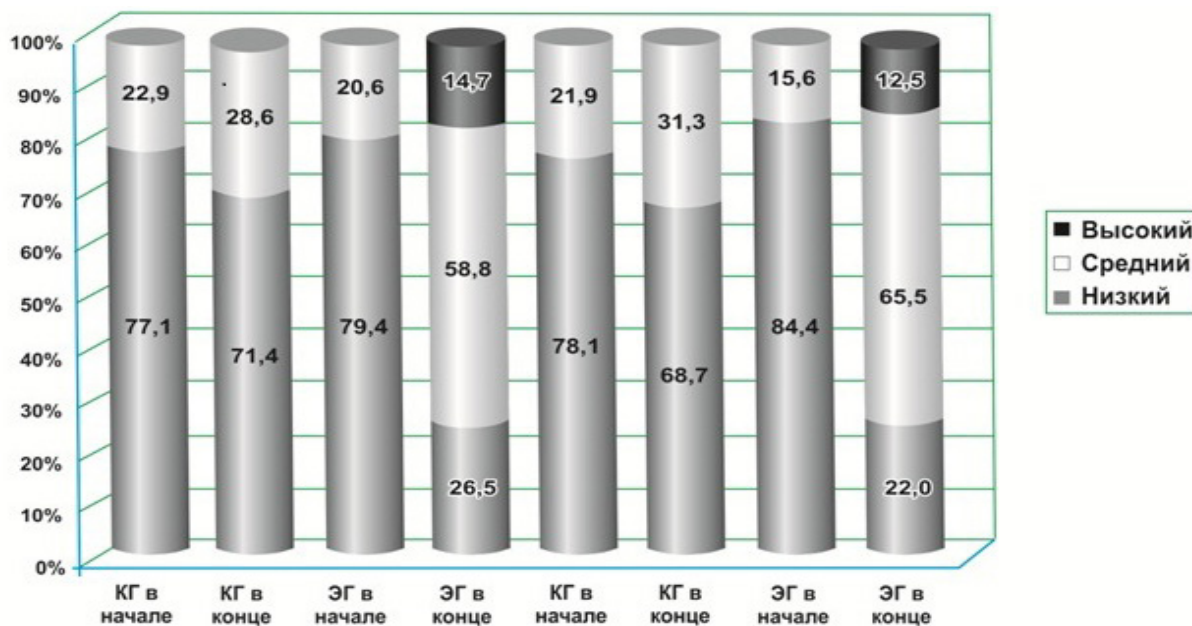


Рис. 1. Динамика уровня развития компьютерной компетентности старшеклассников контрольных и экспериментальных групп

На диаграмме отчетливо видно, что в конце эксперимента уровень развития компьютерной компетентности старшеклассников экспериментальных групп существенно превышает уровень развития компьютерной компетентности старшеклассников контрольных групп.

Таким образом, разница результатов педагогической деятельности в экспериментальных и контрольных группах позволила подтвердить гипотезу о том, что развитие компьютерной компетентности старшеклассников в «Лицее № 17» и «Лицее-интернате № 1» города Владимира эффективно при соблюдении предлагаемых педагогических условий.

Возросший уровень развития компьютерной компетентности старшеклассников нельзя считать установленным навсегда, так как он может изменяться под влиянием различных факторов. Важным является то, что Программа развития компьютерной компетентности старшеклассников не заключалась в изучении дисциплин «Информатика и ИКТ», «Математика», «Физика», а была внедрена на весь период подготовки старшеклассников, являлась постоянной, носила творческий характер, развивала потребность в эстетическом и нравственном совершенствовании личности старшеклассников.

Познавательный интерес в подростковом возрасте

Чугунова Ксения Алексеевна, студент;

Якунина Елена Вячеславовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье проанализированы понятия «учебный» и «познавательный» интерес, а также изучены мотивы и стимулы, побуждающие к учебной деятельности. Рассмотрены особенности познавательного интереса подростков.

Ключевые слова: учебный, познавательный интерес, формирование интереса к учебной деятельности, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст

Фактором успешного обучения и развития личности школьника является познавательный интерес. Познавательный интерес — важное качество личности, формирующееся в социальных условиях. Познавательный интерес выступает одним из главных мотивов учебной деятельности школьника.

Формирование познавательного интереса начинается еще в дошкольном возрасте и проявляется в игре, как ведущей деятельности данного возрастного периода, а также в повышенной любознательности к предметам окружающего мира. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится — учебная. Именно в этом возрасте закладываются предпосылки успешного обучения. Для учителя крайне важно сформировать заинтересованность школьника, а затем и познавательный интерес к учебным дисциплинам.

Младший школьный возраст сменяет новый — подростковый возраст — это переходный период развития личности, который начинается в 10–11 лет и продолжается до 14–15. Все изменения данного возраста обусловлены физиологической перестройкой организма. Развитие психики характеризуется повышенной эмоциональностью, возбудимостью, импульсивностью и резкими перепадами настроения. На данном этапе учеба перестает быть основной и главной задачей подростка. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится личностное общение со сверстниками. Поэтому важной задачей преподавателей на этом этапе становится стимулирование, поддержка и развитие познавательной активности подростков [1].

Сложный путь развития проходят учебные интересы подростка за четыре года его обучения в средних классах. В этом возрасте интересы многообразны и различаются как по своей направленности, так и по уровню развития. В коллективе любого класса — будь то пятый, шестой или седьмой — мы можем наблюдать это многообразие учебных интересов. От мимолетных, ситуативных, меняющихся — до устойчивых ярко выраженных. У одного — к алгебре, у другого — к физике или иностранному языку, у третьего — к химии. В учебных интересах ребят все представляется, на первый взгляд, своеобразным, непохожим. Но в этой многоликости учебных интересов подростков есть общее: путь их становления, в котором проявляется

не только индивидуальный жизненный опыт детей, но и те отношения, в которые они вступают [2].

Подросткам присуща широта интересов: спортивные, технические, учебные. Все эти интересы взаимосвязаны. Взаимодействуя, они образуют сложную систему, в которой нередко одна группа интересов, допустим, спортивная, становится главной, отчетливо выражающей направленность личности, а другие проявляются только временами, и то незначительно влияя на общую направленность школьника. В свою очередь, учебные интересы подростков тоже образуют систему, которая проявляется как эмоционально-познавательное отношение к нескольким учебным предметам. В седьмом, а чаще всего в восьмом классе, как установил психолог В.Г. Иванов, в системе учебных интересов подростка появляется ведущий интерес к одному или двум предметам. Поэтому у старших подростков эмоционально-познавательное отношение к учебным предметам приводит к формированию профессионального интереса.

Интересы очень многих подростков, особенно младших, неустойчивы, часто носят ситуативный характер. Ребята быстро и страстно увлекаются, но ненадолго. Это объясняется их возрастными особенностями: повышенной эмоциональностью, потребностью в разностороннем самоусовершенствовании, устремленностью к ярким впечатлениям. А также слабостью воли и быстрой утомляемостью [2].

Существует немало примеров того, учебные интересы учащихся, возникнув в четвертом или пятом классах, сохранялись в течение всех лет обучения в школе. Следует сделать вывод, что у младших подростков, несмотря на неблагоприятные возрастные явления (повышенная утомляемость и т. д.), в определенных условиях обучения и воспитания развивается устойчивый учебный интерес.

В большинстве случаев учащиеся называют интерес к знаниям — ведущим мотивом учения. Эмоционально-познавательное отношение к учению, в свою очередь, возникает только на фундаменте прочных знаний.

Если интерес младшего школьника направлен непосредственно на учебную деятельность, которая сама по себе доставляет положительные переживания, то подростка, особенно старшего, уже привлекает содержание учебного предмета. А в старших классах интерес учащихся

нередко направлен на саму науку и осознается как потребность в знаниях по данной науке. Когда подростки умеют решать задачи несколькими приемами, когда в теоретических вопросах они способны выделить главные моменты, когда учебный материал пробуждает их фантазию, мы видим признаки увлеченности. Ее главный показатель — стремление к новым знаниям [3].

Активность старшего подростка, одухотворенная интересом к предмету, проявляется в характере учебной деятельности. И во вдохновенном решении задач, и в творческих муках над страницами сочинения, и в ярком, полном мысли и чувства ответе у доски... И еще во многом и многом другом. Внешнее выражение интереса у разных учащихся неодинаково и по форме, и по силе выразительности, но его отблеск виден всегда. И не только на уроке. Учебный интерес приводит подростка в предметный кружок или библиотеку. Нередко подросток, не рассчитав своих возможностей, резерва времени, стремится успеть везде, и что-то обязательно остается несделанным. Зачитавшись в библиотеку, он забывает и про обед, и про наказ родителей... такова сила интереса, ставшего чертой личности подростка. Его мысли направлены на поиск знаний и умений, удовлетворяющих интерес. Развивается неутолимая жажда знаний.

Когда учителя или родители пытаются сдерживать инициативу подростков в приобретении знаний, то они тем самым неизбежно гасят искры живого интереса. Сила познавательного интереса подростков часто недооценивается взрослыми, в том числе и педагогами. И развитие его нередко зависит от способностей подростка самостоятельно преодолевать многообразные трудности, возникающие на пути удовлетворения интереса. Долг учителя — помогать любознательным в поиске знаний [4].

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы: ученые записки Ленинградского гос. Ун-та. — Л., 1959.
2. Божович, Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. — М., 1986.
3. Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина. Развитие мотивов учения у школьников, Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.
4. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание, 1979.

В возможности детей надо искренне верить, интересы их надо всемерно поддерживать. Сегодня еще многим подросткам присущи неустойчивые эпизодические интересы. Это особенность не только возраста, но и условий формирования интереса, которые по разным причинам отнюдь не всегда благоприятны. Каждому подростку, проявляющему в школьные годы интерес к знаниям, нужны внимание и забота старших. И в первую очередь — педагога. Такая помощь не бывает бесплодной. Она направляет развитие личности, позволяет разглядеть ее грядущий день. А это уже немало: предугадать силу интереса [3].

Направленность учебных интересов 14–15-летних школьников тесно связана с окружающей их жизнью. Более всего их воображение покорила действительность точных наук. За будничностью и прозой формул они видят волнующий мир открытий. Сегодня — формула, а завтра — трасса полета в космические дали. Этому возрасту, как правило, присущи широкие учебные интересы, т. е. подросткам свойственно проявлять интерес ко всем предметам, по которым они устойчиво имеют хорошие знания и высокую успеваемость [4].

Таким образом, успешное формирование у подростков интереса к учению можно осуществить только на основе индивидуального подхода к ним, для чего необходимо знать: индивидуально-психические особенности воспитуемого; особенности качества, которое у него развивают; пути формирования этого качества, учитывая все виды воздействий на личность воспитуемого и непрерывность ее развития.

Чтобы знать личность ученика, надо ее изучать. Точно так же, как нет учебника «вообще», не существует и учебного интереса «вообще». Есть конкретная личность ученика с определенным уровнем развития у него интереса к учению.

Методика обучения учащихся учебному проектированию на уроках технологии

Шадрин Александр Сергеевич, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методикой обучения учащихся учебному проектированию на уроках технологии. В процессе учебного проектирования возникают возможности для использования учащимися своих знаний о механических, физических, химических, технологических и других свойствах материалов, используемых для изготовления объекта учебного проектирования.

Ключевые слова: учебное проектирование, метод проектов, технология, учитель технологии

Teaching methods students design account technology in the classroom

Shadrin Alexander, student

Ishimsky pedagogical Institute. P. P. Yershov (branch) Tyumen state University

The article discusses the issues associated with teaching methods students design technology in the classroom. In the process of instructional design opportunities arise for the use of students of their knowledge about the mechanical, physical, chemical, technological and other properties of materials used for the manufacture of the object of instructional design.

Key words: study design, method of projects, technology, teacher of technology

Любая творческая деятельность предполагает получение новых, как правило, ранее неизвестных данных. Заметим, что получение результатов, обладающих объективной новизной, характерно для творческой личности, обладающей высоким уровнем интеллектуального, общекультурного развития. Очевидно, что результаты творческой деятельности учащихся, чаще всего, обладают субъективной новизной и их проектная деятельность может рассматриваться как учебное проектирование.

Активная творческая деятельность учащихся возникает при наличии познавательной или практической задачи. Поэтому основой педагогического руководства учебно-проектировочной деятельностью учащихся является постановка перед ними (или подведение их к самостоятельному выбору) последовательного ряда постепенно усложняющихся технических и технологических задач и обучение рациональным способам их решения.

Основным содержанием работы учащихся должна быть разработка, проектирование устройств, механизмов, технологических процессов и др. Для достижения успеха в процессе учебного проектирования, прежде всего необходимо ясное понимание основной цели достигаемой при решении задачи, способов решения последней, четкое определение критериев оценки проектировочной деятельности.

Главную цель уроков учебного проектирования можно сформулировать так: научить учащихся целенаправленно применять приобретенные во время учебных занятий знания, умения и навыки при разработке и изготовлении различных изделий, устройств, т. е. научить учащихся правильно решать практические, производственные, жизненные задачи. Общественно полезная направленность

должна быть, как правило, необходимым атрибутом творческой деятельности учащихся [2].

В процессе учебного проектирования возникают возможности для использования учащимися своих знаний о механических, физических, химических, технологических и эксплуатационных свойствах материалов, используемых для изготовления объекта учебного проектирования, применения и совершенствования практических умений и навыков в их ручной и механической обработке [4].

Оформление технической документации на проектируемый объект требует от учащихся знаний основ графики, практических умений выполнения рисунков, эскизов, чертежей.

Учителю необходимо уяснить свою роль в формировании, развитии личности учащихся, его познавательных, творческих интересов, осознать необходимость приобретения и углубления специальных, психолого-педагогических знаний, понять необходимость постоянного учёта динамики интересов учащихся в условиях непрерывного формирования его личности.

Для достижения успеха в процессе учебного проектирования необходимо осознать и сформулировать принципы, лежащие в основе творческой деятельности учащихся и обусловленные закономерностями развития техники и технологий, процесса творческой деятельности [7].

Первым принципом является принцип соответствия содержания «методики» технического творчества учащихся содержанию и методике проектно-конструкторской деятельности взрослых. Выполнение этого принципа означает, что основным содержанием работы учащихся должно быть проектирование, решение конструкторских, технологических, организационных задач в процессе раз-

работки и практического изготовления образца технического объекта [6].

Следующим принципом является принцип соответствия содержания проектировочной работы современному состоянию развития технологии, применению современных конструкционных материалов и методов их обработки с учетом состояния материальной базы, производственного окружения школы.

Третьим принципом следует признать принцип соответствия формы и содержания проектной деятельности учащихся.

Простые изделия, как правило, состоят из 1–3 деталей, принцип действия которых основан на применении отдельных, ранее изученных учащимися законов физики. Эти изделия составляют более 65% всех изделий. Это отдельные детали машин, механизмов, простейшие инструменты и приспособления, прежде всего для учебных мастерских, хозяйственный инвентарь, предметы для домашнего обихода, быта и т. д. (болты, винты, шпильки, гайки, метр землемерный, лопатка для очистки сельскохозяйственных орудий, лопата деревянная для зерна, полотьники, рыхлитель и др.). Изделия средней сложности, состоящие из большего числа деталей, чем в первом случае (простых изделий): модели, макеты простейших машин и механизмов, более сложные инструменты и приспособления, игрушки и другие изделия; культиваторы (ручной одноколесный, ручной двухколесный, ручной ротационный); ротационный маркер, катки, станок для изготовления торфоперегнойных горшочков и т. д. Изделия средней сложности составляют 25% всех изделий. Сложные изделия состоят из совокупности различных узлов, механизмов, действие которых основано на применении системы естественнонаучных законов. Сложные изделия составляют всего лишь 10%. Это ручная газонная косилка, простая молотилка с ручным приводом, ручная молотилка с конусным молотильным аппаратом и т. п. С учетом этого учителю весьма полезно создать «банк проектов» для каждого класса (5–11 классы), в которых может быть представлен примерный перечень заданий по различным сферам деятельности человека (школа, промышленность, сельское хозяйство, досуг, дом). В разработке «банка проектов» могут участвовать и учащиеся, если учитель поставит перед ними такую задачу.

Для учащихся 5–7 классов могут быть предложены следующие задачи:

1. Изучение изделий, подлежащих изготовлению в процессе их практической деятельности с целью выявления конструктивных элементов оборудования, приспособлений. Для этого используются рисунки, эскизы, чертежи, кинематические схемы, образцы изделий, их модели. Здесь уместно применение различного рода конструкций.

2. Задачи на соотнесение реальной детали или технического рисунка с чертежом или эскизом этой детали. Учащимся выдаются чертежи и детали, незначительно отличающиеся друг от друга по конструкции и ставится задача:

проанализировав чертеж, определить, к какой детали он относится. Такой анализ необходим для развития технологического мышления.

3. Задачи на управление станком. Учащимся выдается задание: настроить станок на определенный режим работы, соответствующий условиям обработки. Они устанавливают на станке определенное число оборотов шпинделя, задают направление его вращения, величину и направление подачи.

4. Задачи на формирование понятия о главном и вспомогательном движениях. При этом у учащихся развиваются представления о поверхностях, получаемых при обработке деталей на станках в зависимости от условий этих движений.

5. Задачи на правильную расстановку операций обработки деталей, указанных в технологической карте.

6. Эскизирование объектов труда (для учащихся 5–6% классов изделий, состоящих из 1–2 элементов, для семиклассников — 3 и более). Выполняя эскизы, учащиеся решают элементарные конструкторские задачи следующего типа: определить место отверстий, фасок, вырезов, закруглений путем изображения их на эскизах.

Введение целесообразных изменений элементов изделия, улучшающих конструкцию и упрощающих процесс их изготовления. Именно этот этап можно считать началом конструирования. Реализуется он в ходе работы по чертежам с неполными данными, по техническим рисункам образцов изделий с неполной разработкой конструкций [5].

Для учащихся 8–11 классов учителем могут быть предложены для решения следующие задачи:

1. Конструирование деталей по заданному месту их установки, принципиальной (кинематической) схеме и, наконец, по собственному замыслу.

2. Задачи на моделирование и конструирование объектов по техническому заданию или по собственному замыслу.

Все сказанное позволяет утверждать, что организационно-подготовительный этап проектной деятельности учащихся должен начинаться задолго до проведения уроков учебного проектирования.

Учитель технологии должен уяснить, что в процессе проектной деятельности ему придется столкнуться с тем, что отсутствие навыка у учащихся надолго сосредоточивать свое внимание на задаче, неумение поддерживать в себе интерес к ней, желание выдать решение задачи немедленно, может привести не к активизации мыслительной деятельности учащихся, а наоборот, к заторможенности ее.

Чтобы устойчиво удерживать внимание на задаче, необходимо сделать так, чтобы она постоянно изменялась перед учащимися. Надо стимулировать процесс понимания задачи небольшими дозами ощущения успеха. Если работа продвигается успешно, то у учащихся есть чем заняться, приходится рассматривать новые моменты, вовлекая свое внимание. А если успеха нет, то внимание

учащихся колеблется, мысли отвлекаются от задачи, появляется опасность совсем упустить задачу из виду.

Учителю необходимо выяснить: не является ли причиной последнего психологическая инерция. Ее проявление наблюдается при полном отрицании и неприятии новой идеи, упорном отстаивании общепринятой точки зрения; использовании старого принципа; при переходе на новое оборудование, сохранение старой формы при переезде на новый уровень, неумение увидеть возможность использования имеющихся или полученных решений в областях, отличных от решаемой задачи, решение задачи известными трафаретными способами, решение задач только в рамках узкой специализации, использование объектов только по прямому функциональному назначению.

Учитель технологии должен быть знаком с методами поиска новых решений: рациональными (морфологический анализ, алгоритм решения изобретательских задач, функционально-физическая методика конструирования и др.), иррациональные (мозговая атака или мозговой штурм, синектика и др.). Последние методы опираются в основном на активизацию творческих способностей человека, его интуицию, фантазию, способность к аналогиям. Именно поэтому для стимулирования мыслительной деятельности учащихся возможно использование простейшего из иррациональных методов — метода «мозговой атаки», желательного на стадии выбора объекта проектирования [1].

В работе мы предлагаем следующую методику подбора проектов для учащихся. Сначала учащемуся предлагается самый сложный вариант проекта (из банка проектов), в котором отсутствуют подсказки. Если он, убедившись в непосильности этого варианта, скажет об этом учителю, то ему предлагается второй вариант этого же проекта, при этом для учащегося конкретизируются требования к искомой конструкции или делается намек на один из подходов к решению задачи.

В случае, если второй вариант оказался не по плечу, учитель выдает третий вариант и т. п. Последний вариант простой, в нем требуется лишь доконструировать изделие.

Вместе с тем, если за каждым учащимся осуществляется систематическое наблюдение со стороны учителя, результаты которого заносятся в личную карточку учащегося, где уже имеются сведения о нем, о его изделиях, о его профессиональном выборе, направленности, то способ выдачи задания меняется. Для количественной оценки развития личности учащегося могут быть разработаны критерии, позволяющие оценивать по десятибалльной системе наиболее важные черты характера, такие как: настойчивость, аккуратность, самостоятельность, активность, уникальность (отличие от других), устойчивая мотивация к учебе, способность и желание к самообразованию и др. Данные наблюдений заносятся в карточку наблюдений на каждом занятии. При большом числе учащихся это, безусловно, отнимает много времени у учителя. В современных условиях эту работу можно значительно

облегчить, если применить компьютерную программу. Программа позволяет гораздо быстрее осуществлять ввод данных, выводить результаты наблюдений на экран и производить распечатку на принтере в виде графиков за выбранный промежуток времени, что позволяет визуально определить: идет ли «рост личности» учащегося, а может быть «роста» нет.

На ввод данных наблюдений за одним учащимся расходуется около 30 сек. на группу учащихся — 5–10 мин.

Учитель технологии, коллектив учителей школы может с помощью этой программы следить за развитием ребенка в течение всего периода его обучения в школе и корректировать (вместе с родителями в необходимых случаях). В этом случае учителю не нужно заниматься переборкой вариантов проектов. Он знает, что каждому учащемуся предложить. Появляется время для выдачи информации об истории создания того или иного технического устройства, используя для этого различные научно-популярные издания, в том числе статьи из журналов.

Приведем в качестве примера план урока для 5 класса.

Тема: Выбор объекта учебного проектирования.

Цели урока:

Обучающая — сформировать у учащихся первоначальные сведения об экологически чистых источниках энергии.

Развивающая — сформировать у учащихся умения вести эскизирование простых механизмов.

Воспитывающая — формировать у учащихся стремление к творческой работе, аккуратности в выполнении проектного задания.

Объект работы: детская учебная мебель.

Ход урока:

1. Организационный момент. Проверка готовности учащихся к уроку. Инструктаж по охране труда и по технике безопасности — 3 мин.

2. Беседа об экологически чистых способах получения энергии: ветросиловые установки (показ красочных иллюстраций) — 10 мин.

3. Диалог — обсуждение на тему:

4. Знакомство учащихся с различными видами мебели.

5. Выдается задание; разработать, спроектировать детскую учебную мебель (парта). Необходимо сделать рисунок, эскиз, продумать механизм привода (индивидуальная работа учащихся) — 25–30 мин.

6. Коллективное обсуждение проектов учащихся, анализ проекта. Выбор конструкции — 15 мин.

7. Заключительный момент, подведение итогов занятия. Приведение в порядок рабочих мест — 5–10 мин.

8. Домашнее задание: доработать конструкцию, оформить листок проекта (выбор и обоснование проекта).

9. Занесение результатов наблюдений за учащимися в память компьютера — 5–10 мин.

А вот пример коллективного обсуждения проектов.

Сначала разбираются наиболее слабые проекты, учащиеся принимают активное участие в их доработке, учи-

тель при этом делает все возможное, чтобы авторы этих проектов были достойно представлены и с пониманием отнеслись к замечаниям своих товарищей.

Затем разбираются проекты более сильных учащихся, в конструкции кое-что добавлялось, кое-что упрощалось.

Весьма важным элементом организационно-подготовительного этапа является выбор материалов для изготовления конструкции, планирование технологии изготовления, доработка технологического процесса, т. е. разработка технологических карт по изготовлению деталей изделий, их сборке. Безусловно, что содержание технологических карт от класса к классу усложняется, соответствуя при этом уровни подготовки учащихся, постепенно приближаясь к производственным технологическим картам. Немаловажным элементом организационно-подготовительного этапа является подбор учащимися инструментов, которые понадобятся для изготовления объекта.

На стадии технологического этапа проектной деятельности учащиеся выполняют трудовые операции в соответствии с разработанным ими технологическим процессом, корректируя, в необходимых случаях, свою деятельность под контролем учителя с тем, чтобы неуклонно соблюдались технологическая, трудовая дисциплина и культура труда. Технологическая дисциплина предполагает соблюдение режимов обработки материалов, определенной последовательности трудовых операций, правильное использование способов и приемов обработки сырья, материалов, бережное отношение к расходованию электроэнергии, к инструментам, проведении экспериментального исследования [3].

Литература:

1. Заёнчик, В. М. Основы творческо-конструкторской деятельности: методы и организация. / В. М. Заёнчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелев. Учебник для студ. высш. заведений. М.: Академия, 2004. 256 с.
2. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для вузов / Н. В. Матяш. М.: Академия, 2011. 144 с.
3. Методика проведения педагогического эксперимента и результаты опытно-экспериментальной работы / О. В. Сидоров // Дискуссия. 2014. № 11 (52). — с. 159–167.
4. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов. Учебно-методическое пособие. Ишим, 2003.
5. Сидоров, О. В. Новые способы в обработке металлов / О. В. Сидоров, Л. В. Яковлева // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2004. № 6 (18) с. 113–119.
6. Сидоров, О. В. Проектирование технических объектов как средство развития технического мышления учителей технологии / О. В. Сидоров. В сборнике: Технологическое образование в инновационно-технологическом развитии экономики страны. Материалы XX Международной научно-практической конференции по проблемам технологического образования. Под редакцией: Ю. Л. Хотунцева. М.: 2014. — с. 352–356.
7. Тихонов, А. С. Естествознание и техника: методологический аспект / А. С. Тихонов, О. В. Сидоров // Вестник Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова. 2012. № 4 (4). с. 58–64.

Трудовая дисциплина соблюдается тогда, когда соблюдаются условия всех организационно-технических мероприятий в процессе проектной деятельности учащихся: охрана и безопасность труда, его нормирование.

Культура труда предполагает образцовый порядок, чистоту на рабочем месте, соблюдение благоприятных условий труда, соблюдение эргономических условий, требований дизайна, что, безусловно, сказывается на качестве изготовления, а, следовательно, на конкурентоспособности изделия.

Учителю технологии необходимо учитывать в практической работе то, что критериями культуры труда являются профессионализм, уровень образованности, компетентность, неуклонное соблюдение дисциплины.

В заключительной части технологического этапа учащиеся производят экономические расчеты.

Они определяют себестоимость изделия, стоимость произведенной работы, затраты на материалы, электроэнергию, проводят маркетинговые исследования, определяют возможные способы реализации изделия.

Заключительный этап проектировочной деятельности учащихся проводится в виде творческого отчета.

Урок — творческий отчет лучше всего проводить вне рамок расписания уроков (в вечернее время) с тем, чтобы на нем могли присутствовать родители учащихся (им не безразлично увидеть, чему научились их дети). Дату и тему урока лучше всего объявить в начале IV четверти. Учащимся доводится до сведения, что их отчет должен содержать аргументацию выбора темы проекта, демонстрацию проектной документации и самого изделия, описания технологического этапа изготовления изделия и показ практического применения представляемого на защиту экспоната.

Методика объективной оценки деятельности студента педвуза

Шадрин Александр Сергеевич, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методикой контроля и оценки качества знаний и умений объективной деятельности студентов. Умение дать объективную оценку превращает весь педагогический процесс в личностно-ориентированную педагогику. Поэтому в процессе подготовки будущих учителей технологии необходимо особое внимание обращать на формирование знаний, умений и навыков оценки.

Ключевые слова: контроль, оценка качества знаний, экспериментальные исследования, диагностика усвоения материала студентами

Method of objective evaluation of the student»s teacher training activities

Shadrin Alexander, student

Ishimsky pedagogical Institute. P. P. Yershov (branch) Tyumen state University

The article deals with issues related to the procedure for monitoring and assessing the quality of knowledge and skills of objective activity of students. The ability to make an objective assessment makes the whole process of teaching in learner-oriented pedagogy. Therefore, in the process of preparation of the future teachers of technology is necessary to pay special attention to the formation of knowledge, abilities and skills assessment

Keywords: control, evaluation of the quality of knowledge, experimental research, diagnostics students mastering the material

Опираясь на современные разработки в области контроля и оценки качества знаний студентов, в ходе исследования была предложена к внедрению в практику работы педвуза методика объективной оценки деятельности студента [3]. В соответствии с методикой В. П. Беспалько, оценка за труд выставляется студенту только по конечному результату выполнения заданной ему деятельности в ходе самого испытания, а не по внешним признакам предшествующей учебной работы: конспектам, рефератам, проектам и т. д., которые служат средством усвоения.

Качество усвоения выявляется на основании успешности решения студентами задач в изучаемой сфере деятельности. При этом под задачей понимается осознанная цель, которая может быть достигнута в итоге определенной деятельности действий в известной ситуации (условиях). Итак, задача — это цель + ситуация + деятельность [2].

При оценке следует различать четыре возможных уровня выполнения деятельности испытуемыми, или четыре типа (уровня) задач:

- I. репродуктивные с подсказкой;
- II. репродуктивные без подсказки;
- III. эвристические;
- IV. творческие.

Эти четыре возможных уровня деятельности образуют генетическую иерархию усвоения и развития опыта в любой сфере человеческой деятельности и служат основой для диагностики степени освоения ею.

Репродуктивная деятельность с подсказкой выполняется в том случае, когда студенту предъявляются все компоненты задачи — цель, ситуация и ее решение (деятельность), а от него требуется заключение об их совместимости (I уровень).

Репродуктивная деятельность без подсказки — если сообщается цель деятельности и вся ситуация, в которой она должна быть достигнута, а студенту необходимо вспомнить и применить необходимые действия для достижения цели (II уровень).

Эвристическая задача — когда задана цель, но не полны условия (ситуация), которые необходимо дополнить, а затем действовать (III уровень).

Творческая задача (творческое задание) — дана только цель, а ситуация, условия и действия — за испытуемым (IV уровень).

Для проверки степени овладения деятельностью следует использовать заранее составленные на основе понятия «задача» специальные контрольные тесты по всему учебному материалу данного предмета. Они представляют собой задания на проверяемый уровень деятельности в совокупности с эталоном, т. е. образцом полного и правильного выполнения данного задания. Студенту может быть предложен набор тестов разного уровня для выявления степени его продвижения в овладении деятельностью. Такое задание можно назвать комплексным контрольным заданием. На выполнение задания отводится время, необходимое только на его решение, но не на обдумывание от-

вета, время, необходимое для выполнения такого задания, определяется экспериментально с использованием коэффициента автоматизации.

Структуру деятельности человека можно представить [1] в виде следующих четырех последовательных уровней усвоения a ($a = I \div IV$):

I уровень (a_I) — узнавание объектов, свойств, процессов данной области действительности при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или выполнении действий с ними (знания — знакомства).

Это может быть, например, лабораторная работа по инструкции или проект по образцу, доступном для студента в ходе выполнения деятельности [4].

II уровень (a_{II}) — репродуктивное действие (знания — копия) путем самостоятельного цельного воспроизведения по памяти и применения информации о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения типового действия, т. е. алгоритмическая деятельность по памяти.

Например, решение типовой задачи или выполнение проекта по алгоритму, воспроизводимому по памяти.

III уровень (a_{III}) — продуктивное действие, выполняемое на некотором множестве объектов, подобных изученным учебным элементам. Это эвристическая деятельность, выполняемая не по готовому, а созданному в ходе самого действия алгоритму или правилу.

Например, решение задачи или проекта по известному общему методу путем его самостоятельного приспособления к условиям задачи, результат решения которой предсказуем лишь в общем виде.

IV уровень (a_{IV}) — продуктивное действие, выполняемое путем самостоятельного конструирования объективно новой ориентировочной основы деятельности. Человек действует «без правил», но в известной ему области, создавая новые правила, — творческая (исследовательская) деятельность. Например, решение научно-производственных задач, требующих исследовательской и изобретательской деятельности, результат которой непредсказуем [5].

Преимущества тестового контроля оценки знаний студентов обоснованы в работах В. П. Беспалько, Ю. Т. Татур, В. С. Аванесов, О. Ф. Кабардина, А. Н. Землякова и др. Тест является тем инструментом, который позволяет объективно оценить качество усвоения [1, 2].

В тестах устранены все недостатки эмпирического контроля. Тест состоит из задания на деятельность данного уровня и эталона, т. е. образца полного и правильного выполнения действия. По эталону легко определяется число (p) существенных операций, необходимых для решения теста. Сравнение ответа студентов с эталоном по числу правильно выполненных студентами операций (a) теста дает возможность определить коэффициент усвоения (K). Таким образом:

$$K = a/p.$$

Определение K является операцией измерения качества усвоения. По коэффициенту усвоения судят о завершенности процесса обучения. Коэффициент усвоения

нормируется ($0 \leq K \leq 1$) и сопоставляется с любой шкалой оценки. При $K \geq 0,7$ процесс обучения можно считать завершенным. По методике В. П. Беспалько, Ю. В. Татур, существуют тесты четырех уровней.

Тесты первого уровня (a_I) — это тесты на опознание, различие или классификацию изученных объектов. В этих тестах от студентов требуется узнать ранее изученную информацию при повторном ее восприятии (действия с подсказкой).

Тесты второго уровня (a_{II}) — это тесты на выявление умения студентов воспроизводить информацию без подсказки, по памяти и уметь использовать ее для решения типовых задач.

Тесты третьего уровня (a_{III}) — это тесты, в которых требуется какое-то предварительное преобразование усвоенных методик и их приспособление к ситуации в задаче, т. е. мы имеем дело с эвристической деятельностью и нетиповой задачей.

Тесты четвертого уровня (a_{IV}) — это тесты на выявление творческих умений студентов, т. е. его исследовательских возможностей по получению для данной отрасли науки информации. В виде таких тестов используются задачи-проблемы, т. е. такие задачи, алгоритм решения которых неизвестен и не может быть прямо получен путем преобразования методик, как в случае эвристической деятельности. В тестах четвертого уровня нет готового эталона, и о качестве его решения может судить лишь группа компетентных экспертов.

В ходе эксперимента нами были использованы тесты первого и второго уровней.

В качестве следующего критерия рассматривается величина коэффициента эффективности применяемой методики, равный отношению средних коэффициентов усвоения знаний в экспериментальных и контрольных группах.

$$\eta = \frac{K_{\text{эсп.}}}{K_{\text{конт.}}}$$

Если $\eta > 1$, то применяемая методика проведения занятий в экспериментальной группе будет считаться более эффективной по сравнению с традиционной методикой в контрольной группе.

При разработке и конструировании тестов необходимо придерживаться следующих важнейших критериев определения их качества: содержательной валидности, простоты, определённости, однозначности, объективности, эффективности, надёжности, достоверности [2].

Таким образом, тесты обученности можно применять на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечиваются предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости. Поэтому в высшей школе дидактический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным, прежде всего самому обучаемому.

Литература:

1. Аванесов, В. С. Теоритические основы разработки заданий в тестовой форме / В. С. Аванесов. Пособие для профессорско-преподавательского состава высшей школы. М.: Исследовательский центр. 1995. — 95 с.
2. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. Учеб. метод. пособие. М.: Высшая школа, 1998. — 144 с.
3. Методика проведения педагогического эксперимента и результаты опытно-экспериментальной работы / О. В. Сидоров // Дискуссия. 2014. № 11 (52) — с. 159–167.
4. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов. Учебно-методическое пособие. Ишим. 2003.
5. Сидоров, О. В. Проектирование технических объектов как средство развития технического мышления учителей технологии / О. В. Сидоров. В сборнике: Технологическое образование в инновационно-технологическом развитии экономики страны. Материалы XX Международной конференции по проблемам технологического образования. Под редакцией: Ю. Л. Хотунцева. 2014. с. 352–356.

Формирование разносторонне развитой личности обучающегося в системе дополнительного образования

Штина Мария Юрьевна, магистрант

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье раскрывается потребность к формированию разносторонне развитой личности ребёнка в системе дополнительного образования. Автор рассматривает возможное формирование разностороннего развития личности обучающегося по средствам проектных задач. В статье дано объяснение потребности в данном формировании и подтверждено статистикой увеличение спроса на услуги учреждений дополнительного образования. Также описаны положительные стороны решение данной проблемы.

Ключевые слова: дополнительное образование, проектная задача, личность, разносторонняя личность, развитие

Дополнительное образование является особой сферой образования, которая была впервые официально обозначена в Законе Российской Федерации «Об образовании» принятом в 1992 году. В соответствии с необходимостью создания условий для всестороннего удовлетворения различных образовательных потребностей граждан, общества, государства, включая непрерывное повышение квалификации специалистов [1 с. 318].

Таким образом, система дополнительного образования стала неотъемлемой частью современной системы образования. Система образования построена таким образом, что является системной, а на каждой ступени образования имеет преемственный характер обучения и воспитания в целом. Дополняя данную систему, система дополнительного образование не только помогает адаптироваться ребёнку в новом коллективе, приобрести коммуникативные навыки, социализироваться, но и сформироваться как творческой, разносторонне развитой личности, что сейчас не мало важно.

По определению Р.С. Немова, *личность* — это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются

в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми и определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [4] (рис. 1).



Рис. 1

Наряду с понятием «личность» употребляются термины «человек», «индивид», «индивидуальность». Содержательно эти понятия переплетены между собой. Именно поэтому анализ каждого из этих понятий, их соотношение с понятием «личность» позволит более полно раскрыть последнее [4].

Разносторонняя личность — человек со способностями и интересами из многих сфер жизнедеятельности. Быть разносторонне развитым сейчас престижно и выгодно. Ведь люди, чьи увлечения охватывают много областей, помимо узкой профессиональной деятельности, имеют расширенный взгляд на мир. Благодаря этому, они рассматривают проблемы и возможности под разными «углами». Сегодня цивилизованные общества и страны формируют систему образования так, чтобы процесс обучения способствовал познанию и приобретению навыков и знаний из различных отраслей [5].

Таким образом, формирование разносторонне развитой личности становится одной из приоритетных задач дополнительного образования детей. Для этого применяются различные педагогические техники.

Педагогическая техника — один из компонентов педагогического мастерства, обозначающий совокупность умений и навыков, необходимых для эффективного применения системы и методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умение выбирать направленный стиль и тон в общении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки демонстрации и своего отношения к поступкам обучающихся [1 с. 328].

Таким образом, грамотно подобранная педагогическая техника способствует продуктивному формированию разносторонне развитой личности ребёнка. На сегодняшний день, для этого используются различные способы, методы и средства.

На наш взгляд, одним из самых эффективных способов является проектная задача. Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или схемы) заданий и требований для их выполнения данных [3, с. 7].

Проектная задача занимает промежуточное положение между «обычными» предметными задачами (учебными или конкретно-практическими) и полноценным «проектом» в основной школе [3, с. 8]. Возможности проектной задачи в системе дополнительного образования очень велики. Ведь проектная задача имеет ряд педагогических эффектов, которые благоприятно сказываются на ребёнке [3, с. 7] (табл. 1).

Таким образом, в ходе решения системы проектных задач у детей формируются следующие способности (Рис. 2).

Если внимательно изучить данные способности ребёнка, которые приобретаются в процессе активного участия в проектной задаче, то увидите, что это завуалированные УУД (универсальные учебные действия). Следовательно, ребёнок будет успешнее не только во внеурочной деятельности, но и в школе. Повысится уровень знаний обучающегося.

Таким образом, дополнительное образование становится на более интересным для детей, для родителей — качественным решением множества проблем, в том числе и грамотном распределении свободного времени, правильном режиме дня.

Таблица 1

Педагогический эффект	Пояснение
1. Задаёт реальную возможность организации взаимодействия (сотрудничества) детей между собой при решении поставленной ими самими задачами.	Определяет место и время наблюдений и экспертных оценок за деятельностью учащихся в группе.
2. Учит способу проектирования через специально разработанные задания.	Без явного указания на способ проектирования.
3. Даёт возможность посмотреть, как осуществляется группой детей «перенос» известных им предметных способов действий в модельную ситуацию.	Эти способы изначально скрыты, а иногда и требуют переконструирования.



Рис. 2

Ключевой приоритет государственной политики в сфере дополнительного образования детей — повышение доступности услуг. Согласно данным органов исполнительной власти, в 2011 г. в Российской Федерации действовали 7902 учреждения дополнительного образования, в которых занимались 7853,4 тыс. человек. Общее число учреждений, в том числе детских музыкальных, художественных и хореографических школ, в последнее десятилетие сократилось. При этом число детско-юношеских спортивных школ и численность занимающихся в них значительно выросли [2, с. 321] (табл 2).

Из данных в таблице видно, что возрастает спрос на посещение дополнительного образования, а число учреждений системы дополнительного образования увеличивается.

Согласно данным Федерального статистического наблюдения, наибольший охват программами дополнительного образования детей характерен для возрастных групп 5–9 лет и 10–14 лет и составляет 37,3 и 47,2% соответственно [2, с. 211] (рис. 3).

Следовательно, дополнительное образование является наиболее востребованным для детей 10–14 лет. Этот возраст соответствует таким особенностям ребёнка как: ин-

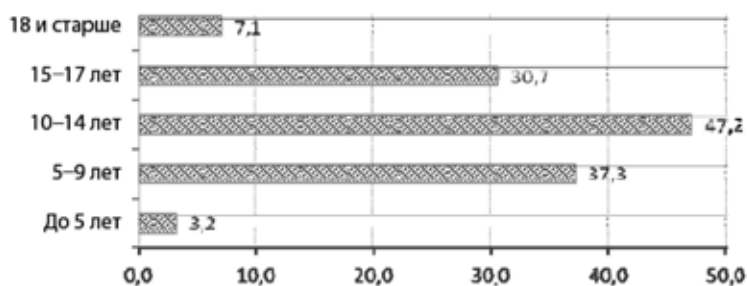
Таблица 2

Число учреждений дополнительного образования детей и численность обучающихся в них в 2000–2011 гг.

	Число учреждений						Численность занимавшихся в них (тыс. человек)							
	2000 г.	2005 г.	2006 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2000 г.	2005 г.	2006 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Учреждения дополнительного образования, всего*	8699	8876	8936	8762	8440	8531	7902	7905,8	8443,7	8423,8	8275,4	7970,8	8083,3	7853,4
Детско-юношеские спортивные школы**	1709	1839	1895	2015	2151	2210	2449	866,2	1097,3	1154,4	1272,3	1353,0	1455,7	1674,3
Детские музыкальные, художественные, хореографические школы и школы искусств***	5823	5555	5562	5456	5402	5370	5328	1284,5	1280,9	1319,2	1381,6	1408,6	1433,0	1446,6

Источники: * данные Минобрнауки России; ** данные Минспорта России; *** данные Минкультуры России.

Охват детей программами дополнительного образования в 2011 г. (%)



Источник: Расчет по данным Федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных учреждений дополнительного образования детей (Минобрнауки России).

Рис. 3

терес к новому, творческий подход, приоритетная роль общения.

Стоит отметить, что разносторонне ребёнок будет развиваться только тогда, когда ему занятие будет действительно интересно. Именно на формирование интереса к деятельности и направлены проектные задачи, которые

помогают не только расширить кругозор ребёнка. Повысить качество обучения, но и выполнить социальный заказ государства, общества и школы, получить высококультурную, нравственно-ориентированную, творческую, разносторонне развитую личность, готовую к применению и разработке новых инноваций или идей.

Литература:

1. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей /Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. М. Михайлова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 349 с.
2. Журнал «Вопросы образования» 2013. Выпуск № 3 Учреждение дополнительного образования детей. Данные статистики и Мониторинга экономики образования
3. Калашникова, Е. А. Скакун И. В. Проектные задачи как особая форма учебной деятельности школьника/ Гимназия № 31-Пермь, 2014.-140с
4. Личность <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-1/24.htm>
5. Разносторонняя личность <https://sunmag.mirtesen.ru/blog/43260523365/Raznostoronnyaya-lichnost>

Обучение объектно ориентированной парадигме программирования бакалавров направления «Прикладная информатика»

Юданова Вера Валерьевна, старший преподаватель

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова в г. Нерюнгри

В соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования программа бакалавриата должна быть ориентирована на формирование целого комплекса профессиональных компетенций (далее ПК) и по направлению обучения «Прикладная информатика» (от 12.03.2015) в перечень ПК входит «способность программировать приложения и создавать программные прототипы решения прикладных задач» [1]. В связи с этим разделы, посвященные изучению программирования, являются важной, неотъемлемой частью подготовки бакалавров по данному направлению обучения. Новый компетентностный подход провозглашает основой содержания образования не просто знания, а более сложную культурно-дидактическую единицу — целостную компетентность, что является результатом интеграции знаний, существует в форме деятельности и позволяет решать целый класс задач в отличие от функциональной грамотности. Поэтому на сегодняшний день познание каждой из основных парадигм программирования: процедурной, объектно-ориентированной, логической или функциональной, должно давать цельную форму сочетания знаний, умений, навыков, которая позволит справиться с профессиональными задачами в области прикладной информатики. Особенно актуален объектно-ориентированный подход, который сейчас позиционируется как унифицирующая идея всей науки, применимая не только в программировании. Ориентация на объекты позволяет справиться со сложностью систем

самой различной природы, и поэтому в настоящее время данная методология является наиболее востребованной при разработке программных продуктов. Аппаратно-программные комплексы и технологии развиваются быстрыми темпами, и чтобы обеспечить студентам — выпускникам соответствующий уровень владения профессиональными компетенциями в сфере прикладной информатики, требуется постоянно пересматривать, дополнять и модернизировать существующие подходы обучения объектно-ориентированной парадигме программирования.

Концепт «парадигма программирования», сформулированный Робертом Флоридом в 1978 году, имеет несколько трактовок и в общем случае это есть система идей и понятий, которая определяет подход к программированию. Рассматривая любую парадигму программирования, необходимо отталкиваться от таких основ, как методология и технология программирования. Методология программирования определяет систему общетеоретических взглядов, посредством которой формируется совокупность методов, способов и приемов разработки, сопровождения и эксплуатации программ, т. е. технология программирования. Анализ научно-методических исследований основ объектно-ориентированной парадигмы программирования (Г. Буч, Б. Мейер, Т. Бадд, Аржанов Н. И, Бабушкина И. А., Барков И. А., Петров А. Н. и др.) позволяет выделить два основных подхода: освоение методологии и овладение технологией объектно-ориентированного программирования (далее ООП) (рис. 1.).

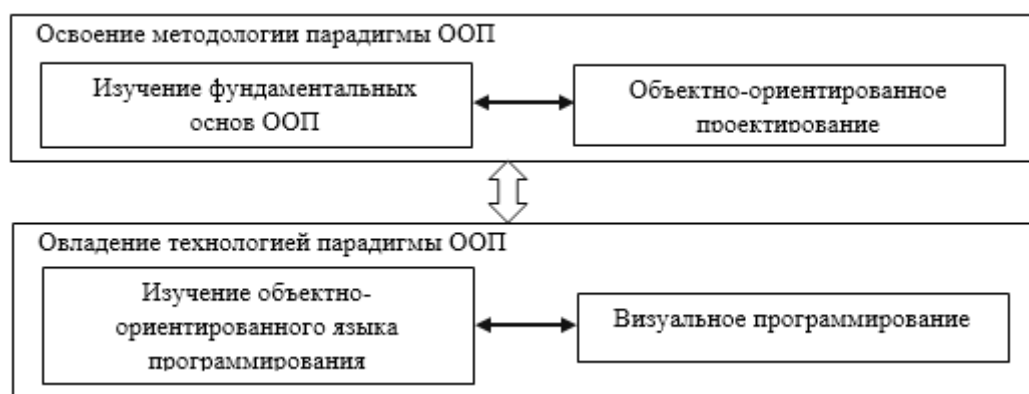


Рис. 1. Подходы к обучению объектно-ориентированной парадигме программирования

В основе обучения бакалавра направления «Прикладная информатика» находятся фундаментальные знания, которые являются универсальными и общетеоретическими, ориентированы на раскрытие сущностных понятий, выявляют и определяют многообразие внутренних и внешних связей с процессами окружающего мира. На практике фундаментальность реализуется в качестве обучения основным понятиям, законам, методам, которые формируют содержание предметной области. Теоретической основой объектно-ориентированного подхода в программировании являются метафоры объекта и класса, которые реализуются в понятиях абстракций реальной действительности. Так, например, в трактовке известного специалиста в области ООП Гради Буча «объект — это мыслимая или реальная сущность, обладающая характерным поведением и отличительными характеристиками и являющаяся важной в предметной области», «класс — это некое множество объектов, имеющих общую структуру и общее поведение» [2 с. 46, с. 85]. Изучение определений объекта и класса, как фундаментальных основ объектно-ориентированной методологии, дополняется такими понятиями, как свойства, состояние, поведение, индивидуальность объекта, реализация класса, отношения между классами, объектами. Кроме того, рассмотрение принципов абстрагирования, инкапсуляции, модульности, наследования и др. формирует целостное представление о возможностях и способах объектной декомпозиции.

Именно овладение бакалавром направления «Прикладной информатика» фундаментальными положениями, на которых базируется любой объектно-ориентированный язык программирования, будет являться основой для разработки качественного программного обеспечения. Но, как правило, одних теоретических знаний не бывает достаточно. Объектно-ориентированный программный код объемён, сложен и большая его часть может быть получена в результате автоматической генерации, поэтому наглядно проанализировать объектную декомпозицию задачи на его основе, т. е. имитацию процессов, происходящих в предметной области задачи в виде взаимодействующих объектов, трудно.

Абстрагироваться от используемого языка программирования и сконцентрироваться на объектной структуризации задачи позволяет метод объектно-ориентированного проектирования. Обучение ООП на основе объектно-ориентированного проектирования изучается во многих отечественных и зарубежных работах (Буч Г., Бадд Т., Аржанов И. Н., Петров А. Н. и др.). Некоторые авторы отдельно выделяют объектно-ориентированный анализ, основными задачами которого являются: выявление объектов и их свойств; формирование перечня операций, выполняемых над каждым объектом; определение связи между объектами для образования классов; формулировка требований к интерфейсу с объектами. Модели, полученные в результате объектно-ориентированного анализа, являются основой для объектно-ориентированного проектирования: разработка структуры классов, описывающей связь между классами и объектами; описание взаимосвязи с другими объектами; разработка внутренней структуры программного продукта. Документирование результатов объектно-ориентированного анализа и проектирования выполняется с помощью средств унифицированного языка моделирования (UML — Unified Modeling Language), который по сути является открытым стандартом графических обозначений абстрактных моделей (диаграмм), и с помощью технологий автоматизации проектирования программных продуктов — CASE — средств, выполняющих генерацию программного кода на основе диаграмм языка моделирования (рис. 2, рис. 3).

Таким образом, содержательная часть обучения бакалавра направления «Прикладная информатика» при освоении методологии объектно-ориентированной парадигмы программирования — это изучение фундаментальных основ объектно-ориентированного программирования, введение в технологию анализа и проектирования программ, введение в язык системного моделирования UML и ознакомление с CASE — инструментами (табл. 1).

Обучение бакалавра направления «Прикладная информатика» технологии объектно-ориентированного программирования методически должно быть направлено на изучение конкретных приемов программирования на ос-

диаграммы вариантов использования	диаграммы классов	диаграммы поведения системы			диаграммы реализации	
		диаграммы взаимодействия	диаграммы состояний	диаграмма деятельности	диаграммы компонентов	диаграммы развертывания
		диаграммы последовательности	кооперативные диаграммы			

Рис. 2. Структура моделей UML

CASE-средства	Возможности
IBM Rational Rose	— прямое и обратное проектирование на языках: Ada, ANSI C++, C++, CORBA, Java, Java EE, Visual C++ и Visual Basic; — возможность генерации схем баз данных Oracle и SQL и поддержка технологий COM, DDL, XML; — поддерживает спецификации UML 2.
Sparx Systems Enterprise Architect	— генерирование и обратное проектирование на более чем 10 языках программирования (C и C++, C#, Java, Object Pascal, PHP); — поддерживает спецификации UML 2.4.1; — поддерживает моделирование схем баз данных и автоматическое генерирование скриптов DDL.
Sybase® PowerDesigner	— генерирование и обратное проектирование на языках: C#, C++, Java, PowerBuilder, VisualBasic; — поддерживает спецификации UML 2; — возможность генерации схем баз данных и поддержка технологий DDL, XML.

Рис. 3. Обзор CASE-средств, реализующих объектный подход

Таблица 1. Содержание обучения методологии ООП

Задачи освоения методологии ООП	Система понятий	Содержание учебного материала	Овладение техникой и введение в проблематику
Изучение фундаментальных основ ООП	Объект, класс, абстрагирование, инкапсуляция, наследование, полиморфизм	Понятие объекта, состояние, поведение, индивидуальность объекта, отношения между объектами. Класс и его реализация, отношения между классами. Концепции абстрагирования, инкапсуляции, наследования, полиморфизма	Формирование объектного мышления
Ознакомление с объектно-ориентированным проектированием	Объектно-ориентированный анализ, объектные модели, объектно-ориентированное проектирование, UML диаграммы, CASE — средства.	Среда и объект проектирования, объектные модели, объектно-ориентированные анализ и проектирование. Инструменты объектно-ориентированного анализа и проектирования. Язык UML и диаграммы вариантов использования, диаграммы классов, диаграммы деятельности, диаграммы последовательности.	Реализация объектной декомпозиции предметной области задачи

нове изучения объектно-ориентированных языков и реализовано с помощью инструментария какой-либо IDE-среды разработки программного обеспечения.

Многие авторы рассматривают общие подходы овладения техникой разработки объектно-ориентированного программного кода (Страуструп Б., Мейер Б. и др.) на основе реализации концепций ООП: наличие типов, определенных пользователем; скрытие деталей реализации (инкапсуляция); использование кода через наследование; разрешение интерпретации вызова функции во время выполнения программы (полиморфизм). Использование только языка программирования не будет достаточным для представления результатов техникой овладения объектно-ориентированной парадигмы программирования, а вот использование изученных возможностей для разработки отдельных частей программного кода в более сложных системах, является неоспоримым преимуществом данного подхода обучения.

Научно-методические вопросы обучения визуальному программированию рассматриваются в работах Бабушкиной И.А., Швецкого М.В., Саблуковой Н.Г., Семакина И.Г., Угриновича Н.Д. и др. Основной акцент в данном подходе обучения делается на возможностях

использования широкого спектра готовых библиотек классов и работы с экземплярами этих классов в качестве графических компонентов программного продукта. В этих условиях основной задачей становится изучение иерархии библиотек визуальных средств и их взаимодействие друг с другом, чтобы отслеживать наследование основных свойств и методов. Построение графического интерфейса пользователя с применением средств визуального программирования требует также изучения основных принципов взаимодействия с операционной системой посредством обработки событий и обмена сообщениями.

При овладении бакалавром направления «Прикладная информатика» технологии ООП необходимо органичное сочетание изучения среды визуального программирования и способов проектирования графического интерфейса с возможностями разработки самостоятельных блоков программного кода. Таким образом, содержание данного подхода обучения: устройство и функционирование программы, реализация в системе программирования наследования, инкапсуляции, полиморфизма, структура объектной надстройки системы программирования, иерархия библиотек классов, взаимодействие с операционной системой (табл. 2).

Таблица 2. Содержание обучения технологии ООП

Задачи овладения технологией ООП	Система понятий	Содержание учебного материала	Овладение техникой и введение в проблематику
Изучение объектно-ориентированного языка программирования	Протокол класса, объект, инкапсуляция, множественное и одиночное наследование, полиморфизм.	Протокол класса: поля, свойства, методы и структура объекта. Реализация наследования в программе: виды наследования, наследование полей, методов (статических и виртуальных). Разграничение доступа к ресурсам объекта. Общая схема реализации полиморфизма.	Разработка объектно-ориентированного программного кода.
Ознакомление с визуальным программированием	Библиотека классов, обработка событий и сообщений, обработка ошибок.	Библиотека классов и иерархия классов. Цикл взаимодействия с операционной системой: событие — сообщение — обработка. Программирование событий и сообщений. Виды ошибок и система обработки ошибок.	Построение графического интерфейса пользователя

Использование в образовательном процессе бакалавров направления «Прикладная информатика» рассмотренных выше подходов обучения объектно-ориентированной парадигме программирования позволит сформировать целостное изложение учебного материала, ориентировать подготовку профессиональных кадров в области информатики на возможность быстрого освоения большого спектра самых востребованных на сегодняшний день языков программирования (C и C++, C#, Java, Object Pascal и др.), и,

наконец, реализовать смежные профессиональные компетенции по данному направлению обучения, такие как «способность проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, формировать требования к информационной системе», «способность разрабатывать, внедрять и адаптировать прикладное программное обеспечение», «способность документировать процессы создания информационных систем на стадиях жизненного цикла» и др.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 207 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.03.2015 N 36589)
2. Буч, Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений / Г. Буч, Р. . Максимчук, М. У. Энгл и др. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. — 720 с.

Штабная культура офицера

Яцук Константин Васильевич, доцент;

Медеуов Ерлан Галиханович, курсант;

Тухватуллин Динар Даянович, курсант;

Чудинов Евгений Валентинович, курсант;

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

Повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в различной информации, последовательно расширять и углублять свой кругозор, профессиональную подготовленность, свое духовное богатство, сохранять и укреплять свое здоровье — важнейшие компоненты и показатели штабной культуры офицера.

Штабная культура офицера — заключается в высокой организованности, оперативности и инициативной исполнительности, способности в наиболее целесообразной последовательности и наилучшим образом выполнять большой объем разнообразных задач, высококачественно, кратко и четко оформлять все штабные документы, в умелом применении математических моделей операций и методики, научной организации штабного труда. [3]

В условиях демократического становления всех сфер жизни нашего общества самосовершенствование офицера стало первейшей необходимостью. Чтобы идти в ногу с жизнью, ему нужно неутомимо, изо дня в день пополнять запас научных, военных и специальных знаний, совершенствовать навыки и умения, работать с перспективой.

Штабная культура состоит в:

- профессионализме;
- оперативности и слаженности в работе;
- инициативной исполнительности;
- способности в короткие сроки выполнять поставленный объем задач;
- точности, лаконичности и краткости оформляемых документов, отдаваемых распоряжений и приказов;
- использовании технических средств управления.

Главными слагаемыми профессионализма являются военно-профессиональная компетентность и воинское мастерство. Также эти понятия имеют следующие составляющие, при рассмотрении которых помогает лучше раскрыть штабную культуру офицера. [2]

Профессиональные знания. Они объективно важны для осуществления военно-профессиональной деятель-

ности. В этой деятельности цели военной службы достигаются в общем воспитательном процессе. Различные виды воинской деятельности имеют общие и отличительные признаки. Ее психологически полная структура включает мотивационно-ориентировочное звено, целостный ансамбль профессиональных действий и аналитический контрольно-оценочный элемент. Алгоритм этого процесса включает уяснение целей и задач военной службы, изучение обстановки и принятие решения; планирование работы по реализации решения и организации его исполнения; анализ результатов и коррекция военно-профессиональной деятельности. Знание офицером общего, особенного и конкретного в структуре, содержании и практике военно-профессиональной деятельности выступает необходимой предпосылкой ее успешного осуществления.

Профессиональные умения и навыки офицера, объективно необходимые для его успешной деятельности, включают обширный арсенал его действий и «техник» по выполнению служебных задач, функций и обязанностей. Ему необходимо уметь всесторонне анализировать цели и задачи военной службы, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с законами и приказами, анализировать результаты и добиваться оптимизации деятельности. Отмеченный цикл военно-профессиональной деятельности реализуется военнослужащим одновременно с другими, которые не совпадают с ним по отдельным или многим параметрам. Важно уметь успешно осуществлять в первую очередь те из них, которые являются определяющими.

Психологические особенности офицера представляют собой совокупность общих психологических свойств личности: аналитико-конструктивного склада мышления; эмоционально-волевой стабильности; стрессоустойчивости и адаптированности к экстремальным условиям и факторам военной службы; эмпатии и рефлексии; общей психофизиологической активности. Конкретная диффе-

ренция военных профессий предъявляет требования и узко специфического характера. Они обуславливают необходимость сформированности, наряду с общими качествами, и конкретно специальных, которые позволяют успешно выполнять офицеру командно-штабные, воспитательные, инженерные и другие функции и обязанности.

Профессиональная позиция офицера определяет его ориентацию, место и роль в военно-профессиональной деятельности. Если в основу общей ориентации положены социально-значимые ценности, а военная служба признана и принята в качестве жизненно важного приоритета, и если практические действия являются воплощением современной военно-профессиональной культуры, лучших традиций и продуктивных инноваций, то в профессиональной позиции фокусируются основные личные интересы и интересы службы.

Акмеологические компоненты представляют собой такие компоненты структуры профессионализма, которые обуславливают его активность, инициативу и творчество в достижении возможно более высоких результатов в воинском труде, но которые, как правило, ранее не были востребованы. В их числе — детерминанты, определяющие продвижение военнослужащего к собственным вершинам в воинском труде: развитая способность прогнозирования, предвидение, проницательность, личностные притязания, постоянная включенность в процесс принятия решения, мотивация достижения, развитая саморегуляция и др.

Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта — важнейший компонент штабной культуры офицера

В военной педагогике под передовым педагогическим опытом понимается обобщенная практика успешного использования командирами совокупности методов, форм и средств обучения, воспитания, развития и психологической подготовки личного состава. Это творческий поиск мастеров воспитания и обучения, открывающий новые или существенно совершенствующий общепризнанные методы и формы учебно-воспитательной работы, обеспечивающий стабильные высокие результаты, свидетельствующий о развитой педагогической культуре офицеров.

Основными критериями передового опыта являются:

- высокая эффективность воспитания и обучения;
- преимущество предлагаемых методов и средств по сравнению с теми, которые используются в повседневной учебно-воспитательной практике, возможность широкого их распространения и применения.

Опыт учебно-воспитательной работы может содержать теоретическое осмысление педагогических проблем, осмысление передовой педагогической практики, педагогический анализ отдельных фактов. Он может быть индивидуальным и коллективным (опыт отдельных командиров; опыт подразделений, застав, экипажей, боевых групп). [4]

Выделяют опыт современный и исторический. Первый занимает ведущее место, так как он выявляет тенденции развития военно-педагогического процесса в наши дни, что является особо актуальным.

Военно-педагогический опыт может быть личным, т. е. накопленным в результате непосредственного участия офицера в процессе обучения и воспитания воинов, и опосредованным, полученным при изучении работы других командиров.

Главной целью изучения опыта учебно-воспитательной работы в войсках является повышение эффективности военно-педагогического процесса, боеготовности подразделений. К числу ведущих проблем изучения передового педагогического опыта относятся: повышение роли человеческого фактора в решении задач боевой готовности, укрепления воинской дисциплины, поддержания в подразделении строгого уставного порядка; формирование у личного состава высокой нравственности; комплексный подход к постановке дела воспитания воинов; практика успешного применения системы методов воспитания; проведение индивидуально-воспитательной работы; повышение воспитательной эффективности учебных занятий, дежурств, боевых стрельб, караульной и внутренней службы; использование общественного мнения, традиций коллектива в воспитании личного состава; применение различных средств и приемов приближения обстановки учебных занятий к боевым условиям; использование в процессе обучения технических средств, тренажеров, компьютеров, учебных центров и полей; индивидуализация обучения и формирование у воинов групповых навыков боевой деятельности; активизация познавательной и интенсификация служебной деятельности обучаемых; организация самостоятельной работы различных категорий личного состава; руководство учебно-воспитательной деятельностью офицеров, прапорщиков (мичманов) и сержантов (старшин), самовоспитанием всех категорий военнослужащих в подразделении.

Основная задача изучения военно-педагогического опыта заключается в том, чтобы правильно осуществлять эту работу. Изучая опыт учебно-воспитательной работы, командиры используют различные методы, которые в совокупности образуют методику изучения опыта. Чаще других применяются в определенной последовательности и сочетании методы наблюдения, беседы, экспертных опросов, экспериментов и др. В целях теоретического обобщения материала используются теоретический анализ, логическое объяснение педагогических явлений, прогнозирование и др. Для выявления тенденций развития военно-педагогического процесса применяются методы изучения научных источников, военно-исторических документов. Используются также количественные методы статической выборки, шкалирования, парного сравнения, математического моделирования и др.

Военно-профессиональные знания, умения, навыки, психологические особенности, профессиональные позиции, акмеологические инварианты, а также опыта в общей структуре профессионализма сформированы и проявляются не одинаково по значимости, удельному весу, применению и другим параметрам. Все они находятся в взаимодействии и развитии.

Важное место в военно-педагогическом процессе занимают морально-психологические элементы, которые пронизывают всю духовную жизнь каждого офицера, воинских коллективов и являются непременным условием их духовной сплоченности, готовности честно и добросовестно выполнить свой священный долг, как в мирных условиях, так и в боевой обстановке. Прежде всего, речь идет о таких элементах морального фактора, как беззаветная преданность своему народу, Родине, готовность в любую минуту с оружием в руках выступить на ее защиту. Это первая и наиболее важная группа психологических предпосылок эффективности боевых действий.

Особое место в структуре педагогической деятельности офицера занимают психологические элементы, которые включают в себя сложный комплекс жизненных представлений, впечатлений и переживаний, складывающихся у воинов в процессе их повседневной деятельности и оказывающих сильное воздействие на их моральный дух в боевой обстановке. [5]

Воспитание и формирование всех перечисленных выше качеств является не только важнейшей задачей командиров и воспитателей, но и полным комплексом педагогических предпосылок эффективности подготовки офицера, которые объединяются в систему морально-психологического обеспечения готовности и способности добыть победу в бою.

Штабная культура требует от офицеров штабов, частей и подразделений четкого знания основных положений военного искусства и военной доктрины государства:

- характера и способов ведения боевых действий,
- организация структуры, вооружения и военной техники,
- возможностей располагаемых войск и войск противника;
- умения анализировать и оценивать обстановку, быстро и точно проводить необходимые расчёты;
- делать выводы из оценки обстановки для принятия решения;
- поддерживать связь с подчинёнными и вышестоящими органами управления;
- в установленные сроки доводить до войск (сил) боевые задачи (распоряжения);
- организовывать боевые действия и осуществлять контроль за выполнением приказов и распоряжений;
- постоянно повышать уровень своих профессиональных, специальных знаний и др.

Командиру (начальнику) в процессе воинского труда следует выделять такие основные его стороны как военно-педагогическую деятельность, повседневные отношения, личностное развитие и совокупные результаты труда. Все они взаимосвязаны и объединены интересами службы Отечеству, но не повторяются и не подменяют друг друга.

Все эти блоки в процессе воинского труда представляют собой воспитательное воздействие офицера на подчиненных, его взаимосвязи с коллективом, познание,

обмен информацией и т. п. Все педагогические отношения офицера занимают особое место в воинском труде и представляют собой ту область, в которой реализуются все его стороны.

Изучение темы данной работы позволяет сделать вывод о том, что за последние годы в военной педагогике изменились подходы к пониманию многих педагогических категорий как один из признаков переосмысления всего военно-педагогического процесса.

Штабная культура реализуется в ходе повседневной деятельности, на учебных занятиях, тренировках, учениях, а также в период боевых действий. В ходе усовершенствования оружия и боевой техники менялась тактика и стратегия. В петровскую эпоху практические задачи армии в боевом противостоянии влияли на подготовку личного состава. Военные дисциплины в России того времени только начали развиваться. Поэтому обращение великих людей от Петра I до Кутузова были прикладного характера. После Отечественной войны 1812 г. повысились требования к военным знаниям, появилась развернутая система военного обучения. Образованность стала важным, нужным качеством офицера и полководца, а затем и солдата.

Повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в различной информации, последовательно расширять и углублять свой кругозор, профессиональную подготовленность, свое духовное богатство, сохранять и укреплять свое здоровье — важнейшие компоненты и показатели педагогической культуры, залог успеха в педагогической деятельности офицера.

В условиях демократического становления всех сфер жизни нашего общества самосовершенствование офицера стало первейшей необходимостью. Чтобы идти в ногу с жизнью, ему нужно неутомимо, изо дня в день пополнять запас научных, военных и специальных знаний, совершенствовать навыки и умения, работать с перспективой.

Опыт последних лет показывает, что в сочетании с мощной государственно-идеологической поддержкой, материальными факторами система воспитания способствует превращению современных армий в надежный инструмент политики своих государств. Этот опыт особенно армий стран НАТО интересен сегодня, когда мы можем судить об успешном выполнении боевых и иных задач военными профессионалами этих стран в зоне Персидского залива, в Югославии и других сферах национальных интересов государств Запада.

С расширением армий, увеличением в пространстве и времени масштабов военных операций и кампаний выделилась военно-штабная культура. В результате изменения характера военных действий, повышения требований к взаимодействию родов войск и обеспечению их действий стали складываться своего рода «управляющие центры» в частях, соединениях и во всей армии в целом — штабы. Рабочая деятельность в них и соответственно военно-штабная культура становится важным качеством военнослужащего. Она представляет собой умение находить

информацию и анализировать совокупность данных, необходимых для принятия решений и составления особых документов: карт, схем, приказов и т. д., а также доводить их до войск для четкой подготовки и успеха боя и операции. Военно-штабная культура — обязательный элемент деятельности не только офицера штаба, но и каждого военнослужащего. Но должно быть жесткое разделение между тем и другим — очень полезной является распределение командных и штабных кадров. Кроме того, любой офицер обязательно контактирует со штабом, представляя туда донесения и другие документы. А получая распоряжения оттуда, должен их правильно уяснить и точно выполнять. [1]

Способность применить в военном деле достижения науки и техники, уровень общего и специального образования военнослужащих представляют военно-техническую культуру.

Которая в свою очередь делятся на:

— высший — деятельность человека по созданию и производству новой техники или управление ею на самом высоком уровне военного искусства.

— низший — обучение людей грамотному ее содержанию и использованию на уровне ноу-хау.

Эти два аспекта в разные периоды и в разных странах имели различную жесткость связи.

На первый взгляд кажется, что Россия всегда отставала от передовых стран Запада в сфере технической культуры и, в частности, военно-технической. Однако на самом деле вопрос гораздо сложнее. Отличительной особенностью развития русского общества являлся все нарастающий разрыв между высшим слоем культуры и ее освоением массами. Коренным образом изменился характер этого процесса после Октябрьской революции. Энтузиазм социалистического строительства 20–30-х гг. вывел нас на передовые позиции как по возможностям создания техники, в том числе и военной, так и по ее освоению. Даже после разрушительной Великой Отечественной войны мы сохранили высокий технический и научный потенциал. Ликвидация ядерной монополии США, запуск первого спутника Земли и космонавта, выход в космос, достижение ядерного паритета — все это наши научно-технические победы.

Сегодня же состояние военно-технической культуры нельзя считать благополучным. Поломки, аварии, катастрофы — результат и халатности, и низкой военно-технической культуры многих людей — от «стрелочника» до видного руководителя. С одной стороны, взлет технической мысли, подтверждающий, что при желании можем делать не хуже, а лучше других. С другой — вопиющая безответственность, например, в создании и использовании средств спасения экипажей подлодок и самолетов в случае аварий. Бурное непрерывное обновление и внедрение новой техники в современных армиях разных государств создает подобные диссонансы довольно часто и в какой-то степени глобально. И все же только высокая военно-штабная культура способна остановить плохую вос-

приимчивость к офицеру. Забывать об этом не следует наиболее общем понимании военно-профессиональная компетентность — это военно-профессиональная подготовленность и способность субъекта воинского труда (отдельного военнослужащего или воинского подразделения) к выполнению боевых задач и обязанностей по несению военной службы. [4]

Особенности военно-профессиональной компетентности по условиям, содержанию и технологии воинского труда имеют следующие характеристики: социально-правовая, функциональная и временная регламентация воинского труда (военно-профессиональной деятельности, взаимоотношений и личностного развития военнослужащих); экстремальность условий выполнения профессиональных обязанностей; коллективный характер военной службы и непосредственное взаимодействие военнослужащих в процессе деятельности и общения.

Принципы профессиональной компетентности:

— нравственная ответственность;

— самоотверженность; самостоятельность;

— беспристрастность отношения;

— инициатива и творчество, при реализации должностных функций и др.

В штабной культуре можно выделить две большие группы компонентов. К первой из них относятся личные качества офицера: его педагогическая направленность, высокая эрудиция, гармония интеллектуальных и нравственных качеств, оптимизм. Ко второй — компоненты практической деятельности офицера: педагогическое мастерство, опора на научные данные и передовой опыт, чувство нового и творческий поиск, устремленность к самосовершенствованию. Все эти компоненты тесно связаны между собой и образуют сложную цепь взаимодействия. Выделим те из них, которые активнее других воздействуют на укрепление воинской дисциплины.

Искренняя заинтересованность в судьбах своих подчиненных, уважение чувства человеческого достоинства, проявление педагогической наблюдательности и прозорливости, уравновешенность при выборе решения, чувство меры воздействия — эти и другие слагаемые суммируются в педагогическом такте. Тактичный офицер владеет большим разнообразием способов влияния на воинов. Здесь и доверительное общение, в основе которого лежит уважительное отношение к людям, глубокое знание дум, запросов, чаяний каждого человека; личный нравственный пример; сдержанность и последовательность в беседе, аргументированность ее, оттенки и интонации голоса и т. д. В зависимости от обстановки общения с подчиненными происходят в разной тональности: на занятиях и учениях — это твердость, четкость, сдержанность; в ходе индивидуальной беседы — внимательность, чуткость, доброжелательность. [1]

Обращаясь к дисциплине, морали, другим проблемам, такой офицер не ограничивается случайными новациями, не повторяет избитые истины, а стремится убедить своих собеседников. Известный советский писатель И. Стаднюк

в своей книге Сокровенное обращается к офицерам и сержантам с такими словами:

В каждой груди бьется сердце — трепетное, горячее, способное любить и ненавидеть, испытывать счастье, радость и страдания. Каждый человек, будь он солдат или генерал, рабочий или академик, одинаково способен испытывать самые сложные душевные переживания. Подобно скрипке, которая звучит от малейшего прикосновения к ее струнам, человек откликается звучанием своих чувств на прикосновение к ним жизни. И откликается по-разному. От грубых ударов по струнам скрипка издает раздражающие звуки, и наоборот, в умелых руках она рождает пленительную музыку. Точно также и человек: малейшее нарушение в обращении с ним этических норм рождает в его душе протест и негодование; на искренность же и уважение к себе он отвечает всеми своими добрыми качествами. Хотя сказанное выше — аксиома, помнить о ней, понимать ее не только разумом, но и сердцем необходимо каждому, и в особенности сержантам и офицерам...

Писатель назвал аксиомой вдумчивое и душевное прикосновение к личности, сравнивая его с прикосновением к струнам Скрипки. Но далеко не все, кому доверены сердца людей, владеют этим тонким инструментом, а порою не знают, образно говоря, даже нотных знаков. Несмотря на остроту, положение это отнюдь не безвыходное: существует масса и научной, и популярной литературы по воспитательной работе. Ныне люди всех профессий и возрастов ощущают особую роль знания психологии коллектива и личности в организации и управлении любой деятельностью, в общении с окружающими людьми.

Современный офицер — это воспитатель с новым типом педагогического мышления. В его основе не авторитарная педагогика, а педагогика демократическая, педагогика сотрудничества. Ее составляющие: идеи личной ответственности каждого за себя и за всех, идеи уважения. Уважением к воину мы научим его уважать самого себя — тогда он будет уважать и других. Педагогическая культура в первую голову связана с уровнем человеческих взаимоотношений. И лишь тот имеет право на звание офицера высокой педагогической культуры, кто умеет раскрыть в общении с войнами свою, как говорил А. С. Макаренко, прекрасную личность. Сегодня, в ходе переориентации нашего общества, эти качества становятся все более разнообразными по содержанию и интенсивными по силе воздействия, отражая новые явления в жизни, особые требования к личности руководителя.

Любой командир, которому поручается воспитание людей, успешно решает эту задачу при условии всесторонней к ней подготовленности. Военные социологи пришли к интересным выводам: оказывается, существует устойчивая зависимость между работой командира над своим самосовершенствованием и динамикой развития коллектива, во главе которого он поставлен. Пока офицер трудится над собственным воспитанием и образованием, он способен по-настоящему учить и воспитывать других.

Точно так же: если офицер отличается высокой дисциплинированностью и организованностью, он имеет моральное право требовать этого и от других. [3]

Особую заботу представляет педагогическое развитие офицера: оно должно опережать воспитательную практику. Когда мы говорим, что без педагогических данных офицеру трудно обучать и воспитывать личный состав, то без них еще труднее управлять внутри коллективными процессами, крепить дисциплину. Тут надо быть и тоньше, и прозорливее, и даже талантливее. Овладение высотами педагогической культуры — процесс сложный и длительный, требующий не кратковременного, а постоянного напряжения интеллектуальных, нравственных и волевых сил человека. И тем не менее он доступен каждому целеустремленному офицеру. Доступен и необходим — таков социальный наказ нашего времени.

Под воинским мастерством понимается высокий уровень военно-профессиональной компетентности отдельного военнослужащего и подготовленности воинского подразделения, обеспечивающий им гарантированное и эффективное выполнение боевой задачи и обязанностей по несению военной службы.

Военнослужащий, обладающий высоким воинским мастерством, стабильно и качественно выполняет свои функциональные обязанности в различных условиях обстановки, проявляя при этом инициативу, творчество и самоотверженность. [9]

В структурном отношении воинское мастерство военнослужащего характеризуется гармоничностью и совершенством всех компонентов военно-профессиональной компетентности и их соответствием требованиям эффективного воинского труда. Оно формируется в ходе напряженной учебно-воспитательной работы, активного и постоянного саморазвития.

Воинское мастерство подразделения имеет свои особенности психологических компонентов и характеризуется своеобразными чертами:

- боевой слаженностью и организованностью — такими взаимодействиями и упорядоченностью действий личного состава, которые превращают воинский коллектив в единое целое при решении задач военной службы;
- подготовленностью — хорошо отработанными действиями всего личного состава по решению задач прямого предназначения, которые достигаются на основе высокой профессиональной компетентности военнослужащих, эффективного управления подразделением и стабильности его организации и функционирования;
- умелостью — достижением способности коллектива гибко использовать все возможности: эффективные решения, силы, средства и способы, обеспечивающие успешное решение задач военной службы в любых условиях обстановки;
- устойчивостью (надежностью) — способностью коллектива не снижать слаженности и качества совместных действий под влиянием неблагоприятных факторов.

Важными компонентами воинского мастерства подразделения являются взаимопонимание и сплоченность всех его членов, единство взглядов по военно-профессиональным вопросам и способам коллективных, согласованных действий. Воины в таком коллективе хорошо знают друг друга, понимают с полуслова, одинаково воспринимая обстановку и реагируют на ее изменения. Все это выражается в боевой слаженности подразделения, способности быстрого переключения с одного вида деятельности на другой, взаимозаменяемости. [2]

Воинское мастерство, как высший уровень развития военно-профессиональной компетентности субъекта воинского труда (отдельного военнослужащего или подразделения), не является простой суммой составляющих его компонентов. Оно, безусловно, зависит от уровня развития военнослужащих, их сознательности, отношения к военной службе, учебе, от волевых качеств и других условий и факторов. Именно они составляют основу, механизм и условие формирования воинского мастерства подразделения.

Между основными компонентами педагогической культуры существуют сложные связи и зависимости, обусловленные психическими свойствами личности офицера и условиями, в которых он работает. Вот почему при общности основных компонентов педагогическая культура офицера всегда индивидуально неповторима.

Овладение штабной культурой — процесс сложный и длительный. Он начинается на школьной скамье и в

семье, продолжается во время обучения в военно-образовательном заведении. Более активно этот процесс осуществляется в первые годы работы на военно-педагогическом поприще. Совершенствование штабной культуры происходит в течение всего времени службы офицера во время самостоятельного изучения военной, специальной, педагогической и методической литературы, ознакомления с результатами последних исследований в этих областях, передовым опытом — источником новых знаний, активным стимулятором творчества. Большую роль при этом играет общественная деятельность офицера. [7]

Как известно, в любой области совершенствованию предела нет. Тем более его нет и не может быть в педагогической деятельности, которая всем своим содержанием устремлена в будущее. Природа педагогической культуры, ее суть побуждают офицера к непрерывному движению вперед.

Высокая штабная культура офицера залог здорового нравственного климата в коллективе.

Таким образом, штабная культура это не только совокупность профессиональных и личных качеств, но и исторически сформированная деятельность каждого офицера в ходе управления, а также выполнения задач поставленных перед ним, при взаимодействии всего на офицера развиваются патриотичность, воинский долг и честь, достоинство влияющие на повседневную его деятельность.

Литература:

1. Виноградов, В., Синюк, Л. Подготовка специалиста как человека культуры // Высшее образование в России. — 2000. — № 2. — с. 41–42.
2. Зимняя, И.Л. Культура, образованность, профессионализм специалиста (к проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: сб. науч. ст. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — с. 31–37.
3. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. — М., 1987. — с. 34–69.
4. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; под ред. А.П. Алексеева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ТК Велби, изд-во «Прспект», 2004. — 496 с.
5. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: методическое пособие. — М.: Высшая школа, 1990. — 142 с.
6. Культурология: учеб. для студ. техн. вузов / колл. авт.; Под ред. Н.Г. Багдасарьян. — М.: Высш. шк., 2001. — 511 с.
7. Полосин, Л.Н. Формирование профессиональных качеств у курсантов вузов танковых и мотострелковых войск: — Казань, 2000. — 200 с.
8. Приказ МО РФ № 34 от 31 января 2007 г. «Об утверждении основной профессиональной образовательной программы военного образовательного учреждения высшего профессионального образования ВС РФ».
9. Словарь-тезаурус синонимов русской речи / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. — М.: Аст-пресс книга, 2007. — 512 с.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 28 (132) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 28.12.2016. Тираж 500 экз.

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