

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

VELLÉ DIDAKTIKY

**Vše, co potřebuje vědět učit.**

Vše, co by mělo být sledováno  
ale nejprve se navrhuje v  
obecné rovině, a poté po  
částech.

11

2013

Часть IV



ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 11 (58) / 2013

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».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляр Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

**Ответственный редактор:** Кайнова Галина Анатольевна

**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)*

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

На обложке изображен Ян Амос Коменский — чешский общественный деятель, основоположник научной педагогики.

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

**Адрес редакции:**

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

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Апетян М.К.**

Применение интенсивных методов обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста..... 569

**Буриличева Л.И.**

Комплексный подход в работе воспитателя ДОУ с детьми раннего возраста. Социальные и педагогические технологии: сущность и взаимосвязь ..... 571

**Буриличева Л.И.**

Комплексный подход в работе воспитателя ДОУ с детьми раннего возраста. Психологические особенности личности ребёнка в дошкольном возрасте и социально-педагогические технологии: синкретичная корреляция..... 573

**Бырдина О.Г.**

Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога ..... 575

**Вельс А.Е.**

Трудности обучения лексике английского языка в школе ..... 577

**Вознюк О.Н.**

Формирование профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта ..... 579

**Данилов О.Е.**

Компьютерная визуализация распределений физических величин в пространстве..... 582

**Езушина Е.В.**

Роль внеурочной деятельности и дополнительного образования детей в формировании личностных результатов образования у кадетов (из опыта работы с кадетскими классами в условиях общеобразовательных учреждений) ..... 587

**Жукова А.В.**

Преподавание основ безопасности жизнедеятельности в начальной школе..... 590

**Ивашина В.В.**

Исторический ракурс возникновения теории методики развития координационных способностей и ее применение в современной художественной гимнастике ..... 592

**Извольская А.А.**

Диалогизация процесса изучения педагогических дисциплин на первом курсе как средство адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе ..... 597

**Каземи З.М.**

Содержательно-дидактический потенциал учебников нового поколения для начальных школ Ирана, соответствующих современным требованиям общества к формированию познавательных способностей учащихся ..... 601

**Каземи З.М.**

Практический потенциал учебников по практической (опытной) науке, нацеленный на формирование познавательных способностей учащихся ..... 605

**Калашникова О.В.**

Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы ..... 608

- Клименко О.А.**  
Методические аспекты преподавания дисциплины «Информационный менеджмент» ..... 611
- Корчевский Д.А.**  
Профессиональная подготовка специалистов компьютерного профиля: интегративный и компетентностный подходы ..... 614
- Кузнецова К.В.**  
Работа над стихами как средство повышения интереса к иностранному языку ..... 617
- Лялина Л.А.**  
Надо ли вернуть духовное воспитание в детские сады? ..... 619
- Мачнева Л.А.**  
Развитие системы поддержки талантливых детей. Модели. Механизмы ..... 624
- Мещерякова А.М.**  
Педагогическая модель формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля в образовательном процессе ссуза ..... 625
- Пахотина С.В.**  
Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза ..... 628
- Полевая А.А.**  
Особенности подготовки проведения аудирования на уроках английского языка в школе ..... 631
- Проценко Е.А., Трофименко Ю.В.**  
Методические аспекты обучения младших школьников стохастике ..... 633
- Рибко Э.М., Сергеева А.А.**  
Применение ресурсов сети Интернет при подготовке бакалавров образования в области социальной безопасности ..... 637
- Савостьянова И.Л.**  
Состояние проблемы определения понятия профессиональной информационной компетентности экономиста ..... 640
- Сафиязова Д.Ж.**  
Влияние народных традиций на воспитание культуры поведения детей в узбекской семье ..... 643
- Семёшина Е.Л.**  
Высшее правило воспитания — воспитание нравственной личности ..... 646
- Сергеева А.Д.**  
Феноменология сущности содержания понятия «социальные способности» ..... 647
- Скобенко Л.Д.**  
Использование жизненного опыта обучающихся при решении математических задач в первом классе ..... 651
- Спыну В.В.**  
Обучение составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР на основе использования мнемотехнических таблиц ..... 654
- Степанова М.М.**  
Целевой компонент управления обучением деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза ..... 658
- Сыромятникова Л.И., Шпет И.Н., Буйнов Л.Г.**  
Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников ..... 660
- Турсунов К.Ш., Худайкулов К.М.**  
Формирование понятия «индуктивность» в курсе физики ..... 662
- Уколов А.В.**  
К вопросу формирования и управления спортивной мотивацией в процессе физического воспитания в школе ..... 664
- Усачев М.В.**  
Дифференцированный подход на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида ..... 667
- Фещенко Т.С.**  
К вопросу об организации самостоятельной работы учителей физики в период постдипломного образования ..... 668
- Холматова З.А.**  
Роль педагогического опыта и социального генеза в анализе мотивов культуры общения и поведения молодежи ..... 672
- Хорошун К.В., Глухенький И.Ю., Гусева Д.Н.**  
Поддержка студентов в личностно-профессиональном самоопределении в условиях информатизации образования ..... 674
- Хусаинов Б.А.**  
Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя начальной военной подготовки ..... 678
- Цветкова А.Г.**  
The essence of professional self-cultivation of the teachers of the Humanities from the positions of the acmeological and axiological approaches ..... 680
- Черкашина О.А.**  
Роль самоконтроля как интеллектуального умения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью ..... 684

**Чернышенко А.Г., Будняя О.Н.**

Имитационное моделирование на занятиях по английскому языку. Создание виртуального путешествия ..... 686

**Шаимова Г.А., Абдуразакова Ш.Р.**

К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность» ..... 689

**Шаимова Г.А., Шавкиева Д. Ш.**

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах ..... 692

**Шелехова И.Н.**

К вопросу о проектировании образовательных программ дополнительного образования детей ..... 695

**Шенбергер И.А., Литвинова О.В.**

Иностранцы об Астрахани XVI–XVII вв. .... 698

**Щербакова И.И.**

Некоторые педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы в контексте объективности, субъектности и субъективности ..... 704



## ПЕДАГОГИКА

### Применение интенсивных методов обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста

Апетян Марта Карэновна, студент

Белгородский государственный национально исследовательский институт

Исследование проблемы обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста ведется многими методистами и затрагивает различные ее аспекты. Однако нельзя считать, что все проблемы, с которыми сталкивается учитель, приступая к обучению детей младшего школьного возраста иностранному языку, полностью решены.

В современных условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на интенсивный путь развития стоит и решается во всех сферах общества. Эта проблема актуальна и для обучения иностранным языкам.

Основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Процесс обучения иностранному языку призван не только помочь детям овладеть ещё одним способом общения, но и ввести их в мир другой культуры. Интенсивное обучение иностранным языкам предполагает освоение максимального материала за возможно короткое время при использовании минимальных затрат сил преподавателей и учеников. Формирование и развитие коммуникативных умений является одной из важных задач использования методов интенсивного обучения иностранным языкам, на основе повышения эффективности и качества знаний учащихся [3, с. 101].

Интенсивное обучение иностранным языкам детей младшего школьного возраста основывается на *следующих принципах*:

- коммуникативный принцип;
- принцип функциональности;
- принцип ситуативности.

Специальные принципы:

- речевой активности и личностного общения;
- поэтапно концентрической организации предмета и процесса обучения;
- лично-ролевой;
- коллективного взаимодействия [2, с.157].

Интенсивная методика обучения иностранному языку предполагает, что процесс обучения по своему характеру

в максимальной степени должен приближаться к процессу реального общения. Это означает отбор таких тем и ситуаций общения, которые соответствуют интересам и потребностям учащихся, создают психологическую основу общения на иностранном языке. Использование таких методов приводит к тому, что ребенок начинает понимать изучаемый язык, употребляя слова и выражения, которые он уже знает, и в других, «несыгранных» раннее ситуациях. В этом случае, при общении с носителем языка, когда можно и нужно использовать выученные слова и выражения, ученик не будет испытывать трудности. У ребенка уже сформированы конкретные коммуникативные умения, он умеет использовать иностранный язык как средство общения.

Для более легкого усвоения изучаемый материал должен состоять из коммуникативных блоков, носящих глобальный характер. В этом состоит принцип поэтапной организации предмета и процесса обучения. Эти коммуникативные блоки подвергаются расчленению и осмыслению, затем происходит использование материала в речевой деятельности различного вида.

Активизировать интенсивное повторение ранее усвоенного материала, закрепить приобретенные умения и навыки помогают разнообразные конкурсы, олимпиады, игры.

Необходимо обеспечить разнообразную, способную увлечь детей коммуникативную деятельность и постараться организовать её таким образом, чтобы учащиеся испытывали удовлетворение от достигнутых результатов, чтобы осознание успеха и чувство гордости стимулировали их деятельность на последующих этапах учебной работы

**Для эффективного обучения важно:**

а) изучать личность каждого ученика и коллектив в целом (путем наблюдения на уроке и вне его, обмена мнениями с коллегами, бесед с родителями);

б) при организации общения использовать по возможности такие ситуации и предлагать такие задачи, которые затрагивают интересы ученика, связанные с его личным

опытом, побуждающие школьника использовать осваиваемый материал для выражения своих мыслей в соответствии с той или иной ситуацией общения;

в) при организации парной и групповой форм работы поддерживать интерес к учащимся с низким речевым статусом и низким статусом популярности в коллективе;

г) систематически обращать внимание коллектива учащихся на успехи отдельных детей в деятельности [6, с. 132].

Среди разнообразных приемов организации методов интенсивного обучения наибольший интерес у учащихся вызывают игры.

**Игра** — традиционный, признанный метод обучения и воспитания, который является уникальным средством быстрого обучения детей. Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с её помощью он будет учиться с удовольствием. Играм активизирует все познавательные процессы учащихся: развивается внимание, мышление, память и творческие способности. Быстрое обучение иностранному языку через игровые технологии положительно влияет на развитие личности ребенка, они помогают преодолеть языковой и психологические барьеры. Игры повышают интерес ребенка к изучаемому предмету, позволяют сконцентрировать внимание на главном — овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения. Главное при проведении игры — создать благоприятную атмосферу и ситуацию успеха для учащихся [4, с. 119].

**Методисты выделяют следующие виды игр:**

- *действенные;*
- *инструментальные;*
- *дискуссионные* [4, с. 111].

**Чтобы игра прошла успешно учителю следует самому хорошо подготовиться:**

1. *Учитель готовит для учащихся список слов и выражений, которые могут быть использованы учащимися*
2. *Учитель предлагает диалоги-образцы, реплики*
3. *Учитель предоставляет информационный материал*
4. *Учитель заботится о наличии реквизитов, которые сопровождают игру*
5. *Учитель четко излагает правила игры*

**Методика проведения игры:**

1. *Игровое задание дается как вовсе не игровое*
2. *Вводится игра как незапланированная*
3. *Игра стимулируется учителем*

4. *Во время игры нельзя давать неблагоприятных оценок, ученик не должен бояться ошибок*

5. *Обязательна реакция учителя после того, как прошла игра.*

**При подготовке к игре учителю следует учесть:**

- *создаются каталоги ситуаций для той или иной сферы общения*
- *группы уроков объединены единым сюжетом*
- *используется межтемность в процессе коммуникации* [4, с. 123–124].

Учитель постоянно должен вступать со своими учениками в диалог по поводу различных ситуаций. Для достижения максимального обучающего эффекта учителю приходится провоцировать возникновение тех или иных неформальных ситуаций. Но это только сначала, а затем сама жизнь будет все чаще и чаще создавать такие ситуации.

Важно отметить, что ситуации неформального общения не конкурируют на занятии с ситуациями игровыми или сюжетными, которые заложены в программу или учебник, но неформальные ситуации должны стать обязательными, хотя и не главным элементом занятия по иностранному языку [1, с. 76].

Важность интенсивной методики обучения иностранным языкам невозможно переоценить, так как эта методика помогает отойти от традиционной схемы овладения иностранным языком, при которой обучение носит шаблонный характер. Интенсивная методика обучения иностранным языкам предлагает реалистичный и последовательный подход к овладению иноязычной речью. Этот подход обусловлен и общественно-историческими закономерностями, которые определили новые цели обучения: если раньше обучение иностранному языку сводилось к изучению языка как системе, то теперь главной целью обучения выдвинуто овладение учащимися иноязычной речью. Обучение проходит на высоком интенсивном уровне коммуникативной активности, отличается глубоким и прочным усвоением лексического и грамматического материала. Использование данной методики позволяет детям становиться активными участниками процесса усвоения языка. У учеников возникает мотивация к быстрому расширению своего языкового кругозора, к изучению нового незнакомого им материала. Привлечение такого метода позволяет активизировать интенсивный процесс овладения иностранным языком, сделать его более эффективным.

Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977 г. — 347 с.
2. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1995 г. — 243 с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986 г. — 346 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991 г. — 342 с.
5. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1991 г. — 241 с.



6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002 г. — 321 с.

## **Комплексный подход в работе воспитателя ДОО с детьми раннего возраста. Социальные и педагогические технологии: сущность и взаимосвязь**

Буриличева Любовь Ивановна, магистр, воспитатель  
Московский городской педагогический университет, ГБОУ детский сад № 171 (г. Москва)

**В** качестве отправной точки обратимся к категориально-понятийному аппарату.

Технология в широком понимании есть совокупность последовательным образом организованных методов и процессов преобразования некоего социального формирования с целью приведения ее в состояние, соответствующее целевой установке. Социальная технология — обобщенно — есть совокупность методов воздействия на систему общественных отношений.

Комплекс социально-педагогических технологий (далее — СПТ), на наш взгляд, можно назвать одним из самых сложных и синкретичных процессов во всей научно-методологической педагогической палитре. Вместе с тем, именно СПТ как сложный практико применимый комплекс с точки зрения педагогической науки имеет в современной научной литературе достаточно широкий спектр значений и толкований, каждое из которых рассматривает его с определенных точек зрения и позиций, а комплексный, системный подход позволяет выделять определенные объективные механизмы его практической реализации [1].

Имеет место следующее отличие социальной технологии от любых иных: социальные технологии есть технологии качественно высокого уровня, при этом, помимо определенной последовательности «технологических» процессов имеет место механизм обратной связи, позволяющий управляемой подсистеме взаимодействовать с управляющей для максимизации требуемых результатов.

Объектом социальных технологий выступает человек (социум), предметом — отдельное свойство, характеристика, параметр, либо их общность.

Примером социальной технологии может служить технология обучения учащихся, организованная посредством методологически обоснованных педагогических программ.

Говоря о социальных технологиях, отметим их гибкость и отсутствие жесткой детерминированности, что положительно сказывается на их эффективности и результативности. Подбор определенной последовательности даже самых результативных механизмов реализации социальных технологий не является гарантией достижения их высокой эффективности, поскольку сам объект воздействия — человек — является многомерной и многофакторной системой, влияние на которого оказывается зна-

чительным количеством внешних воздействий, при этом сила и направленность их различны, а, иногда, и противоположна.

Прогнозировать однозначный эффект того или иного влияния затруднительно: в обучающем развитии дошкольника (как и в дальнейшем в процессе обучения) значительную роль играет повторение, а также вторичное возвращение к неувоенному материалу.

При реализации социальной технологии важнейшим внутренним механизмом является механизм обратной связи.

В рамках развивающих занятий в ДОО педагог, проводя текущий контроль, постоянно выявляет детей, у которых возникают трудности с освоением предлагаемого учебного материала. Определив характер трудностей, педагог осуществляет дополнительную работу с отстающими для «выравнивания» общего уровня по группе [2].

На примере процесса обучения можно наблюдать повторение элементов объяснения, а также закрепление нового материала. Вместе с тем, повторение проводится выборочно: для тех, кто недостаточно усвоил предложенный материал, следовательно, рассматривая данный пример социальной технологии, можно говорить о наличии выборочного повторения отдельных элементов процесса обучения, при этом выборка осуществляется исходя из двух параметров:

— по участникам образовательного процесса ДОО: педагог осуществляет выборку тех, кто не в полной мере усвоил материал;

— по элементам процесса обучения: выбираются для повторения темы, недостаточно усвоенные большинством детей.

Итак, социальные технологии с целью максимизации их результативности являются гибкими, реализация их позволяет скорректировать и нивелировать недостатки отдельных процессов и методик: важность комплексного подхода подтверждена практикой.

Так педагог ДОО, реализуя технологический процесс, дополнительно поработав с отстающим дошкольником по не усвоенному им материалу, стимулирует его до общего уровня [2].

Таким образом, ключевым звеном любой социальной технологии является детальное определение конечного

результата и точное достижение его в заданные сроки. Данное определение коррелирует с определением «методики», однако отождествлять методику и технологию не корректно.

Данный подход к понятию «технология» затрудняет дифференциацию понятий методика и технология. Для проведения подобной градации обратимся к рассмотрению содержащихся в педагогической литературе трактовок понятия «технология обучения».

Отметим, что имеет место многообразие трактовок понятия «технология обучения»; рассмотрим три основных подхода к определению технологии обучения.

— Технология трактуется как частная методика, направленная на достижение отдельно поставленной цели: технология отработки навыка устного счета, технология организации групповой деятельности и др. Отождествляя технологию и частную методику, сторонники данного подхода основываются на важнейшей характеристике технологии, понимая ее как способ достижения любой конкретной цели. Данный подход, с моей точки зрения, имеет следующий недостаток: использование понятия «технология» в данном ключе с общепедагогических позиций не конкретизирует процесс обучения, фактически имеет место подмена одного понятия другим.

— В рамках второго подхода технологией понимается как педагогическая система в целом, при этом центральными элементами педагогической системы выступают обучающиеся и педагоги. Технология таким образом есть характеристика того способа обучения, который заложен в педагогической системе и не может включать в себя учащихся и преподавателей в явном виде. Отметим, что данный подход при трактовке технологии наиболее близок к ее первоначальному смыслу, поскольку технология включает в себя не только методику как определенный набор правил и способов деятельности, имеющий своей целью достижение заданного результата, форм организации процесса, но и такой важнейший эле-

мент педагогической системы, как система средств обучения.

— В русле третьего подхода технология обнаруживается не просто как некая методика или педагогическая система, а как методика оптимальная, позволяющая достигнуть заданной цели. Фактически при таком подходе технология есть систему и алгоритм.

Обобщая все сказанное выше, отметим, что помимо рассмотренных достаточно четко обозначившихся в педагогической литературе трех основных концептуальных подходов существуют и некоторые другие.

К примеру, имеет место подход, технология обучения понимается как на способ формирования учебной программы отдельных курсов из набора модулей (блоков), каждый из которых представляет собой содержание и методические разработки определенного раздела учебной дисциплины. Механизм практической реализации заключается в произвольном использовании готовых модулей (блоков), когда, переставляя их местами, преподаватель добивается наилучшего результата.

Фактически технология в данном ключе есть возможность вариативной перестановки различных модулей. С моей точки зрения, подобную перестановку невозможно отождествлять с полноценной технологией обучения дошкольника, поскольку имеет способ подбора учебного материала преподавателем, варианты компоновки содержания предмета.

Безусловно, последовательность изложения материала, как и количественно-качественный состав коррелируют с комплексом методов и способов, поскольку для изучения определенного содержания можно использовать определенные методы и приемы.

Вместе с тем, изменение последовательности и количества подобных блоков не изменяет, как правило, русла единой методики, которую использует в своей практике педагог или дошкольное образовательное учреждение в целом.

#### Литература:

1. Роньжина А. С. «Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. — М.: — Книголюб. — 2004.
2. Смирнов С. А. «Педагогика. Педагогические теории, системы и технологии». Academia, 2001 г.
3. «Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях». Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. — М., 1980
4. «Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях». Учебное пос. под ред. Р. В. Тонкой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. — М., 1980.

## Комплексный подход в работе воспитателя ДОУ с детьми раннего возраста. Психологические особенности личности ребёнка в дошкольном возрасте и социально-педагогические технологии: синкретичная корреляция

Буриличева Любовь Ивановна, магистр, воспитатель

Московский городской педагогический университет, ГБОУ детский сад № 171 (г. Москва)

Следуя логике рассматриваемой проблематики целесообразным представляется рассмотреть психологические особенности личности ребенка в дошкольном возрасте: охарактеризуем последовательно эмоциональную и мотивационную сферу, в совокупности образующей синкретичность психологических особенностей личности в дошкольном возрасте.

**Эмоциональная сфера.** Дошкольный период детства в идеале характеризуется спокойным эмоциональным фоном, отсутствием активных аффективных вспышек; вместе с тем, отмечается достаточно высокая степень насыщенности эмоциональной составляющей в жизни ребёнка.

Подвергается в рассматриваемый период времени — самое раннее детство — собственно структура самих эмоциональных процессов.

**Мотивационная сфера.**

Отметим — и об этом более подробно будет сказано во второй части работы — наиболее важным личностным новообразованием, формирующимся в период дошкольного детства, является соподчинение мотивов. Данный механизм появляется в начале дошкольного возраста и в ходе взросления ребенка последовательно развивается. Мотивы дошкольника характеризуются разной степенью значимости. Находясь еще в младшем дошкольном возрасте, ребёнок относительно легко может принять решение в ситуации выбора. В дальнейшем он способен подавить свои непосредственные побуждения (к примеру, не реагировать на привлекательный предмет), что становится возможным благодаря сфере более сильных мотивов, выполняющих роль «ограничителей».

Отметим вместе с тем, что наиболее сильным для дошкольника мотивом является последующее поощрение, получение награды. Несколько менее явственно обнаруживается мотив последующего наказания, еще слабее — собственное обещание ребёнка, поэтому ребенок в большинстве случаев не может в полной мере выполнить данные им обещания [2].

Самым слабым мотивационным фактором является непосредственно прямое запрещение ребенку каких-то действий ребёнка; для максимизации его влияния необходимо усилить комплексом других дополнительных мотивов.

Ребенок в период дошкольного детства усваивает общественно принятые этические нормы, принятые в обществе; он начинает оценочно рассматривать поступки с точки зрения норм морали, подчинять своё поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

Первоначально ребёнок оценивает исключительно чужие поступки, однако не умеет оценить свои собственные. С наступлением среднего дошкольного возраста ребёнок оценивает действия конкретного человека независимо от того, как он к нему относится; он способен обособить свою оценку. Во второй части дошкольного детства ребёнок способен оценивать также свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые им усвоены.

Отметим также формирование самосознания — как центрального новообразования дошкольного детства — оформляющегося к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуально-личностному развитию. Выделим также появление (во второй части дошкольного возраста) самооценки. Изначально она формируется на основе совмещения первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребёнок приобретает последовательно умение оценивать действия иных детей, а далее — собственные действия, морально-волевые качества и умения.

К возрасту семи лет — окончанию периода дошкольного детства — у большинства детей самооценка умений становится адекватной; при этом возникает еще одна линия развития самосознания — осознание собственных переживаний. В конце дошкольного возраста ребенок уже полностью ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может их вербализовать. Очевидно: дошкольный возраст представляется периодом исключительно «важным и насыщенным», что определяет необходимость именно комплексности и технологичности в работе педагогического состава ДОУ.

Технология социальной работы есть практическая деятельность педагога, социального работника, характеризующаяся рациональной последовательностью в использовании различных методов и средств с целью достижения качественных результатов педагогического труда. Технология, безусловно, предполагает наличие, во-первых, программы деятельности педагога, в рамках которой достигается конкретная цель педагогического процесса; во-вторых, алгоритм последовательно организованных и реализуемых операций для достижения конкретного результата [2]. Социально-педагогическая технология является интегративным комплексом социальной и педагогической технологий. Возможность разработки социально-педагогических технологий определяется тем, что социально-педагогическая деятельность, понима-

емая как разновидность социальной деятельности, обладает своей структурой, благодаря которой она может быть поэтапно расчленена и последовательно реализована, при этом основными компонентами деятельности являются целеполагание, выбор способов действия и его инструментария его практической реализации, оценка результатов деятельности.

Кратко охарактеризуем комплексный механизм реализации социально-педагогической деятельности.

Первоначальный этап — постановка целей и задач, которые необходимо решить специалисту педагогического профиля: формирование у ребенка отсутствующих навыков общения и развитие их, стимулирование плавного течения адаптационного процесса в новой для ребенка среде и др.

Цель социально-педагогической деятельности определяет содержание деятельности, методы ее реализации, а также формы организации, взаимосвязанные между собой [4].

Цель социально-педагогической деятельности и ее конечные результаты зависят от правильности определения их содержания, выбранных методов для ее достижения и форм организации этой деятельности. Безусловно, содержание, методы и формы жестким образом взаимосвязаны, что определяется взаимной корреляцией содержания и форм и методов, которые, в свою очередь, могут корректировать содержание и формы; кроме того формы и методы также между собой взаимосвязаны.

Применение технологий в работе педагога позволяет поэтапно реализовывать выделенные структурные компоненты его деятельности.

В настоящее время педагогическую систему невозможно представить без комплекса разработанных и реализуемых высокоэффективных программ и технологий. Данное обстоятельство обуславливает тот факт, что в большинстве современных ДОУ ставится цель апробирования и внедрения в практику ДОУ следующего комплекса технологии: информационно-коммуникативные, методы проекта, разнообразные мастер-классы для овладения педагогами новым содержанием профессионально-педагогической деятельности.

Информационно-коммуникативные технологии.

Общераспространенной практикой большинства ДОУ является активное использование специалистами комплекса информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе. Последовательное повышение общего уровня квалификации есть обязательное

условие развития всего ДОУ. В качестве мотивационных компонентов профессионального роста педагогов в области информатизации являются осознание включенности дошкольного образования в процессы информатизации, положительное отношение к использованию информационно-коммуникативных технологий, стремление к образованию и самообразованию [4].

Примерами подобных компьютерных заданий по формированию элементарных математических представлений, развитию речи и обучению грамоте могут быть названы следующие программы: «Информатизация педагогического процесса как условие повышения качества дошкольного образования»; «Использование компьютерной программы «Фактура» на занятиях в изостудии»; «Использование информационных технологий для повышения мотивации к изучению английского языка у старших дошкольников» и пр.

Метод проектов.

Деятельность по реализации современных социально-педагогических технологий в ДОУ, реализуемая в инновационном режиме опосредуется постоянным поиском эффективных форм организации воспитательно-образовательного процесса, существенные возможности для которого предоставляет метод проектов, ориентированный на самостоятельную деятельность, и, следовательно, на самоорганизацию и саморазвитие.

Проведение мастер-классов

Одной из активных форм повышения квалификации педагогов в рамках реализации современных социально-педагогических технологий является организация и проведение мастер-классов. В рамках педагогической инновационной площадки может быть осуществлен ряд мастер-классов по разным линиям развития детей, тематика которых исключительно разнообразна: к примеру, «Искусствоведческая сказка в работе с детьми старшего дошкольного возраста», «Коррекция детских страхов у дошкольников», «Использование видеосюжетов на занятиях по английскому языку с детьми старшего дошкольного возраста».

В целом, введение педагогических технологий в практику дошкольного образовательного учреждения сегодня есть общепринятая модель развития образовательного процесса в рамках ДОУ, при этом, все многообразие форм социально-педагогических технологий в совокупности с профессиональным мастерством педагогов определяет эффективность повышения качества образовательного процесса в целом.

Литература:

1. «Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики». Учеб. пособие для вузов/ М. С. Яницкий. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
2. «Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ». — Воронеж: Учитель. — 2004. Белкина Л. В.
3. «Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ Белкина Л. В.. — Воронеж: Учитель, 2006.
4. «Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях» Печора К. Л., Пантюхина Г. В. — М.: Владос, 2007.

## Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога

Бырдина Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

В обозначении аспекта, связанного с отношением личности к себе, в научной литературе нет терминологической определенности и концептуального единства. В частности, в отечественной литературе можно встретить такие термины как «самоуважение», «самопринятие», «самоценность», «эмоционально-ценностное отношение к себе», «самовосприятие» и т.д. Еще больше определений в англоязычной литературе. Многие спорные представления в определении данного понятия обусловлены сложностью изучаемых личностных образований.

Проводя исследование, мы установили, что в словарях, справочниках, энциклопедической литературе педагогического, философского, психологического содержания, изданных в последние двадцать лет, данное понятие как самостоятельное не выделяется. Только в психологических словарях самоотношение включено в контекст понятия «самооценка».

Философское осмысление проблематики отношения, самоотношения и самооценки нашло свое отражение в трудах М. С. Кагана [2], И. С. Кона [3], М. Мамардашвили [6], А. Г. Спиркина [11] и других исследователей. А. Г. Спиркин рассматривает отношение к себе как компонент самосознания, подчеркивая важную роль самооценки в самоопределении личности, в управлении своим поведением, в формировании уровня притязаний [11, с. 149]. Исследователь выделяет понятия «адекватное и неадекватное отношение к себе», где «максимально адекватное отношение к себе — высший уровень самооценки» и понятие «моральная самооценка», необходимым условием формирования которой является «осознание человеком своего отношения к самому себе через отношение к действительности и другим людям. Отношение к себе формируется в результате самопознания, в основе которого лежит отношение к себе как к объекту восприятия [11, с. 144]. Формирование отношения к себе осуществляется через практическое отношение к вещам и через общение с другими людьми. В качестве критерия самооценки А. Г. Спиркин называет сравнение себя с другими и подчеркивает опосредованность отношения личности к себе внешними оценками.

В различных исследованиях профессионально — ценностное самоотношение рассматривается: как интегральная структура профессионального самосознания личности, как специфический вид эмоциональных переживаний, как чувство в адрес собственного «Я», как осознание собственной ценности и самоидентичности, как система личностных образований, определяющих более или менее устойчивую степень положительного отношения

к собственному Я и т.д. Однако известно, что профессионально-ценностное самоотношение также связано и с позицией педагога в целом, но данный аспект недостаточно представлен в имеющихся исследованиях.

По мнению В. А. Сластенина, важным результатом процесса самосознания является внутренняя позиция самодетеля (установка, отношение, ценность действия): с одной стороны, деятеля-профессионала, а с другой — деятеля в собственной личности, своего внутреннего мира. А результатом деятельности профессионального самосознания является внутренняя позиция личности, рассматриваемая как отношение деятеля к себе в профессиональной сфере [10, с. 54].

Отношение человека к себе определяется как установочная система в работах Д. Н. Узнадзе [13]. Специфика самоотношения связана лишь с референтом отношения, т. е. с тем, на что направлен субъект. Общим и единым механизмом, определяющим способы и содержательные характеристики отношения личности к себе выступает установка, в том ее понимании, как она представлена в теории Д. Н. Узнадзе: «Установка это занятая позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» [13, с. 196].

К сказанному следует добавить еще одно обстоятельство: с одной стороны, установка — это занятая позиция по отношению к чему-либо и, с другой стороны, такое установочное отношение реализуется в особых актах *познания* (самопознания), *эмоциональных состояниях* (переживаниях) и *действиях* относительно самого себя.

Складываясь в ходе развития личности и постоянно перестраиваясь в процессе ее деятельности, установка как позиция личности, из которой исходят ее действия, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений до мировоззренческих взглядов и позиций личности. Установки можно характеризовать как базирующийся на знаниях, относительно постоянные, эмоционально окрашенные параметры личности, отражающие ее отношения к себе, к окружающей среде, к собственной деятельности и определяющие линию ее поведения [1, с. 19]. Таким образом, установка личности *в широком, обобщенном значении* включает в себя такое же *избирательное отношение к чему-то значимому для личности* и приурочение к соответствующей деятельности или способу действия не отдельного органа, а личности в целом.

Таким образом, понятие профессионально — ценностного самоотношения можно выразить через понятие

«установки» как занятой позиции по отношению к себе в профессиональной деятельности.

Психологический анализ исследований, где, так или иначе, используется термин «позиция», позволил нам выделить ряд подходов к пониманию данного термина. Так, в толковых словарях термин «позиция» определяется как «положение, расположение, постановка, размещение» (В.З. Даль); «точка зрения по какому-либо вопросу, определенная оценка какого-либо факта, явления, события, действия, поведения, обусловленного этим отношением, оценкой» (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова).

Поле мнений по дефиниции «позиция» достаточно обширно, мы попытались его охватить, представив наиболее значительное, которое отражает сущность данного понятия.

Позиция рассматривается как положение индивида в статусно-ролевой структуре (А. И. Липкина [5], А. В. Петровский [9]), как определенная система качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности (А. К. Маркова [7]), как совокупность (комплекс) отношений к профессиональной деятельности и качеств личности (И. Я. Лернер [4], В. Н. Мясищев [8]), как система отношений, в частности, и к педагогической деятельности.

Мы видим, что различия в понимании понятия «позиция», представленные выше, обусловлены трактовкой каждого из них на основе определенных исследований в той или иной области. Большинство специалистов понятие «позиция» анализируется на основе теории личности В. Н. Мясищева и определяется через совокупность (комплекс) отношений.

В. В. Столин выделяет различные системы отношений, включающих «человека как природное существо, как объект и субъект человеческих отношений и человеческих деятельностей» и порождающих тем самым «разные аспекты его самосознания, выражающихся в разнообразных и несводимых друг другу феноменах» [12, с. 103].

Именно этот феномен — отношение к аспектам своего «Я» через сопоставление реального и идеального (еще точнее, через сопоставление: Я — о себе реальном, Я — о себе идеальном, Я — в представлении других, особенно референтных личностей, групп) является феноменом самоотношения и реально ведет по пути профессионального, а с ним и личностного роста педагога, его самореализации и самосовершенствования.

Профессионально-ценностное самоотношение будущего педагога определяет его отношение к себе в профессиональной деятельности, а именно к процессу своего профессионального становления и самореализации в пространстве и во времени профессиональной деятельности, воссоздающей путем интеграции различных аспектов своего «Я» в профессии (Я-действующее, Я-взаимодей-

ствующее, Я-живой организм, Я-существующее, Я-осуществляющееся), переходящих в целостный образ «Я профессиональное».

Определение данных аспектов своего «Я» в профессии основывается на выявленных В. А. Сластениным и его учениками ведущих групп социально-значимых проблем, выступающих в личностном плане как трудности самореализации в профессиональной деятельности. Проведенный исследователями пилотажный проективный опрос с последующим тестированием выявил три общие группы таких проблем: проблемы профессиональных умений, проблемы межличностных отношений в педагогическом процессе, итраиндивидуальные проблемы (сложности саморегуляции, самочувствия, самоорганизации). Поскольку постоянно присутствующей рамкой является рамка «само», то есть осознание себя и отношение к себе в определенной позиции педагога, то человек в этом процессе вынужден взаимодействовать себя и профессию, личные проблемы и профессиональные, личные задачи и ценности с ценностями и задачами профессиональными [10, с. 24].

Исходя из этого, понятие *профессионально — ценностное самоотношение* можно рассмотреть в качестве занятой позиции, которая определяет комплекс отношений будущего педагога к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности.

Таким образом, позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущих педагогов позволил рассмотреть его в контексте профессионального бытия.

Рассматривая профессионально-ценностное самоотношение в качестве занятой позиции, определяющей комплекс его отношений к себе в профессиональной деятельности, мы опираемся на взгляды В. А. Сластенина о том, что *позиция* представляет собой слияние трех сфер: познания, действия, переживания и предполагаем, что отношение к себе реализуется в особых сферах *познания* (самопознания), *эмоциональных состояниях* (переживаниях) и *действиях* относительно самого себя.

Поэтому процесс формирования профессионально-ценностного самоотношения можно определить как совокупность последовательных действий, способствующих позитивному отношению личности будущего учителя к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности.

Внутреннюю позицию профессионала следует рассматривать как объективный показатель динамики профессионально — ценностного самоотношения личности будущего учителя. Изменения в ее структуре довольно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (настоящему и будущему) на всех уровнях его существования в профессии.

#### Литература:

1. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности / Л. В. Ведерникова. — М.: Прометей, 2001. — 144 с.

2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997. — 204 с.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
5. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
6. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя. (Лекции. Статьи. Философские заметки.) / М. К. Мамардашвили. — М.: Лабиринт, 1996. — 432 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 400 с.
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
10. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. — С. 4–9.
11. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
12. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: МГУ, 1983. — 286 с.
13. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. Труды, Т.6 / Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси: «Мецниереба», 1977. — С. 263–326.

## Трудности обучения лексике английского языка в школе

Вельс Анна Евгеньевна, кандидат филологических наук, преподаватель английского и французского языков  
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13 имени А. А. Завитухина» (г. Вологда)

Как при обучении фонетической системе английского языка, так и при обучении лексике, как мы полагаем, следует проводить параллель с русским языком.

До недавнего времени в русском языке выделялось десять частей речи (знаменательных и служебных). Сегодня их насчитывается одиннадцать, поскольку была выделена категория состояния, как часть речи, которая ранее являлась наречием.

В английском языке разделение на части речи несколько сложнее. «Основными знаменательными частями речи в английском языке обычно признаются, в традиционном перечислении, существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие; основными служебными частями речи... артикль, предлог, союз, частица, модальное слово, междометие» [1, с. 104]. Иногда к служебным частям речи добавляют статив или категорию состояния, глаголы-связки, слова утверждения и отрицания. Таким образом, система частей речи в английском языке довольно сложная, но все это только теория, которая не имеет особого значения для изучения лексики в школе. Необходимо лишь указать на различия систем частей речи в разных языках.

С другой стороны, отдельные части речи гораздо проще в английском языке, чем в русском. Так, система имени существительного в английском языке практически не имеет рода и падежа. Род и падеж существуют фактически. В практике речи они имеют значение, как правило, на начальной ступени изучения языка. В школьной программе выделяется только притяжательный падеж — ‘possessive case’, что является доста-

точным для освоения категории падежа имени существительного.

Сложнее обстоит дело с изучением и пониманием рода имени существительного. В научной и практической литературе выделяется три типа рода: мужской, женский и средний. Казалось бы, ничего непонятного здесь нет. К мужскому роду относятся все имена существительные, обозначающие лиц мужского пола: ‘a man’, ‘a boy’. К женскому роду относятся существительные, обозначающие лиц женского пола: ‘a woman’, ‘a girl’. К среднему роду относят животных и неживые предметы: ‘a table’, ‘a monkey’. Тем не менее, во многих школах местоимение ‘it’ заучивают и переводят как «он», «она», «нечеловек», поэтому при переводе английских текстов возникает вопрос: «Каким местоимением заменить слово ‘table’ на русском языке»? В русском языке слово «стол» — мужского рода, тогда почему его следует заменять местоимением ‘it’, а не ‘he’?

Из-за неверного объяснения правила употребления местоимений и рода существительных происходит такая ошибка. Мы убедились в допущении данной ошибки на собственном опыте.

Таким образом, мы полагаем, что при объяснении принадлежности имен существительных к определенному роду, необходимо тут же затронуть тему «Личные местоимения» и указать учащимся на то, что местоимение ‘it’ переводится не только как «оно», но и как «он», «она» в соответствие с родом лексем русского языка. Это, прежде всего, отличие одной языковой системы от другой, причем каждый из языков (английский и русский языки) принадлежат к различным группам.

Что касается формы множественного числа существительных, то она образуется довольно просто, прибавлением флексии — (e) s. За редким исключением совпадают формы единственного и множественного числа: 'aircraft', 'means', 'works', 'fish', 'sheep', 'deer'. Существует небольшое количество слов, образующих множественное число не по правилам, например, 'child' — 'children'. Несомненно, имеют свои сложности, например, изменение согласного на конце слова при добавлении окончания — (e) s. Так, лексема 'wife' во множественном числе изменяется на 'wives'. Мы, в нашей статье не имеем целью, рассматривать орфографию и правила чтения окончаний единственного и множественного числа имени существительного, поскольку эта тема может послужить темой уже другой статьи.

Перейдем к имени прилагательному. Здесь, исходя из нашего многолетнего опыта преподавания английского языка, нет особых сложностей за исключением перевода субстантивированных прилагательных. Данная трудность отрабатывается многочисленными тренировочными упражнениями по переводу таких прилагательных. Можно ввести следующее простое и хорошо запоминающееся правило: «Если два существительных стоят рядом, то главное из них всегда второе, а первое является, лишь определением к нему».

Особую сложность вызывают имена числительные английского (и не только английского) языка. Числительные (количественные, порядковые), простые и десятичные дроби, даты, номера телефонов, глав, страниц и так далее довольно плохо удерживаются в памяти и понимаются на слух. Введение и дальнейшее запоминание имен числительных с использованием картинок с разным числом предметов, изображений самих чисел, часов, календаря и тому подобное является недостаточно эффективным. На наш взгляд, основным упражнением для запоминания количественных и порядковых числительных является повторение из урока в урок текущей даты.

Номера комнат, глав, страниц отрабатываются в разговорной речи ученика и учителя, когда одна и та же фраза повторяется на уроке несколько раз, например: 'Where does the lesson take place?' — 'The lesson takes place in classroom number five'. В конце урока: 'Where has the lesson taken place?' — 'The lesson has taken place in classroom number five'. Дроби, проценты, номера телефонов следует тренировать в ходе диалогической речи, что способствует лучшему запоминанию и правильному чтению. Так, при чтении десятичных дробей необходимо отметить, что каждая цифра читается отдельно. Например, 12.103 читается: 'one two point one nought three'. Перед словом 'point' — короткая пауза.

Неплохо происходит овладение наречиями, образованными от имен прилагательных при помощи суффикса -ly (quick — quickly). Достаточно быстро усваиваются, так же и другие наречия без данного суффикса. Такое явление можно объяснить частым использованием наречий в речи учителя при обращении к ученикам или отдельному ученику на уроке: 'You do it very slowly'. Наречия без суффикса -ly ('often', 'now', 'ever') и так далее также хорошо

запоминаются, поскольку изучаются и в разделе грамматических времен английского языка.

Среди служебных частей речи особую сложность вызывают артикли (правильный выбор определенного и неопределенного артикля) и глаголы-связки. Русскоговорящим людям сложно понять, почему, прежде чем употребить то или иное существительное, необходимо решить определенное оно или нет. Золотым правилом является то, что в английском языке почти всегда употребляются, так называемые, определители. Это не определения, выраженные именем прилагательным, а именно определители, к которым относятся притяжательные, указательные, неопределенные местоимения, вопросительные слова. Если таких лексем перед существительным нет, то в качестве определителя употребляется артикль. На нескольких примерах можно в доступной форме объяснить необходимость употребления артикля перед именем существительным в английском языке. Другое дело, какой артикль употребить: определенный или неопределенный. Для этого существуют правила употребления артиклей, которые следует заучивать, как и многое другое при освоении любого иностранного языка.

Глаголы-связки также представляют сложность. В этом случае, как мы полагаем, необходимо показать учащимся, что в русском языке глаголы-связки также присутствуют. Русскоговорящие люди просто опускают их в речи, что непозволительно для английского языка, так как в английском языке всегда должен быть глагол.

По результатам проводимого нами тестирования наиболее просто запоминаются конкретные имена существительные, далее это имена прилагательные. Наибольшую сложность для запоминания представляют собой, как мы уже упоминали выше, имена числительные и глаголы.

Причинами этого могут быть мыслительные процессы. Конкретные имена существительные сразу же возникают в нашем воображении, ассоциируются с чем-либо. Многие конкретные имена существительные являются международными, и их произнесение сходно с русскими именами существительными: «федерация» — 'federation'. Имена прилагательные имеют гораздо меньше ассоциаций в нашем сознании, так же как и глаголы, и, особенно, имена числительные. При заучивании большинства имен числительных не возникает образных ассоциаций.

Мы предлагаем следующую систему запоминания некоторых частей речи английского языка.

Так, имена существительные можно запоминать следующим образом:

1. По определенной тематике.
2. По сходству произношения в английском и русском языках интернациональных слов, которые можно выделить в особую группу, и прописать их в словаре школьника.
3. Заучивание слов в определенном контексте (рифмовке, пересказе, диалогической речи), что, на наш взгляд, является наиболее эффективным.
4. По некоторой аналогии, которая подходит не всем учащимся, например, лексема 'cat' в своем произнесении



похожа на русское слово «кошка», лексема ‘son’ — на слово «сын».

Как мы считаем, не следует давать много синонимов имен существительных на младшей ступени обучения во избежание трудностей усвоения лексем иностранного языка. К этому можно перейти в средних и старших классах для обогащения словарного запаса учащихся.

Имена прилагательные следует по возможности сразу же давать в антонимичной паре: ‘wide’ — ‘narrow’. По опыту работы мы можем сказать, что, таким образом, имена прилагательные запоминаются лучше и чаще используются учениками в речи.

Местоимения заучиваются параллельно с грамматическим материалом (а личные местоимения вместе с существительными), поскольку невозможно изучать в разрыве, как мы считаем, притяжательные и вторую (абсолютную) форму притяжательных местоимений: ‘This is my book’ — ‘This book is mine’. Местоимения изучаются в комплексе, и поскольку разрядов местоимений в английском языке немало, школьникам необходимо делать таблицу этих разрядов, а педагогу предлагать учащимся грамматические упражнения на правильный выбор того или иного местоимения.

При запоминании глаголов на наших уроках используются иллюстративные действия и мимика. Довольно хорошо запоминаются глаголы с помощью видеоклипов современной музыки. Такая музыка не только нравится учащимся, но и способствует усвоению глаголов. На современном этапе нашей жизни просмотр видеоклипов, фильмов — отличный способ отработки любой лексики.

Конечно, не во всех школах есть такая возможность. Мы не говорим уже о сельских школах, но и здесь есть выход из положения. Это применение различных тренировочных упражнений:

Введение имен существительных путем демонстрации изображений предметов на картинках, фотографиях.

Литература:

1. Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка/М. Я. Блох//Вопросы языкознания. — 2000. — № 4. — С. 56–67.

1. Введение имен прилагательных при помощи показа цвета, размера, формы предмета.

2. Введение местоимений с непосредственным участием самих школьников.

Запоминанию предлогов способствует использование рисунков, составленных самими школьниками, на которых предметы расположены в разных местах. По рисунку составляется монолог или диалог, чтобы непосредственно задействовать предлоги в речи ученика. Такой же диалог можно составить по расположению предметов в классной комнате или, для лучшей работы воображения, по расположению предметов в одной из квартир ученика. При таком упражнении один из учащихся проговаривает местоположение предметов и мебели в комнате, используя в речи предлоги. Другие ученики представляют положение предметов мысленно.

Таким образом, мы сделали попытку выделить наиболее распространенные трудности и ошибки в освоении лексического материала английского языка, а так же представили упражнения на запоминание отдельных частей речи, которые, возможно, используются и другими преподавателями.

Хотелось бы еще раз отметить, хорошо известный факт того, что наиболее эффективным способом запоминания тех или других слов является, заучивание текстов наизусть, просмотр кинофильмов, диалогическая речь ученика и учителя, учащихся между собой, а по возможности, которая, как мы полагаем, на сегодняшний день имеется — общение с носителями английского языка.

Так, формируется навык разговорной речи, включающий в себя соотнесение лексем с другими лексемами в тематической группе, соотнесение с синонимами и антонимами. Четкое определение лексического значения слова, овладение правилами словообразования. Правильный выбор слова по его стилистической структуре и значению, при активизации лексики в иноязычной речи.

## Формирование профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта

Вознюк Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Львовский филиал Днепропетровского национального университета железнодорожного транспорта имени академика В. А. Лазаряна (Украина)

Современное общество, развитие которого обусловлено социально-экономическими преобразованиями, глобализационными процессами как в духовной сфере, так и в сфере материального производства и услуг, выд-

вигает новые требования к профессиональной подготовке инженерных кадров. Государство и институты формируют заказ отечественной системе высшего образования по подготовке самодостаточной личности компетентного

специалиста, интеллигентного человека, в котором духовный потенциал интегрированные с умственными способностями. Решение такой сложной задачи возможно при направленности профессиональной подготовки в технических вузах на всестороннее развитие специалиста.

Особенности объектов профессиональной деятельности и специфика отраслевой активности будущих специалистов железнодорожного транспорта обуславливают острую потребность по переосмыслению содержания и методики их обучения с переориентацией на формирование у них профессиональной культуры. Профессиональная культура является сферой творческого использования и реализации способностей личности будущего специалиста железнодорожной отрасли, а поэтому её формирование должно происходить на субъективных началах, когда студент из объекта обучения, воспитания и профессионального образования превращается в высшую ценность, то есть приобретает сущности субъекта.

В условиях кризисного общества преобладают прагматические ориентиры и если нет надлежащей базовой культуры личности, то общественные процессы не развиваются. Ведь «соразмерность социальных изменений с культурным потенциалом является социокультурным законом развития. Поэтому ценностные ориентации, социокультурная направленность оцениваются соотношением того, какие материальные и духовные ценности воспитанники получают от общества и приносят в его развитие» [1].

На формирование профессиональной культуры будущего специалиста влияют как особенности самой профессии, так и другие факторы. Среди них можно выделить объективные и субъективные, более и менее значимые, личностные и социальные. Объективное действие оказывают общемировые тенденции в образовании, социально-философские проблемы культуры, состояние системы образования и качество образовательных услуг, культура образовательного учреждения, престижности профессии в обществе. Среди субъективных факторов — общая культура и мотивация личности, ее совокупность склонностей к социальной практики, сформирована в виде когнитивных и мотивационных структур в первые годы социального взаимодействия [2].

Профессиональная культура инженера железнодорожного транспорта относится к сфере его профессионально важных качеств и, естественно, органично связана с другими подструктурами личности специалиста. Учебно-воспитательная работа в вузе должна обеспечивать не только усвоение научно-методической информации, но также обеспечивать развивающий личностный эффект в форме высокой профессиональной культуры будущего специалиста. Профессиональная культура личности специалиста железнодорожного транспорта — это способность к сознательному усвоению научно — технической информации, к целенаправленной самоорганизации поведения и общения в трудовом коллективе, к творческому выполнению своей работы на основании социально-правовых, моральных и этических норм.

По нашему мнению, основными задачами формирования профессиональной культуры будущих железнодорожников являются: координация целей культурологического образования железнодорожников и их профессиональной подготовки; логическая последовательность развития культурологических знаний и умений для их эффективного использования в будущей профессиональной деятельности; обоснование концептуальных основ культурологической составляющей в профессиональной подготовке железнодорожников на основе философско-методологического и научно-теоретического обоснования; обоснование принципов культурологической составляющей в профессиональной подготовке железнодорожников, обеспечение непрерывности культурологической подготовки студентов, разработка целевых моделей культурологической составляющей в профессиональной подготовке железнодорожников; разработка комплексного учебно-методического обеспечения культурологического образования железнодорожников; организационное обеспечение культурологической составляющей в профессиональной подготовке железнодорожников путем соответствующей подготовки преподавательского состава высших учебных заведений, обеспечение мотивации учения культурологических дисциплин путём выделения в её содержании и акцентировании ее значимости для будущей профессиональной деятельности железнодорожников.

Итак, основными методологическими принципами формирования профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта избраны принципы объективности, всесторонности изучения педагогических процессов и явлений, единства исторического и логического и целостности.

На основе этих методологических принципов мы определили общепедагогические принципы формирования профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта: гуманизации, деятельности, оптимальности, непрерывности.

Взаимодействие целей культурологического образования и профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта следует из идеи целеустремленности и мотивации изучения культурологических дисциплин в высших учебных заведениях студентов технических специальностей. Её педагогическими предпосылками является профессиональная направленность и мотивация обучения культурологических дисциплин специалистов.

Исходя из вышеизложенного, мы формулируем ряд концептуальных основ формирования профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта:

1) формирования профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта целесообразно рассматривать как педагогическую систему, созданную на основе научно обоснованных подходов, теоретических и практических достижений отечественной

и зарубежной педагогики высшей школы, концепции непрерывного образования, с учётом основных задач формирования отечественной технической интеллигенции;

2) в процессе формирования профессиональной культуры необходимо тесное взаимодействие профессиональной и культурологической, гуманитарной и технологической составляющих учебно-воспитательного процесса;

3) теоретическое обоснование формирования профессиональной культуры базируется на принципах философии образования, культурологического и личностно-ориентированного обучения, направленных на подготовку квалифицированного специалиста в соответствии с его способностей, возможностей и потребностей отрасли и объектов их профессиональной деятельности;

4) содержание и методы культурологических дисциплин реализуются для утверждения толерантных принципов жизни и межличностного и профессионального взаимодействия;

5) профессиональная направленность содержания культурологических дисциплин, которые включают в себя знания из таких наук, как культурология, философия, этика, психология, педагогика, эстетика, религиоведение и др.;

6) культурологическая направленность и использование культурологического потенциала технических и специальных дисциплин;

7) непрерывность культурологического образования будущего специалиста;

8) подготовка преподавателей технических вузов к формированию профессиональной культуры студентов в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, общая цель, которая прогнозирует конечный результат формирования профессиональной культуры будущих железнодорожников заключается в учете как общих целей формирования профессиональной культуры, так и специфических, обусловленных особенностями профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта.

Профессиональная направленность обучения культурологических дисциплин железнодорожниками реализует единство содержания, форм и методов обучения. Она — целевой ориентир будущих специалистов железнодорожного транспорта на постоянное использование полученных культурологических знаний и умений для профессиональных целей. Профессиональная направленность содержания культурологического образования специалистов железнодорожного транспорта должна иметь не эпизодический характер, а систематически приу-

чать студентов использовать культурологический аппарат к решению профессиональных задач, формировать самостоятельный перенос культурологических знаний, умений и навыков в условиях практической деятельности.

Таким образом, в процессе формирования профессиональной культуры будущих специалистов железнодорожного транспорта целесообразно взаимодействие целей культурологического образования и профессиональной подготовки, гуманитарной и технологической составляющей профессиональной культуры на всех уровнях.

Составляющая содержания культурологического образования выступает как фактор мотивации обучения, она базируется на положении, оптимального сочетания гуманизации образования с её профессионализацией, поскольку культурологическое образование является важной предпосылкой становления компетентности специалиста-железнодорожника.

Общая культурологическая подготовка будущих железнодорожников в высших учебных заведениях рассматривается как система. Ведущей является идея, что вся профессиональная подготовка железнодорожника должна быть культурологической направленности, опираться на опыт довузовской подготовки и создавать предпосылки для культурологической подготовки в системе последиplomного образования.

Таким образом, непрерывная культурологическая подготовка железнодорожника должно охватывать весь период его профессиональной деятельности, начиная с этапа профориентации и отвечать требованиям образования на протяжении всей жизни. Аналогично, культурологический компонент должен присутствовать и в последиplomном образовании, который обеспечивает углубление, расширение и обновление профессиональных знаний, умений и навыков. Профессиональное культурологическое образование призвано способствовать дальнейшему развитию общих и специальных знаний, формирование навыков культурного поведения и т. д.

Исходя из выше изложенного, мы обосновываем педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих железнодорожников: научно обоснованный отбор элементов содержания непрерывной культурологической подготовки железнодорожника; единство и целостность системы культурологических знаний и профессиональная направленность культурологической подготовки с максимальным учётом содержания будущей профессиональной деятельности; ориентация культурологических знаний в единстве с профессиональными; формированием качеств личности будущего железнодорожника на основе профессиональной подготовки в техническом вузе.

#### Литература:

1. Болгарина В. Культурологічний підхід як імператив управління школою / В. Болгарина // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6. — № 3. — С. 29.
2. Бурдье П. Структуры. Habitus. Практики // Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас / П. Бурдье; под ред. А. Ледёновой, И. Давыдовой. — Новосибирск, 1995. — С. 16 — 32.

## Компьютерная визуализация распределений физических величин в пространстве

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртская Республика)

*В статье рассматриваются проблемы, возникающие при изучении физических полей в школьном курсе физики. Указывается на то, что формирование понятия поля физической величины у учащихся является важным элементом обучения физике. Обосновывается необходимость внедрения в процесс теоретического изучения полей физических величин метода компьютерной визуализации распределений физических величин в пространстве.*

**Ключевые слова:** организация труда учителя, объяснение учебного материала, иллюстрации, технические средства обучения, поле физической величины, оптимизация процесса формирования понятия, наглядное представление полей, распределение физической величины в пространстве, компьютерная визуализация.

Эффективность всякого учебного процесса зависит от уровня его организации. При оптимальной организации этого процесса возможно достижение наилучших и наиболее устойчивых учебных результатов. Такой оптимальный уровень организации достигается за счет четкого, последовательного, логически связанного построения всех элементов структуры различных видов деятельности учителя и учащихся, а также при строгом обосновании необходимости каждого элемента этой структуры и правильном учете возможностей учителя и учащихся.

Учителю необходимо стремиться к научной организации своего труда и учить этому учащихся. Он должен рационально распределять и использовать свое рабочее время: уметь точно определять время начала и окончания различных видов учебной деятельности, планировать эту деятельность. Кроме того, учитель должен уметь искать резервы времени на всех этапах своей деятельности. Здесь важно обратить внимание на то, что при объяснении учебного материала учитель достаточно часто вынужден тратить время на вычерчивание мелом на доске рисунков, чертежей, схем и т.п. Качество этих иллюстраций, как правило, не бывает высоким. Поэтому существует необходимость в повышении этого качества, которое может осуществляться при использовании учителем технических средств обучения.

Количество технических средств обучения и их качество в системе современного образования возрастают. В настоящее время, как правило, задача учителя состоит в том, чтобы из имеющихся у него средств выбрать средства, необходимые ему в данной конкретной ситуации, отвечающие определенным требованиям. Общие же требования к техническим средствам обучения могут быть следующими: 1) затраты времени, необходимого на приведение технического средства обучения в действие, минимальны; 2) техническое средство обучения несложно в управлении, безотказно в работе и имеет относительно небольшие габариты; 3) техническое средство обучения снабжено дистанционным управлением. В наибольшей степени на данном временном этапе этим требованиям удовлетворяют компьютерные средства обучения.

Введение физических величин в школьном курсе физики является достаточно сложным для учителя этапом обучения. В это время учащиеся начинают использовать математический аппарат, с помощью которого представляются физические закономерности (связи между физическими величинами). Учитель обосновывает необходимость измерения этих величин, знакомит учащихся с единицами измерений величин и соответствующими измерительными приборами. Также учитель сообщает, что при определении физических величин уточняют и придают количественную форму тому, что непосредственно воспринимается органами чувств человека. Если величины не воспринимаются органами чувств, то их выражают через другие величины, на которые реагируют органы чувств [4, с. 34].

На наш взгляд, одним из важных резервов повышения эффективности обучения физике является оптимизация процесса формирования в сознании школьников понятия физической величины [1]. Физические величины относятся к той категории понятий, в усвоении которых учащиеся испытывают особые трудности. Именно в области представлений о физических величинах в наибольшей степени обнаруживается формализм знаний учащихся. Во-первых, это связано с объективной причиной, которая заключается в том, что понятие «физическая величина» относится к категории сложных понятий; во-вторых, с субъективными причинами — не всегда используются методы преподавания, учитывающие эту сложность, либо учитель сам недостаточно хорошо знает содержание и объем этого понятия.

Представление о физической величине только как о количественной характеристике справедливо лишь при таком измерении, в результате которого получается число. В физической теории такие величины выполняют роль математических моделей соответствующих физических свойств. В этом случае физическому свойству ставится в соответствие математический объект (скаляр, вектор, тензор). Развитие физики как науки привело к созданию определенной системы физических величин. Математические связи между такими величинами показывают отно-

шения между физическими объектами, позволяют совершенствовать их как количественные характеристики и как математические модели реальных физических свойств материи. Таким образом, формирование понятия физической величины требует от учащихся умения обобщать знания. Это умение является необходимым для реализации в процессе обучения идеи математического описания явлений природы.

В толковом физическом словаре [8] можно найти следующее определение поля. Физическое поле — «это особая форма материи, представляющая собой систему, которая характеризуется непрерывным распределением физических величин в пространстве и обладает бесконечным числом степеней свободы». Из определения следует, что для полного описания поля в любой момент времени требуется задание какой-либо физической величины в каждой точке пространства, т. е. фактически задание бесконечного числа величин. Очевидно, что учителю будет достаточно сложно сформировать у учащихся представление об объекте, непрерывно распределенном в пространстве, в отличие от вещества, обладающего дискретным строением. К тому же, поле часто нельзя увидеть или потрогать, о его существовании можно судить лишь по его взаимодействию с другими объектами. Формирование понятия поля происходит в школе очень долго. Например, формирование понятия электромагнитного поля в курсе школьной физики начинают в основной школе, а завершают в старшей школе.

По характеру взаимодействия поля, изучаемые в школе, классифицируют следующим образом [4, с. 37]:

— гравитационное или поле тяготения — силовое поле, посредством которого осуществляются гравитационные взаимодействия;

— электрическое (частная форма проявления электромагнитного поля) — силовое поле, созданное электрическими зарядами или переменным магнитным полем;

— магнитное (частная форма проявления электромагнитного поля) — силовое поле, действующее на движущиеся электрические заряды и на тела, обладающие магнитным моментом (независимо от состояния их движения);

— электромагнитное — силовое поле, посредством которого осуществляются электромагнитные взаимодействия.

Таким образом, можно говорить о том, что в школьном курсе физики понятие поля вводится и формируется при изучении двух видов полей: гравитационного и электромагнитного.

Область пространства, в каждой точке которой существует определенная физическая величина, называется полем этой физической величины. Это математическая модель поля. Например, модели электрического поля, магнитного поля и гравитационного поля — это области пространства, в каждой точке которых существует соответственно электрическая, магнитная или гравитационная сила; модель акустического поля — часть пространства

(среда), в каждой точке которой могут быть определены, например, звуковое давление, колебательная скорость и т. п.; тепловое поле — часть пространства, каждая точка которой обладает определенной температурой; электромагнитное поле — область пространства, в каждой точке которой может быть определена, например, интенсивность электромагнитной волны и т. д. Это абстрактное представление и должно в конечном итоге быть сформировано в сознании учащихся.

Важным моментом при изучении полей в школе является их наглядное представление. В механике сплошных сред вещество рассматривают как непрерывную сплошную среду, пренебрегая его молекулярным строением, и одновременно считают непрерывным распределение в среде его характеристик (например, плотности, напряжений, скоростей частиц среды) [9, с. 416]. Возможно рассмотрение таких распределений и в школьном курсе физики. В общем случае поле является трехмерным (обеспечение необходимой наглядности в этом случае представляет значительную сложность), однако можно упростить задачу и изучать двумерные (плоские) или одномерные поля. В этих случаях физическая величина зависит только от двух или одной пространственной координаты.

Мы полагаем, что формирование понятия поля окажется более эффективным и полным, если в школьном курсе физики помимо привычных учителю полей (гравитационного, электростатического, магнитного, электромагнитного) визуализировать и другие поля, в первую очередь, волновые. Выбор этих полей обусловлен важностью волновых явлений для курса физики. Демонстрация моделей этих полей может осуществляться методом компьютерной визуализации [1]. В данном случае под визуализацией мы понимаем представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия [10, с. 32].

Компьютерная визуализация изучаемого объекта — это наглядное представление на экране ЭВМ объекта, его составных частей или их моделей, а при необходимости — во всевозможных ракурсах, в деталях, с возможностью демонстрации внутренних взаимосвязей составных частей. Компьютерная визуализация изучаемого процесса — это наглядное представление на экране ЭВМ в том числе скрытого в реальном мире объекта (недоступного для обычного восприятия с помощью органов чувств человека) [7, с. 18]. При необходимости объект может быть представлен в развитии, во временном и пространственном движении. Также возможно представление графической интерпретации исследуемой закономерности изучаемого процесса. Современное требование обеспечения компьютерной визуализации учебной информации, предъявляемое к программным средствам учебного назначения, предполагает реализацию возможностей современных средств визуализации объектов, процессов, явлений, а также их моделей, представление их в динамике развития с сохранением возможности диалогового общения с программой [7, с. 18].

Особую ценность для формирования физических понятий и теорий имеет предоставление учащимся возможности установить количественные зависимости между физическими величинами. При этом в результате необязательно должна быть установлена точная связь (математическое уравнение или функция), а может лишь продемонстрироваться на качественном уровне вид этой связи (например, график зависимости одной физической величины от другой).

Мы считаем, что для улучшения преподавания вопросов, связанных с теоретическим изучением физических полей, необходимо предложить общий способ изучения распределений физических величин. Учебный материал можно построить на основе сопоставления каждой точке пространства некоторого значения физической величины. Далее отобразить круг изучаемых с помощью этого метода физических полей и характеризующих их закономерностей и выработать наиболее рациональную последовательность изучения учебного материала. Например, методика применения компьютерной визуализации при изучении явления интерференции волн описана нами в статье [3].

Для введения метода компьютерной визуализации в процесс обучения физике нужна его общая концепция. Обычно в педагогике под концепцией понимают основополагающий замысел, идею педагогического знания, указывающую способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она представляет собой стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующей теории [6, с. 8]. Ниже опишем предлагаемую нами концепцию метода компьютерной визуализации полей физических величин.

Метод компьютерной визуализации является одним из современных и эффективных методов анализа различных данных. Решение задачи анализа данных методом визуализации состоит из двух этапов [2].

*Получение представления анализируемых данных в виде их некоторого графического изображения.* Для получения такого графического изображения необходимо поставить в соответствие данным пространственную сцену (совокупность пространственных объектов), а точнее — ее геометрическую (или оптическую) модель, а затем вывести ее на дисплей, принтер или какое-то другое устройства вывода для последующего анализа.

*Визуальный анализ полученного графического изображения данных.* При таком анализе результаты интерпретируются по отношению к исходным данным, а под визуальным анализом графического изображения подразумевается визуальный анализ пространственной сцены.

Ранее визуализация рассматривалась как вспомогательное средство при анализе данных, сейчас можно говорить о ее самостоятельной роли. Компьютерная визуализация может решать следующие задачи:

— представлять информацию в наглядном виде;

— компактно описывать закономерности, характерные для исходного набора данных;

— снижать размерность или сжимать информацию.

Обобщая результаты процесса изучения полей в школьной физике и исследования проблемы визуализации полей, мы пришли к дидактической концепции метода визуализации полей физических величин, которую можно представить в виде трех блоков, рассмотренных ниже [2].

*Содержательный блок* концепции включает понятие визуализации (определение, характеристика и виды) и объекты для ее реализации. Графики, диаграммы и другие способы визуализации представления информации полезны там, где невозможно добиться требуемой эффективности обучения при помощи обычного числового представления данных. Идея визуализации данных не является новой. Однако, несмотря на то, что методы визуализации данных появились достаточно давно, ее использование в учебном процессе пока только набирает силу. В этом случае, речь, как правило, идет о различного рода манипуляциях с данными для получения наибольшей наглядности.

Визуализация направлена не только на совершенствование техники анализа. В некоторых случаях она может замещать его. Она помогает использовать способность нашего мозга работать со зрительными образами. Часто при визуализации информация сжимается, что позволяет получать различные визуальные представления одной и той же информации.

Классификацию видов компьютерной визуализации полей физических величин для учебных целей можно провести, взяв за основание деления математическую модель поля (вектор или число, сопоставленные точке пространства). В этом случае используют следующие визуализирующие физические величины в точке поля объекты: стрелки различных или одинаковых длин и направлений и точки одного или разного цвета. Такие объекты могут быть использованы для визуализации любого распределения физической величины: трехмерного, двумерного и одномерного. Вектор (стрелка) и точка — это элементарные (простые) объекты реализации метода визуализации поля. Элементарными мы их считаем потому, что они визуализируют физическую величину в данной точке пространства. Для визуализации двумерных и трехмерных векторных полей также могут быть использованы векторные линии (линии, в каждой точке которых вектор, определяющий поле, направлен по касательной к этим линиям), а для двумерных и трехмерных скалярных полей — изолинии (множества точек, в каждой из которых скалярная величина, определяющая поле, имеет одинаковые значения). В общем случае изолинии или линии уровня представляют собой сечения плоскостью поверхностей уровня. Эти поверхности используются только для визуализации трехмерных распределений скалярных величин. Кроме того, для визуализации двумерных скалярных полей (распределений величин на плоскости) могут быть использованы трехмерные (рельефные) по-

верхности, где каждой точке поверхности соответствуют две пространственные координаты и значение физической величины, соответствующее этим двум координатам и определяющее координату третьего измерения поверхности. Линии и поверхности — это составные (составленные из точек) объекты, используемые для визуализации полей физических величин. Они визуализируют общую картину распределения физической величины в некоторой конечной области пространства, отличной от точки. Отметим, что мы не рассматриваем поля, имеющие размерность больше трех, учитывая то, что в общеобразовательной школе они не изучаются.

*Методический блок* предлагаемой концепции содержит приемы использования метода визуализации (визуализация поля в точке пространства, визуализация распределения физической величины вдоль отрезка прямой, визуализация распределения на плоскости, трехмерная визуализация) и формы использования этого метода (демонстрация поля учителем, индивидуальное исследование поля учащимся). Предполагается, что компьютерная визуализация может быть использована при демонстрациях, когда учитель осуществляет необходимое управление компьютерной моделью поля для изучения его свойств или каких-либо закономерностей. Вторым вариантом предполагает, что учащиеся могут самостоятельно изучать компьютерные модели полей, проводя с ними необходимые манипуляции в рамках лабораторных занятий или самостоятельного индивидуального исследования. Методически верным будет использовать оба варианта компьютерного исследования полей, сочетая их.

*Процессуальный блок* включает принципы использования метода компьютерной визуализации: общедидактические (научности, системности, доступности, наглядности) и частнодидактические (освоения и использования учителем, изучения и использования учащимися, компьютерного сканирования, доступности и надежности программного обеспечения); применение метода визуализации при изучении полей; модели деятельности учителя физики и учащегося; модель организации совместной деятельности учителя и учащихся.

Сформулируем частнодидактические принципы применения метода компьютерной визуализации полей физических величин при обучении физике [2; 3].

*Принцип освоения и использования учителем.* Формирование понятия поля физической величины будет полным, если при изучении полей учитель будет систематически применять метод компьютерной визуализации, как универсальный метод исследования полей физических величин.

*Принцип изучения и использования учащимися.* Метод визуализации относится к общефизическим методам исследования, поэтому обучаемые должны не только понимать его сущность, но и реально уметь его применять в своих исследованиях.

*Принцип компьютерного сканирования.* Количественное сканирование целесообразно реализовать в таком

варианте, когда обучаемым демонстрируют значение физической величины в различных областях пространства исследуемого поля. При этом картина поля должна быть максимально проста.

Сканированием в данном случае называется метод точечного исследования поля физической величины, в результате которого получается каким-либо образом визуализированное изображение определенной области поля или график зависимости физической величины от координат точек этой области [4, с. 48].

*Принцип простоты и надежности программного обеспечения.* Программа для компьютерной визуализации должна отличаться простотой в обращении и надежностью полученных результатов.

*Принцип доступности информации.* Графическая информация, предоставляемая обучаемым, должна быть доступна им для понимания. В случае необходимости должно осуществляться снижение размерности картины пространственного распределения физической величины.

Нужно отметить, что наглядные методы достаточно важны для обучаемых. Современная дидактика требует от учителя наиболее рациональных вариантов применения средств наглядности, позволяющих достичь большего образовательного, воспитательного и развивающего эффекта. Она ориентирует учителя на такое применение наглядных методов обучения для того, чтобы у него была возможность развивать абстрактное мышление обучаемых. Особенностью наглядных методов обучения является то, что они чаще всего применяются учителем в сочетании со словесными методами. Взаимосвязь слова и наглядности вытекает из того, что диалектический путь познания объективной реальности предполагает применение в единстве непосредственного наблюдения, абстрактного мышления и практики. Восприятие учащимися через зрительную сигнальную систему должно органически сливаться с пониманием сопровождающих это восприятие слов учителя. Применительно к изучению полей физических величин это может иметь следующую реализацию: 1) посредством слова учитель руководит наблюдением поля, которое осуществляется обучаемыми; а знания о поле, его непосредственно воспринимаемых свойствах и отношениях величин, характеризующих его, обучаемые извлекают из самого наглядного представления объекта (наглядной модели поля) в процессе наблюдения; 2) учитель на основании осуществленного обучаемыми наблюдения модели поля и на базе имеющихся у них теоретических знаний ведет обучаемых к осмыслению таких связей между характеристиками поля, которые не могут быть явно обнаружены в процессе восприятия; 3) сведения о поле, о его непосредственно воспринимаемых свойствах и отношениях обучаемые получают из словесных сообщений учителя, а наглядные средства служат подтверждением или конкретизацией этих словесных сообщений; 4) отпавляясь от осуществляемого обучаемыми наблюдения наглядной модели поля, учитель сообщает о таких связях между физическими величинами, которые непосред-

венно не воспринимаются учащимися, либо делает вывод, объединяет, обобщает отдельные данные [2].

Модели деятельности учителя и обучаемого включает следующие компоненты: цели, мотивы, ориентировки, последовательность действий, рефлексию и результат [2].

Укажем только обучающие и развивающие цели, которые должен ставить перед собой учитель при изучении полей физических величин методом компьютерной визуализации, считая, что воспитательные цели он должен формулировать, исходя из конкретных условий обучения. Обучающие цели: 1) создать условия для формирования понятия поля физической величины; 2) сформировать представление о математической модели поля как форме описания поля; 3) сформировать представление о методе научной визуализации как методе познания окружающего мира; 4) повысить уровень информационной культуры учащихся; 5) сформировать умение работать с математическими и компьютерными моделями. Развивающие цели: 1) создать условия для развития интереса учащихся к физике, их интеллектуального развития, приобретения ими умственной самостоятельности; 2) ознакомить учащихся с новым видом поиска нестандартных путей добывания знаний; 3) поощрять постановку задач саморазвития; 4) обучать умению выдвигать гипотезы и сопоставлять разные точки зрения по решению поставленной проблемы.

Среди мотивов учителя наиболее важными будут мотивы, побуждающие его к самообразованию, так как предлагаемая методика обучения является инновационной. Рассмотрим содержание только познавательных мотивов обучаемых без учета их социальных мотивов. Оно включает наличие интереса к содержанию теории поля и интереса к самому процессу учебной работы, которые опосредуются направленностью на дальнейшее обучение после школы для овладения выбранной профессией.

Ориентировки учителя в условиях учебного процесса определяют его профессиональную компетентность. В нашем случае можно выделить четыре компонента, которые будут определять эти ориентировки. Первый компонент направлен на усвоение знаний о закономерностях влияния процесса изучения полей физических величин на развитие обучаемого. Второй компонент определяет условия, обеспечивающие необходимость, эффективность и возможность воздействия на обучаемого для формирования в его сознании понятия поля. Третий компонент направлен на выбор метода этого воздействия, а четвертый — на профессиональные и личностные возможности учителя как условия эффективности образовательной деятельности по формированию понятия поля физической величины в целом.

От учителя на уроке при решении учебных задач требуется определение точной и строгой последовательности обучающих действий, операций и приемов. Он должен иметь строго последовательные предписания по выполнению той или иной операции, которые называются алгоритмами. При этом исходные данные, опреде-

ляющие действие, должны быть однозначными, то есть не допускающими разных толкований. Применительно к обучению это означает следующее: 1) есть ряд однотипных дидактических задач; 2) они имеют одинаковые исходные данные; 3) предстоит разработать точные правила строго последовательных учебных действий и операций ученика, выполнение которых гарантированно приведет к необходимому результату; 4) необходимо также разработать и реализовать точные последовательные обучающие действия преподавателя. Это и есть, по сути, алгоритмизация учебного процесса, без которой невозможны ни программное обучение, ни педагогическая технология. Сложность заключается в том, что строго одинаковых исходных данных не бывает ни у учащихся, ни у учителя. Тем не менее, обозначим конкретную последовательность наиболее важных действий учителя при изучении полей физических величин методом компьютерной визуализации: 1) ознакомить обучаемых с интерфейсом компьютерной программы, моделирующей поле; 2) продемонстрировать значения физической величины в нескольких точках пространственной модели поля; 3) обнаружить закономерности распределения физической величины в пространстве; 4) сопоставить результаты численного моделирования с изученной теорией и результатами натурального эксперимента; 5) сформулировать выводы.

Возможность для появления рефлексии обнаруживается при возникновении непреодолимых затруднений в функционировании практики, в результате которых не выполняется практическая норма. Рефлексия, в нашем случае — это процедура, осуществляющая снятие практического затруднения. Именно поэтому рефлексия может вести к развитию и обновлению практики. Тогда можно рассматривать рефлексия учителя как процесс осмысления и переосмысления им стереотипов своего педагогического опыта, что является необходимой предпосылкой для возникновения инноваций. При этом учителю необходимо: 1) давать как можно более точные формулировки; 2) задавать максимально высокую степень абстракций (при этом обучаемые должны иметь высокий уровень осмысления своей деятельности); 3) предварять урок изложением его плана в деятельностных формулировках; 4) последние несколько минут урока отводить для рефлексии того, что, с точки зрения обучаемых, на уроке происходило; 5) во время урока делать остановки деятельности для ее рефлексии. Таким образом в сознание ученика внедряется установка на отчетность (и не только перед другими, но и перед самим собой).

Результат обучения должен соответствовать требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. На базовом уровне обучаемые должны владеть понятием поля физической величины, методом компьютерной визуализации как одним из методов научного познания, используемым в физике; уметь обнаруживать закономерности между физическими величинами, описывающими



поле, объяснять полученные результаты и делать выводы; уметь применять полученные знания для объяснения условий протекания физических явлений. На углубленном уровне — обладать системой знаний о закономерностях, существующих в полях физических величин; уметь исследовать и анализировать поля физических величин; владеть умением выдвигать гипотезы на основе знаний о закономерностях поля; владеть методом самостоятельного планирования и проведения численных экспериментов, уметь прогнозировать и анализировать результаты таких экспериментов.

Модель организации совместной деятельности учителя и обучаемого включает следующие элементы: целеполагание; формулировка задачи исследования поля физической величины; составление плана исследования поля; выполнение исследования поля; анализ результатов исследования поля; формулировка выводов.

На наш взгляд, практическая реализация разработанной нами концепции метода компьютерной визуализации может обеспечить эффективное и достаточно полное формирование понятия поля физической величины в сознании обучаемых.

#### Литература:

1. Данилов О. Е. Дидактическая модель формирования понятия поля физической величины с помощью компьютерной визуализации на основе таксономии Герлаха-Салливана / О. Е. Данилов // Концепт. — 2013. — № 3. — URL: <http://ekconcept.ru/2013/13053.htm>.
2. Данилов О. Е. Концепция метода компьютерной визуализации полей физических величин / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 4. — С. 88–97.
3. Данилов О. Е. Методика изучения интерференции волн от двух точечных источников с помощью компьютерного моделирования / О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 2. — С. 351–358.
4. Данилов О. Е. Теория и методика использования метода сканирования в учебном физическом эксперименте: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Е. Данилов. — Глазов, 2005. — 207 с.
5. Данилов О. Е. Теория и методика использования метода сканирования в учебном физическом эксперименте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Е. Данилов. — Киров, 2005. — 19 с.
6. Коржув А. В. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы / А. В. Коржув, В. А. Попков. — М.: Академический проект; Триста, 2008. — 287 с.
7. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании // И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцов; Под ред. И. В. Роберт. — М.: Дрофа, 2008. — 312 с.
8. Толковый физический словарь. Основные термины: около 3600 терминов / А. В. Брюханов, Г. Е. Пустовалов, В. И. Рыдник. — М.: Рус. яз., 1987. — 232 с.
9. Физика: Энциклопедия / Под ред. Ю. В. Прохорова. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 944 с.
10. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: Ключевые понятия: Словарь / Е. В. Ширшов; Под ред. Т. С. Буториной. — Ростов-н/Д: Феникс, 2006. — 256 с.

## **Роль внеурочной деятельности и дополнительного образования детей в формировании личностных результатов образования у кадетов (из опыта работы с кадетскими классами в условиях общеобразовательных учреждений)**

Езушина Елена Валентиновна, учитель начальных классов, замдиректора по УВР  
МОУ СОШ № 54 (г. Волгоград)

С введением ФГОС в современном образовании на смену формально — знаниевой пришла современная личностно-деятельностная парадигма, в основе которой лежит компетентностный подход. С этой точки зрения, главная задача школы состоит не в том, чтобы передать обучающемуся сумму знаний, а в том, чтобы содействовать ему в овладении способами деятельности, позволяющими действовать в социуме, предметной области, способствовать воспитанию и развитию личности ученика.

По замыслу разработчиков Стандарта, поскольку были определены новые результаты образования в виде личностных, метапредметных и предметных результатов, совершенно логично, что были предложены новые ресурсы. И вот одним из таких ресурсов является внеурочная деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет внеурочную деятельность как важнейшую сферу школьной жизни и составную часть образователь-

ного процесса школы. Под внеурочной деятельностью подразумевают все те виды деятельности школьника, кроме учебной на уроке, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно Стандарту, внеурочная деятельность рассматривается в двух планах. Во-первых, как сфера индивидуализации обучения, где каждый школьник может выбрать индивидуальную образовательную траекторию, а во-вторых, как сфера воспитания, формирования российской идентичности у школьника.

Внеурочная деятельность, по сути, тесно связана с урочной деятельностью и является ее логическим продолжением. Поскольку не всегда на уроках, возможно, действительно сформировать новые качества и отследить, как эти качества личности формируются и развиваются. Поэтому термин «внеурочная деятельность» очень удачен, потому, что он объединяет и то, что происходит на уроке, и то, что происходит в других формах, уже привычных для нас: кружках, секциях, экскурсиях, творческих объединениях, фестивалях, школьных праздниках и вечерах. Благодаря организации внеурочной деятельности жизнь после уроков становится единым и системным процессом, направленным на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов.

Во многих образовательных учреждениях наряду с общеобразовательными классами открываются классы с изменённым статусом — кадетские классы. Основными отличительными особенностями кадетского класса являются не только форма одежды, символы или использование ритуалов общения, принятых в военной среде, но и реализация различных программ внеурочной деятельности и дополнительных образовательных программ.

Внеурочная деятельность в кадетских классах МОУ СОШ № 54 города Волгограда организована в соответствии со Стандартом по направлениям развития личности:

- духовно-нравственное;
- спортивно-оздоровительное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- общекультурное;
- проектная деятельность реализуется через все направления.

— Целью духовно-нравственного направления является освоение детьми духовных ценностей мировой и отечественной культуры, подготовка их к самостоятельному выбору нравственного образа жизни, формирование гуманистического мировоззрения, стремления к самосовершенствованию и воплощению духовных ценностей в жизненной практике.

— Спортивно-оздоровительное направление создает условия для полноценного физического и психического здоровья ребенка, помогает ему освоить гигиеническую культуру, приобщить к здоровому образу жизни, формировать привычку к закаливанию и физической культуре.

— Социальное направление помогает детям освоить разнообразные способы деятельности: трудовые, иг-

ровые, художественные, двигательные умения, развитие самооценку, активность и пробудить стремление к самостоятельности и творчеству.

— Общеинтеллектуальное направление предназначено помочь детям освоить разнообразные доступные им способы познания окружающего мира, развитие познавательную активность, любознательность.

— Общекультурная деятельность ориентирует детей на доброжелательное, бережное, заботливое отношение к миру, формирование активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков.

Направления внеурочной деятельности ФГОС явились содержательным ориентиром и основанием для разработки соответствующих рабочих программ, а также выбора модели организации внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность в кадетских классах МОУ СОШ № 54 организована по 11 программам. За основу была взята оптимизационная модель организации внеурочной деятельности, которая предусматривает участие в ней педагогических работников учреждения: педагога-психолога, педагогов дополнительного образования, педагогов начальной школы, а также использовались возможности муниципального образовательного пространства.

При планировании внеурочной деятельности учитывалась конкретная образовательная ситуация в школе: наличие школьного музея, посвященного истории создания и боевого пути 38–7-Гвардейской мотострелковой Сталинградско — Корсуньской краснознаменной бригады, наличие кадетских классов с элементами казачества, детские творческие объединения «Гусельки», «Жаворонухи», «Казачата-волгарята», запросы родителей как основных заказчиков образовательных услуг, а также интересы школьников. Наряду с этим, МОУ СОШ № 54 является региональной площадкой по патриотическому воспитанию школьников по теме: «Военно-патриотическое воспитание кадетов в условиях реализации этнокультурного (казачьего) компонента содержания образования».

Наличие серьезной и целенаправленной работы по патриотическому и духовно — нравственному воспитанию подрастающего поколения и послужило основой для разработки программы внеурочной деятельности, направленной на воспитательный результат.

В целях расширения дополнительных образовательных услуг школа активно взаимодействует с учреждениями дополнительного образования: МОУ ДОД ЦДТТ, Центром дополнительного образования для детей «Истоки», районной детской библиотекой, спортивно — бальным клубом «Максима», спортивным клубом боевых искусств «Торнадо» — тхэквондо». С этими учреждениями подписаны договора о сотрудничестве.

В рамках системы по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию обучающихся в образовательном учреждении разработаны программы «Юный кадет», «Семейное наследие. Традиции казачества», целью которых является развитие гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных цен-

ностей у кадета. На занятиях по данным программам юные кадеты получают как образовательную, так и воспитательную подготовку. Программа предусматривают комплекс воспитательных мероприятий: встречи с ветеранами, тематические вечера, посещение музеев, огоньки, экскурсии по местам боевой славы, участие в социальных акциях «Дети — детям», «Согреем детские сердца», «Обелиск», «Ветеран живет рядом», «Письмо пожилому человеку», направленных на формирование гражданской идентичности, личностного отношения к социально-значимым идеям и ценностям, связанных с любовью к Родине.

На занятиях академического хора «Истоки» казачий фольклор не просто изучается. Цель несколько иная: приобщиться к казачьей культуре, пережить, прочувствовать неиссякаемую любовь, исходящую от казачьего быта, традиций. Смысл занятий с детьми не в копировании обрядов, а в том, чтобы через них всколыхнуть в детских душах ту любовь ко всему родному, которая в них заложена, но, которая пока дремлет.

В кадетских классах реализуется программа «Основы православной культуры». Целью программы является знакомство с православными ценностями, отраженными в традициях, святынях православной культуры, житиях святых, героях — патриотах Отечества, все то, что можно назвать «лоном национального опыта, духа и уклада». На занятиях кадеты знакомятся с традициями и культурой нашей страны, осваивают нравственные нормы поведения, учатся различать добро и зло, любить свою Родину. Особенно интересной является творческая деятельность по подготовке к праздникам и знаменательным датам. Традиционными стали праздники, посвященные Рождеству и Пасхе. В рамках программы организуются экскурсии по городу, выставки поделок и рисунков. В будущем планируются встречи со священниками в рамках «Часов духовного общения». Занятия ведет педагог дополнительного образования из Центра дополнительного образования для детей «Истоки».

Система по патриотическому воспитанию подразумевает участие кадетов в научно-практических конференциях, в конкурсах «Родничок», «Пасхальная радость», в исследовательских работах и проектах различной направленности.

#### Литература:

1. Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного Стандарта общего образования / Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. — М.: Просвещение, 2010 г. (Стандарты нового поколения).
3. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2010 г. (Стандарты нового поколения).
4. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. Пособие для учителей. В 2 ч. Под. ред. А. Я. Данилюка. — М.: Просвещение, 2011. (Работаем по новым стандартам).

Спортивно-оздоровительное направление, наряду с программой дополнительного образования по тхэквондо, представлено программой внеурочной деятельности «Будем беречь здоровье». Данная программа представляет собой цикл бесед, направленных на развитие у младших школьников представлений о здоровом образе жизни, рациональном питании как составной части здорового образа жизни и способствует формированию полезных привычек. Главное в данной программе — это идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием. В ходе реализации этой идеи проявляется возможность помочь ученикам разбудить в себе лучшие качества, в том числе и заботу о своем здоровье.

В рамках социального направления у юных кадетов реализуются программы «Лесенка роста», «Познаю себя и других», разработанные специалистами социально-педагогической службы — школьным психологом и социальным педагогом. Система занятий по программам способствуют развитию таких личностных качеств у кадетов, как **самооценка**, которая необходима как базовый компонент учения; внутренней позиции школьника, одного из проявлений идентичности; принятие роли кадета, положительного отношения к школе, к своему новому статусу.

Программы общеинтеллектуальной и общекультурной направленности: «Моя малая родина», «Мы — исследователи», театральная студия «Юный актер», «Занимательная информатика» способствуют расширению информационной картины мира, способствуют развитию умения использовать приобретенные знания в практической деятельности и повседневной жизни.

Таким образом, в процессе реализации программ внеурочной деятельности и дополнительного образования в МОУ СОШ № 54 у выпускников кадетских классов к моменту окончания школы должны быть сформированы следующие качества личности:

- активная гражданская позиция;
- чувство патриотизма, верности Родине и готовности служения Отечеству;
- духовность, нравственность, личная и общественная ответственность;
- способность к саморазвитию.

## Преподавание основ безопасности жизнедеятельности в начальной школе

Жукова Александра Владимировна, учитель начальных классов  
МОУ СОШ № 54 (г. Волгоград)

Проблема защиты человека от опасностей в различных условиях его обитания возникла одновременно с появлением на Земле наших далеких предков. На заре человечества людям угрожали опасные природные явления, представители биологического мира. С течением времени стали появляться опасности, творцом которых стал сам человек.

В настоящее время человек больше всего страдает от им же созданных опасностей.

Статические данные свидетельствуют о том, что люди погибают, становятся инвалидами и больными от опасностей природного, техногенного, антропогенного, биологического, экологического, социального происхождения.

Ученые с древних времен изучают безопасность человека в различных условиях жизни и деятельности.

Аристотель (384–322 до н. э.) и Гиппократ (460–377 до н. э.) в своих трактатах рассматривали условия труда.

Парацельс (1493–1541) изучал опасности, связанные с горным делом. Ему принадлежит изречение: «Все есть яд, и все есть лекарство. Только одна доза делает вещество ядом или лекарством». (Идея принципа нормирования!)

Агрикола (1494–1555) заложил основы профессиональной гигиены, написал книгу «О болезнях ремесленников».

М. В. Ломоносов (1711–1765) написал основополагающие работы по безопасности труда в горном деле.

Значительный вклад внесли в развитие теории безопасности русские ученые: В. Л. Кирпичев (1845–1913), А. А. Пресс (1857–1930), Д. П. Никольский (1855–1918), В. А. Левицкий (1867–1936), А. А. Скочинский (1874–1960), С. И. Каплун (1897–1943) и др.

Трудами многих ученых созданы научные предпосылки для разработки средств и методов защиты от опасностей. Комплексной научной дисциплиной, изучающей опасности и защиту от них человека, является безопасность жизнедеятельности.

С. В. Белов отмечал, что «безопасность жизнедеятельности напрямую связана со всеми сторонами жизни человека, со всеми аспектами человеческого бытия, находит проявление в хозяйственной, трудовой, нравственной, политической, правовой, экологической и других сферах жизни. Эту проблему по праву относят к глобальным, потому что для ее изучения необходима интеграция всех отраслей человеческого знания, только при таких условиях появляется возможность и перспектива сохранить человеческую жизнь как таковую»

События, происходящие в нашей стране в последнее время, вызвали глубокие изменения во всех сферах общественной жизни. Увеличение частоты проявлений разрушительных сил природы, числа промышленных аварий

и катастроф, опасных ситуаций социального характера, отсутствие навыков правильного поведения в повседневной жизни, в различных опасных и чрезвычайных ситуациях пагубно отражаются на состоянии здоровья и жизни детей.

За последние годы увеличилось число школьников, болеющих инфекционными, гельминтозными, кожными и другими заболеваниями. Возросло число бытовых травм у детей младшего школьного возраста. Статистические данные показывают, что повысилось количество несчастных случаев на водоемах, в которых фигурируют дети младшего школьного возраста. Часто детская шалость с огнем является причиной пожаров. По данным МВД России, увеличилось число детей, попадающих в дорожно-транспортные происшествия, и детей, являющихся жертвами насилия.

В связи с этим возрастает роль и ответственность системы образования за подготовку обучающихся по вопросам, относящимся к области безопасности жизнедеятельности, и выработку у них здорового образа жизни. Эта работа должна начинаться уже с начальной школы.

О том, что «образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей», говорил еще К. Д. Ушинский.

Сегодня, чтобы понять смысл опасностей, угрожающих человеку, выработать механизмы их преодоления, купирования, нужно сосредоточить внимание на знаниях, традициях, идеалах, которые призваны уберечь социум от гибели.

Итак, **актуальность** работы связана прежде всего с актуализацией одной из задач образования — воспитания безопасного поведения детей младшего школьного возраста.

Для выработки идеологии безопасности, формирования безопасного мышления и поведения и была предложена новая учебная дисциплина — основы безопасности жизнедеятельности. Можно дать такое определение этой дисциплины: *безопасность жизнедеятельности* — это область научных знаний, изучающая общие опасности, угрожающие каждому человеку и разрабатывающая соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека.

### **Основные положения учебной дисциплины ОБЖ:**

— С момента своего появления на Земле человек перманентно живет и действует в условиях постоянно изменяющихся потенциальных опасностей. Сказанное позволяет сформулировать аксиому о том, что деятельность человека потенциально опасна.

— Реализуясь в пространстве и времени, опасности причиняют вред здоровью человека, который проявляется в нервных потрясениях, травмах, болезнях, инвалидных и летальных исходах. Следовательно, опасности — это то, что угрожает не только человеку, но и обществу и государству в целом.

Значит, профилактика опасностей и защита от них — актуальнейшая гуманитарная и социально-экономическая проблема, в решении которой государство не может не быть заинтересованным.

В настоящее время в Министерстве образования России разработан и утвержден обязательный минимум содержания начального общего образования, определяющий основные вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности, с которыми необходимо знакомить младших школьников. Обязательное минимальное содержание основ безопасности жизнедеятельности включено в содержание образовательного компонента «Окружающий мир» и раскрывает основные вопросы ОБЖ: *здоровый образ жизни; правила гигиены; режим дня; охрана и укрепление здоровья; природа как условие жизни людей; правила дорожной безопасности, безопасного поведения на улице и в быту, на водоемах, противопожарной безопасности.*

Наиболее полно и целенаправленно вопросы ОБЖ могут быть изучены в специальном непрерывном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

Целью курса является формирование у обучающихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение ими способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных, угрожающих жизни условиях, оказание помощи пострадавшим.

Содержание курса включает теорию и практику безопасного поведения и защиты человека в повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

В начальной школе у школьников наряду с развитием представлений о научной картине мира идет формирование умения рационально организовывать свою жизнь и деятельность, опираясь на полученные знания. Дети учатся адекватному и безопасному поведению в окружающем их мире, учатся понимать причины возникновения опасных ситуаций и способы их предупреждения. Знания о безопасной жизнедеятельности нельзя рассматривать отдельно от знаний об окружающем мире, и поэтому развитие содержания начальной школы идет по линии интеграции, которая сохраняет целостность восприятия окружающего мира.

В программе «*Мир вокруг нас*», входящей в состав курса «Зеленый дом» А.А. Плешакова, в I-м классе четырехлетней начальной школы дети учатся определять потенциальную опасность окружающих предметов, знакомятся с основными правилами обращения с ними, с важнейшими требованиями безопасного поведения на улицах и дорогах, осваивают элементарные правила экологической безопасности, основные ги-

гиенические нормы и нормы экологически приемлемого поведения, обеспечивающие сохранение здоровой окружающей среды. Эти вопросы обстоятельно раскрываются или затрагиваются практически во всех темах курса. Во II классе четырехлетней начальной школы выделена специальная учебная тема «Здоровье и безопасность», которая включает вопросы дорожной безопасности, безопасности на воде, противопожарной безопасности. В рамках данного раздела рассматриваются, например, такие темы: «Строение тела человека», «Поговорим о болезнях», «Куда пойти лечиться», «Охрана здоровья в разные времена года», «Домашние опасности», «Пожар!», «Лесные опасности», «Как нужно купаться», «Очень подозрительный тип» и др. В соответствии с общей экологической направленностью программы большое внимание в курсе уделяется вопросам охраны окружающей среды.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет представить разработку оптимальных педагогических условий как определение путей воспитания безопасного поведения, этапов работы, последовательное прохождение ребенком которых способствует его освоению. При этом нужно учитывать, как происходит процесс познания у ребенка правил поведения, накопления соответствующего опыта.

Мыслительная деятельность как процесс познания окружающей среды играет большую роль в формировании поведения ребенка. В исследованиях П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др. описаны компоненты, последовательное поэтапное выполнение которых обеспечивает интериоризацию, усвоение умственных действий, на основе которых происходит формирование знаний и умений. Исходя из этого, методика, направленная на освоение опыта безопасного поведения ребенка должна осуществляться поэтапно, ступенчато:

На 1 этапе важно заинтересовать детей, актуализировать, уточнить и систематизировать их знания о правилах безопасности;

На 2 этапе необходимо вводить правила в жизнь детей, показать разнообразие их проявлений в жизненных ситуациях, тренировать школьников в умении проявлять эти правила;

На 3 этапе на основе усвоенных знаний и умений (превращение правил из внешних требований во внутренние мотивы) возможно осознанное овладение реальными практическими действиями.

Исходя из этого, особенностью преподавания основ безопасности жизнедеятельности в начальной школе является то, что этот курс изучается не на отдельных уроках, а на уроках по окружающему миру. Для более подробного изучения вопросов безопасности жизнедеятельности, как составной части изучения окружающего мира, целесообразно увеличивать время на изучение курса «Окружающий мир» за счет вариативной части Базисного учебного плана, а также включать вопросы безопасности жизнедеятельности в другие школьные дисциплины.

ОБЖ обеспечивает общую грамотность в области безопасности, это научно-методический фундамент для всех без исключения специальных дисциплин безопасности. Человек, освоивший ОБЖ, надежно защищен от опасностей, не навредит другому, способен грамотно действовать в условиях опасности.

Учителю на уроках ОБЖ необходимо опираться на знания учащихся об опасности и безопасности, одновременно помогая детям преодолевать страхи и тревоги, учить правильно реагировать на опасность. Для профилактики психотравм на уроках ОБЖ необходимо соблюдение ряда условий. Информация о факторах риска должна сочетаться со сведениями о том, как научиться избежать опасности и как действовать в опасной ситуации. Учащиеся должны научиться анализировать причины возникновения опасности

и действовать так, чтобы избежать беды. Еще важнее научить их правильно реагировать на факторы риска, формировать уверенность в своих силах, готовность в случае необходимости обратиться за помощью к взрослым.

Практическое исследование показало, что уровень знаний учеников об основах безопасности значительно выше при использовании дидактических и сюжетно-ролевых игр, игр-тестов, стихов, загадок и пословиц, учебных задач, кроссвордов, инсценировок.

Поэтому в качестве основных задач учителя выступает подбор наиболее эффективных форм работы по ознакомлению младших школьников с опасностями и их предупреждению. И как следствие — создание отдельного направления ОБЖ во внеурочной деятельности младших школьников.

## Исторический ракурс возникновения теории методики развития координационных способностей и ее применение в современной художественной гимнастике

Ивашина Валерия Владимировна, преподаватель

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (г. Москва)

**Х**удожественная гимнастика является относительно молодым видом спорта, однако ее корни уходят в глубокое прошлое. Истоки художественной гимнастики достаточно разнообразны: гимнастические, пластические и ритмические системы, народный и классические танцы.

**Франсуа Дельсарт (1811–1871 гг.)** — французский певец и драматический актер, позднее преподаватель дикции и драматического искусства. Он создал систему выразительной гимнастики, которая охватывала все стороны актерского мастерства оперных певцов: умение выразительно петь, владеть жестом, мимикой, позами.

В целом эта система не приемлема для художественной гимнастики, однако им открыты принципы выразительности, которыми руководствуются по сей день:

— Принцип связи между эмоциональным состоянием и телодвижениями;

— Принцип слитности (целостности) включения многих суставов в действие, начиная с более крупных мышц;

— Принцип противопоставления (разноименное положение рук и ног) при передвижениях для устойчивости.

Значительный вклад в научное воспитание девушек внес физиолог и педагог **Жорж Демени (1850–1917 гг.)**. Он доказал целесообразность применения динамических упражнений, упражнений на растягивание и расслабление мышц, танцевальных движений и упражнений с предметами, способствующих приобретению гибкости, ловкости, хорошей осанки, умению двигаться плавно и грациозно.

**Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950 гг.)** — швейцарский композитор, профессор консерватории, создатель системы ритмической гимнастики. Ритмическая гимнастика Далькроза развивала музыкальность, ритмичность, координацию, внимание и содействовала физическому воспитанию занимающихся.

**Айседора Дункан (1877–1927 гг.)** — известная американская танцовщица, открывшая новое танцевальное направление — выразительный танец в свободной пластике (Л. А. Карпенко, 2003).

Художественная гимнастика как вид спорта для женщин формировался в течение многих лет. Программы и правил соревнований определяют тенденцию развития художественной гимнастики.

Программа I конкурса (1947 г.) состояла из произвольных композиций, которые не содержали в себе сложных по манипуляции и координации, насыщенных движений. Произвольные композиции складывались из простых элементов танца. На II конкурсе (1948 г.) гимнастки выполняли обязательные упражнения без предмета с элементами акробатики и произвольное с предметом (перекаты, взмахи, покачивания, что требовало к себе ловкости). Программа первого лично-командного первенства страны (1949 г.) была более прогрессивной и состояла из четырехборья.

Существенное значение для развития вида спорта имело введение Единой классификации. Для всех разрядов программа состояла из обязательного упражнения без предмета, с предметом (по жребью), упражнения с элемен-

тами акробатики, гимнастического прыжка (в младших разрядах — с мостика, в старших — с трамплина), кроме того, в I разряде и разряде мастеров спорта — произвольного упражнения без предмета и с любым предметом.

Из последующих классификационных программ были исключены гимнастический прыжок во всех разрядах, упражнения с элементами акробатики у мастеров спорта и кандидатов в мастера спорта. Большой вес приобрели упражнения с предметами в произвольной интерпретации. С 1967 года программа мастеров спорта максимально приближалась к международной: были введены групповые упражнения с предметами, определены виды предметов (скакалка, мяч, обруч, лента, булавы). Это связано с тонкой межмышечной координацией и умение манипулировать двумя предметами (два обруча, две ленты).

Одновременно с программой совершенствовались правила соревнований. Они определили виды и правила проведения соревнований, основные требования к композиции и исполнительскому мастерству гимнасток в индивидуальных и групповых упражнениях.

В постоянно обновляющихся правилах отражается тенденция развития вида спорта, и в первую очередь рост трудности произвольных упражнений. Так, если в правилах 1955 г. у мастеров спорта предусматривалось 4 элемента I группы трудности, в 1967 году — 6 в упражнении без предмета и 5 с предметом, то в 1977 году их было уже 8, 3 из которых должны были выполняться левой рукой. Параллельно усложнялась расценочная таблица элементов и соединений, дифференцировались сбавки за возможные ошибки, уточнялась их градация (Т. С. Лисицкая, 1980).

В настоящее время все существующие элементы трудности в художественной гимнастике занесены в специальную таблицу трудности правил соревнований FIG, в которой элементы имеют балловую стоимость.

В итоге можно сказать, что художественная гимнастика зародилась как сложно-координационная система, которая в своей истории имеет последовательное усложнение комбинаций без предмета и с предметом. В настоящее время — художественная гимнастика вышла на международный уровень развития, и требует все большее проявление широкого круга умений, навыков и качеств. Гармоническое развитие гимнасток, красота двигательных действий, эстетичность и в определенной степени атлетизм, определяют широкую международную популярность и привлекательность художественной гимнастики (Е. Ю. Макарова, 1999).

Совершенствование правил соревнований по художественной гимнастике выводит спортсменок на новый, более продвинутый уровень координационных способностей. Обратившись к правилам соревнований по художественной гимнастике и проанализировав их, авторы (А. В. Менхин, Е. Ю. Макарова, 1997) с уверенностью констатируют, что основу технической сложности гимнастических комбинаций составляют повороты, прыжки, равновесие и бросковые элементы. Базой для их выполнения служат специальные двигательные качества, харак-

терные для художественной гимнастики — прыгучесть, способность к вращательным действиям, способность к пространственно — временным действиям, способность к сохранению равновесия, то есть координационные способности.

Вышеперечисленные качества являются базой, определяющим звеном для технической подготовленности.

Ю. В. Менхин, А. В. Менхин (2002) указывают, что благодаря значительному диапазону сложности упражнений художественной гимнастики, вариативность подходов и приемов, применяемых при освоении технических действий, в занятиях художественной гимнастикой удается расширять двигательные возможности, добиваться гармоничного развития, воспитывать занимающихся эстетически.

В то же время, к занимающимся предъявляются особые требования, отражающие специфику именно художественной гимнастики. Они должны обладать такими координационными способностями, которые позволяют овладевать одиночными и композиционными действиями свободного характера и с манипулированием спортивными предметами. У гимнасток должны быть развиты способности к сохранению различных равновесий статического и динамического характера. Они должны быть пластичны, и обладать чувством ритма, слышать музыку и согласовывать с ней свои действия. Все это для начала; именно такая исходная подготовленность и позволит в ходе занятий улучшить, развить специализированные кондиции и добиться высокого результата.

О. М. Назарова (2001) рассматривает художественную гимнастику как сложно-координационный вид спорта, специфика которой проявляется в выполнении большого количества сложно-технических движений свободного характера, которые объединяются в композицию.

Процесс развития специальных двигательных качеств в художественной гимнастике представляет собой многолетнюю деятельность и является составной частью каждого тренировочного занятия.

В. И. Лях, Е. Садовски (1999) считают, что координационная тренировка является одной из важнейших и неотъемлемых частей комплексного тренировочного процесса, но вместе с тем остается до сих пор одним из наименее разработанных разделов спортивной подготовки и одной из «недооцененных задач».

Ученые пришли к выводу, что на более высоких этапах спортивного мастерства в связи с возрастающей работоспособностью положение с разработкой вопросов координационной тренировки усложняется. Дело в том, что в это время уменьшаются генерализация и положительный перенос в сфере способностей и умений и увеличиваются специфичность, комплексность и индивидуализация в выборе координационных упражнений.

Многообразие методических приемов, используемых при изучении координации движений человека, можно разделить на две группы. Одна группа методов ориентирована на получение сведений о процессах, лежащих в ос-

нове координации движений, путем регистрации внешних двигательных проявлений. Другие методы связаны с непосредственной регистрацией управляющих сигналов, поступающих к мышцам в процессе двигательной активности (электромиография), с регистрацией афферентных сигналов (микронейрография), изменений ЭЭГ, предшествующих началу движения.

Как отмечает профессор Н. А. Бернштейн (1991), ловкость накапливается с двигательным опытом.

Каждое движение, которое хочет обогатить фонды нашей ловкости, должно что-то делать. Никакая культура движений, которыми ничего не достигается, не повысить ловкости.

Ю. Ф. Курамшин, О. А. Двейрина (2004) рассматривают ловкость как одну из высших форм управления движениями.

Для развития координационных способностей авторы советуют использовать упражнения, предъявляющие повышенные требования к согласованию, упорядочиванию движений, организации их в единое целое. Они должны:

- иметь необходимую координационную трудность, сложность для занимающихся;
- содержать элементы новизны, необычности;
- отличаться большим многообразием форм выполнения движений и неожиданностью решений двигательных задач;
- включать задания по регулированию, контролю и самооценке различных параметров движений путем активизации работы отдельных анализаторов либо с «выключением» их деятельности.

Выше перечисленные авторы предлагают следующую методику развития некоторых координационных способностей:

- совершенствование «чувства времени», «чувства пространства» и «чувства мышечных усилий». Совершенствование координационных способностей происходит на основе развития точности дифференцирования направления, амплитуды, времени, темпа, скорости движений, интенсивности мышечных усилий и других характеристик;
- способность тонко дифференцировать отдельные признаки движений во многом зависит от степени развития у человека зрительных, тактильных и особенно мышечно-двигательных ощущений, или, как нередко говорят, от способности к кинестетическому различению. Кинестезию называют также «мышечным чувством».

Для успешного выполнения заданий ими используются различные методические приемы. В частности, моделирование заданных положений и перемещений тела на специальных макетах и муляжах; направленное прощупывание пространственных параметров движений на тренажерах или с помощью преподавателя (партнера); введение в обстановку действия дополнительных предметов и символических ориентиров, указывающих направление, амплитуду и форму траектории движений, длину шагов, место отталкивания и приземления; экстренная сигнализация о величинах допущенных ошибок

с помощью приборов срочной информации.

Для статокINETической устойчивости применяются так называемые упражнения на равновесие, при выполнении которых затруднено достижение устойчивости позы тела. В качестве таковых используется упражнения связанные:

- с балансированием в позах, отличающихся биомеханическим невыгодным для их устойчивости взаиморасположением звеньев тела (например, в стойке на руках);
- с сохранением позы тела в статических положениях и в сочетании с перемещением человека на повышенной, на уменьшенной подвижной наклонной опоре, затрудняющей сохранение равновесия (передвижение по гимнастическому бревну или по рейке гимнастической скамейки на носках с различным положением рук; ходьба по горизонтально подвешенному канату и т. д.);
- с сохранением статической и динамической устойчивости в условиях дополнительных помех (прохождение по гимнастической скамейке после выполнения серии кувырков или с закрытыми глазами и т. п.).

С целью повышения статокINETической устойчивости, особенно с детьми школьного возраста, следует применять разнообразные подвижные и элементарно-спортивные игры.

Координационные способности в значительной мере определяются способностью к произвольному расслаблению мышц.

Для развития способности к произвольному расслаблению мышц применяются специальные упражнения, включающие различные формы чередования и сочетания напряжения и расслабления соответствующих мышечных групп. Выделяют три группы:

- 1) Упражнения, в которых занимающиеся овладевают умением ощущать переход от напряженного состояния к расслабленному.
- 2) Упражнения, направленные на развитие способности расслаблять одни мышцы с одновременным напряжением других. К ним относятся такие упражнения, в которых движение расслабленной части тела осуществляется по инерции за счет движения другими частями тела.
- 3) Упражнения общеразвивающего характера, при которых главное внимание уделяется четкому расслаблению мышц в фазах отдыха в каждом цикле движений.

Кроме того, важное место при развитии равновесия занимают упражнения, избирательного направления на совершенствование функций вестибулярного аппарата, которые выполняются на различного рода вспомогательных устройствах и специальных тренажерах — подвесные качели, мопеды, циклопеды, лопинги, центрифуги и др.

В. И. Лях (2000) рекомендует в качестве развития координационных способностей у детей применять разнообразные физические упражнения, которые связаны с преодолением трудности координации движений, а также находчивости применения этих действий в различных условиях.

Общеподготовительные координационные упражнения можно разделить:



а) увеличивающие двигательный опыт (одиночные, парные общеразвивающие упражнения без предметов, с предметами);

б) общеразвивающие упражнения (элементы гимнастики, акробатики, упражнение в беге, прыжках, подвижные и спортивные игры);

в) с направленностью на отдельные психофизиологические функции, обеспечивающие оптимальное управления и регуляцию, двигательное управление.

К специализированным средствам и методам можно отнести киноциклографическую и видеоманитофонную демонстрации; метод идеомоторного упражнения; средства и методические приемы лидирования, избирательной демонстрации и ориентирования, воссоздать пространственные, временные и ритмические характеристики движений; приемы и условия направленного прочувствования движений (тренажерные устройства).

Как указывают Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов (2003), при воспитании координационных способностей используют следующие основные методические подходы:

Обучение новым разнообразным движениям с постепенным увеличением их координационной сложности. Обладая большим двигательным опытом (запасом двигательных навыков), человек легче и быстрее справляется с неожиданно возникшей двигательной задачей.

Воспитание способности перестраивать двигательную деятельность в условиях внезапно меняющейся обстановки.

Повышение пространственной, временной и силовой точности движений на основе улучшения двигательных ощущений и восприятий.

Преодоление нерациональной мышечной напряженности. Дело в том, что излишняя напряженность мышц (неполное расслабление в нужные моменты выполнения упражнений) вызывает определенную дискоординацию движений, что приводит к снижению проявления силы и быстроты, искажению техники и преждевременному утомлению.

Для развития координационных способностей в физическом воспитании и спорте используются следующие методы:

- стандартно-повторного упражнения;
- вариативного упражнения;
- игровой;
- соревновательный.

При изучении новых достаточно сложных двигательных действий применяют стандартно-повторный метод, так как овладеть такими движениями можно только после большого количества их повторений в относительно стандартных условиях.

Метод вариативного упражнения со многими его разновидностями имеет более широкое применение. Его подразделяют на два подметода — со строгой и нестрогой регламентацией вариативности действий и условий выполнения. К первому относятся следующие разновидности методических приемов:

— строго заданное варьирование отдельных характеристик или всего освоенного двигательного действия (например, изменение скорости по предварительному заданию и внезапному сигналу темпа движений и пр.);

— изменение исходных и конечных положений;

— изменение способов выполнения действия (бег лицом вперед, спиной, боком по направлению движения и т. п.);

— «зеркальное» выполнение упражнений (смена толчковой и маховой ноги в прыжках в высоту и длину с разбега и т. п.);

— выполнение основных двигательных действий после воздействия на вестибулярный аппарат;

— выполнение упражнений с исключением зрительного контроля — в специальных очках или с закрытыми глазами.

Методические приемы не строго регламентированного варьирования связаны с использованием необычных условий естественной среды, преодоление произвольными способами полосы препятствия и др.

Эффективным методом воспитания координационных способностей является игровой метод с дополнительными заданиями и без них, предусматривающий выполнение упражнений либо в ограниченное время, либо в определенных условиях, либо определенными двигательными действиями и т. п. Соревновательный метод используется лишь в тех случаях, когда занимающиеся достаточно физически и координировано, подготовлены в предлагаемых для состязания упражнениях.

А.М. Пидоря, М.А. Годик, А.И. Воронов (1992) утверждают, что выбор используемых тренировочных средств должен осуществляться таким образом, чтобы они воздействовали на определенную координационную способность, либо на их комплекс соответственно поставленной задаче.

Эффект совершенствования будет достигнут в том случае, если с помощью методических приемов будет повышаться координационная сложность тренировочных заданий. К числу таких методических приемов предлагают отнести:

— варьирование способа выполнения движения;

— изменение внешних условий;

— комбинирование двигательных навыков;

— выполнение упражнения при дефиците времени;

— внесение требуемых коррекций при различных источниках информации — зрительной, слуховой, вестибулярной, тактильной и кинестетической;

— выполнение упражнений после предварительной подготовки.

Г.А. Васильков (1993) в своей работе применяет упражнения с элементами жонглирования для развития ручной ловкости:

— упражнение с одним, двумя мячами, упражнение в подбрасывании двух мячей одной рукой, упражнение в подбрасывании трех мячей обеими руками;

— жонглирование кольцами: упражнение с одним кольцом, упражнение в подбрасывании и перебрасывании

вании двух колец обеими руками, упражнения в подбрасывании двух колец одной рукой, упражнение в жонглировании тремя кольцами;

— жонглирование палочками: упражнение с одной палочкой, упражнение с двумя палочками, упражнение с тремя палочками.

Хорошо разученные упражнения усложняют дополнительными заданиями — бросками и ловлей предметов с продвижением вперед, назад, влево, вправо, поворотами на месте и в движении.

А. П. Матвеев (2003) подчеркивает, что ловкость развивают посредством обучения двигательным действиям и решения двигательных задач, требующих постоянного изменения структуры действий. При обучении обязательное требование — новизна разучаемого упражнения и условий его применения. Элементы новизны поддерживаются координационной сложностью действия и созданием внешних условий, затрудняющих выполнение упражнений. Решение двигательных задач предполагает выполнение освоенных двигательных действий в незнакомых ситуациях.

Развитие точности временных параметров движений направленно на совершенствование так называемого чувства времени, т. е. умения дифференцировать временных характеристики двигательного действия. Его развитие обеспечивается упражнениями, позволяющими изменять амплитуду движений в большом диапазоне, а также циклическими упражнениями, выполняемыми с различной скоростью передвижения, с использованием механических средств (например, электролидеры, метрономы и т. д.). Развитию этого качества содействуют упражнения, позволяющие изменять продолжительность движений в большом диапазоне.

Сохранение устойчивости тела (равновесие) необходимо при выполнении любого двигательного действия. Различают статическое и динамическое равновесия. Первое проявляется при длительном сохранении определенных поз человека (например, стойка на лопатках в гимнастике), второе, при сохранении направленности перемещений человека при непрерывно меняющихся позах (например, ходьба на лыжах).

#### Литература:

1. Бернштейн И. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 228 с.
2. Васильков Г. А. Важное средство развития ручной ловкости // Физ. культура в школе. — 1993. — № 1. — С. 26–28.
3. Горская И. Ю., Синельников Т. В. Координационные способности школьников с нарушением интеллекта: комплексная программа тестирования уровня развития различных видов координационных способностей: Учеб. Пособие. — Омск: СибГАФК, НИИ ДЭУ, 1999. — 80 с.
4. Карпенко Л. А., Винер И. А., Терехина Р. Н. Художественная гимнастика: Учебник / Под ред. проф. Л. А. Карпенко. — М., 2003. — 382 с.
5. Курамшин Ю. Ф., Двейрина О. А. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина / Координационные способности и методика их развития. — 2-е изд., испр. — М.: Советский спорт, 2004. — 464 с.

Статическое равновесие развивают посредством усложнения равновесия и изменения психофункционального состояния школьников (например, выполнение упражнения на подвижной опоре или с закрытыми глазами). Совершенствование динамического равновесия осуществляется с помощью упражнений циклического характера (например, ходьба или бег по наклонной плоскости с уменьшенной шириной опоры). Вестибулярная устойчивость характеризуется сохранением позы или направленности движений после раздражения вестибулярного аппарата. В этих целях используются упражнения с поворотами в вертикальном и горизонтальном положениях, кувырки, вращения (например, ходьба по гимнастической скамейке после серии кувырков).

Ряд авторов (В. И. Лях, Л. Е. Любомирский, Г. Б. Мейксон и др., 1998) считают, что современные условия жизни и производства, например работа на компьютерах, перемещения в городах, выполнение военных операций требуют от человека высокого уровня развития координационных способностей, т. е. умения точно, быстро и экономично управлять сложными двигательными действиями.

Для развития координационных способностей на занятиях с девушками следует использовать упражнения с предметами: булавами, скакалкой, обручем, мячом — и комбинации из этих упражнений. Большой координационной сложностью отличаются общеразвивающие упражнения без предметов. Сложность достигается путем соединения различных движений и положений рук, ног, туловища с упражнениями в равновесии, ходьбой, бегом, прыжками, акробатическими упражнениями, объединенными в комбинации вольных упражнений на 16 и 32 счета. Возрастает скорость и усложняется ритм выполнения одиночных и парных общеразвивающих упражнений. Все это способствует развитию одной из важных координационных способностей — способности к согласованию двигательных действий. Перемена упражнений местами в заученных комбинациях, замена одних упражнений другими, более сложными и необычными, приводит к росту другой координационной способности, тесно связанной с первой — способность переключаться от одних отработанных форм движений к другим соответственно меняющимся условием.

6. Лисицкая Т. С. Художественная гимнастика: Учебник для ин-тов физ. культ. / Под. ред. Т. С. Лисицкой. — М.: Физкультура и Спорт, 1982. — 232 с.
7. Лях В. И., Любомирский Л. Е., Мейксон Г. Б. и др. Совершенствуйте координационные способности / Физическая культура: Учеб. для учаш. 10–11 классов общеобр. учрежд. / Под ред. В. И. Ляха и др. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1998. — 155 с.
8. Лях В. И., Садовский Е. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте // Теория и практика физ. Культуры. — 1999. — № 5. — С. 40–45.
9. Лях В. И. Координационные способности // Физ. культура в школе. — 2000. — № 5. — С. 3–10.
10. Макарова Е. Ю. Структура специальной двигательной подготовки, определяющей техническое мастерство в художественной гимнастике // Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: М. — 1999. — 23 с.
11. Матвеев А. П. Методика физического воспитания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС — ПРЕСС, 2003. — 248 с.
12. Менхин А. В., Макарова Е. Ю. Отзыв к проблеме взаимосвязи специальных двигательных качеств и технического мастерства спортсменок в художественной гимнастике // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвящ. 80-летию академии. Том I. — М.: Физкультура, образование и наука, 1997. — 164 с.
13. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Художественная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д: Фенникс, 2002. — 384 с.
14. Назарова О. М. Методика проведения занятий по художественной гимнастике с детьми 5–6 лет: Метод. разработ. для тренеров / Под общ. ред. кан. пед. наук Э. П. Аверкович, М.: — 2001, — 3 с.
15. Пидоря А. М., Годик М. А., Воронов А. И. Методические приемы совершенствования координационных способностей спортсменов / Основы координационной подготовки спортсменов. — Омск: РиО Упринформпечати, 1992. — 76 с.
16. Ратов И. П. Двигательные возможности человека. — Минск, 1994. — 190 с.
17. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2003. — С. 130–137.
18. Hirtz P. Koordinative Fahigkeiten im Schulsport. — Berlin: Volk und Wissen. — 1985. — 152 s.

## **Диалогизация процесса изучения педагогических дисциплин на первом курсе как средство адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе**

Извольская Алена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Перед высшей педагогической школой страны стоит задача подготовки активной, деловой и успешной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, умеющей выбирать профессиональный путь, готовой обучаться в течение всей жизни. Высшее профессиональное педагогическое образование в таком случае для молодого человека должно стать той ступенью профессионального и личностного становления, на которой он получает мощный импульс развития своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития и самообразования, активного формирования познавательных и профессиональных мотивов и ценностей. К такому характеру и темпу образовательного процесса в вузе студент должен быть готов уже с первого курса. Между тем, в последние годы отчетливо прослеживается недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования, особенно в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стан-

дарты 3-го поколения [1]. Для многих абитуриентов характерны репродуктивный уровень познавательной деятельности, слабое владение общеучебными умениями, недостаточная мотивация к познанию и избранной профессии. Все это затрудняет адаптацию первокурсников к образовательному процессу вуза, рассматриваемую как вхождение в новые для них условия обучения и социального взаимодействия.

Одним из путей решения обозначенной проблемы является включение студента с первых дней его обучения в вузе в систему диалога. Анализ образовательной практики в условиях перехода на стандарты третьего поколения показывает, что организация адаптационного процесса предполагает ориентацию не только на когнитивные аспекты обучения в вузе, но и на формирование ценностных смыслов познания, развитие мотивации к познавательной и будущей профессионально-педагогической деятельности. Принципиальное значение в таком случае приобретает взаимодействие «педагог-студент», ориен-

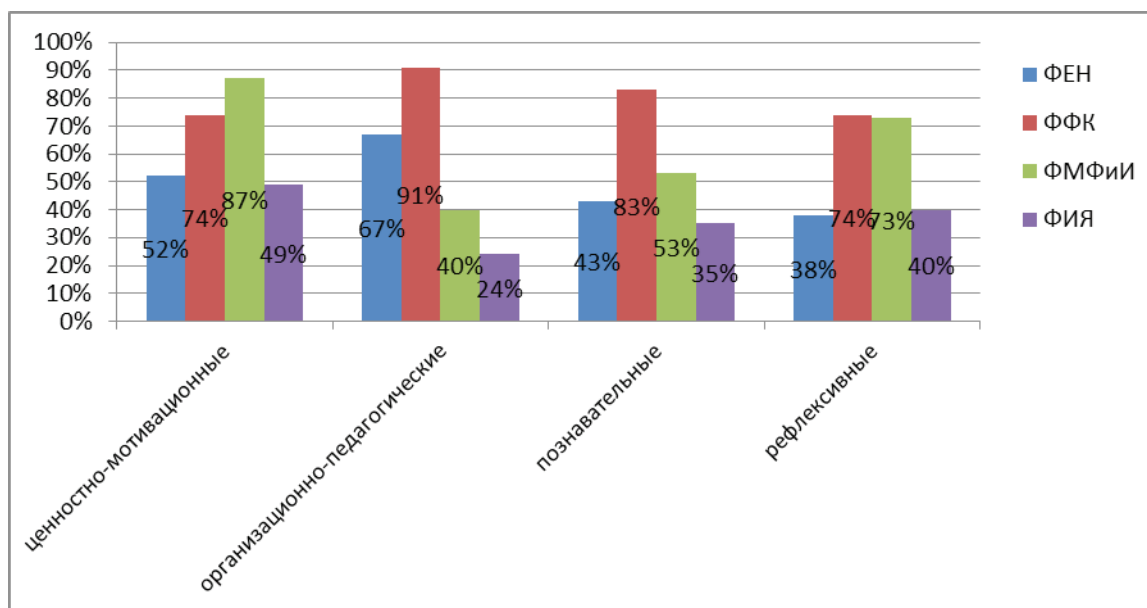


Рис. 1. Результаты диагностики затруднений, с которыми сталкиваются первокурсники в образовательной деятельности

Таблица 1. Результаты диагностики затруднений, с которыми сталкиваются первокурсники в образовательной деятельности

	ФЕН (21)		ФФК (35)		ФМФии (30)		ФИЯ (110)	
ценностно-мотивационные	11	52%	26	74%	26	87%	54	49%
организационно-педагогические	14	67%	32	91%	12	40%	26	24%
познавательные	9	43%	29	83%	16	53%	38	35%
рефлексивные	8	38%	26	74%	22	73%	44	40%

тированное на диалогизацию образовательного процесса и позволяющее включать каждого обучающегося в различные формы диалога в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности. Важную роль в данном случае играет изучение педагогических дисциплин на первом курсе, моделирующих образовательный процесс педагогического вуза.

Отбор форм диалога проходил с учетом результатов диагностики затруднений в познавательной деятельности первокурсников.

Проведенное нами в сентябре 2013 года исследование позволило выявить комплекс затруднений, с которыми сталкиваются студенты первого курса в познавательной деятельности.

Диагностика показала, что для студентов 1 курса характерны:

1) затруднения, связанные с несформированностью мотивов обучения в вузе и ценностных ориентаций на педагогическую профессию.

2) организационно-педагогические затруднения, связанные с несформированностью представлений студентов о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной деятельности в педагогическом вузе.

3) дидактические затруднения, связанные с несформированностью умений учебно-познавательной деятельности.

4) рефлексивные затруднения, связанные с несформированностью у студентов навыков самоанализа и самооценки собственной образовательной деятельности.

Описанные выше затруднения тормозят процесс адаптации первокурсника к образовательному процессу в вузе. Одним из способов их преодоления является применение диалоговых технологий, которые позволяют организовать разнохарактерную и разноуровневую образовательную деятельность студентов. В свою очередь, это способствует саморазвитию и самореализации первокурсников, формированию коммуникативной культуры. В процессе диалога происходит развитие самостоятельности и критичности мышления, инициативы и собственной позиции, стремления обсудить и решить поставленную перед ними проблему.

В течение первого семестра на занятиях с первым курсом были организованы и проведены ряд занятий с использованием такой формы диалога как дискуссия.

С целью преодоления ценностно-мотивационных затруднений, формирования позитивного отношения студентов к образовательной деятельности в университете и создания ситуации успеха была организована *учебная дискуссия по проблеме «Как современному студенту стать современным педагогом?»*, на которой в атмосфере доброжелательности и внимания к каждому участ-

нику поднимался заинтересовавший всех первокурсников вопрос: «Как учиться в университете, чтобы добиться успехов не только в вузе, но и после его окончания — в процессе будущей профессиональной деятельности». В качестве формы организации дискуссии был выбран форум. Следует отметить, что такая форма организации и проведения дискуссии была максимально понятна и доступна студентам, поскольку напоминали знакомое им общение в различных интернет-форумах. Среди студентов были выбраны первокурсники, представляющие различные точки зрения на сформулированный всей группой вопрос; каждому из них предлагалось аргументировать собственную позицию перед аудиторией, которая, в свою очередь, могла вступать в «обмен мнениями» с выступающим, высказать свои аргументы «за» и аргументы «против». Отметим, что проблемы обучения в педагогическом вузе и вопросы о роли и месте педагога в современном обществе осознанно рассматривались нами в единстве, поскольку формирование позитивного отношения к образовательной деятельности в педагогическом университете, по нашему мнению, должно являться предпосылкой формирования мотивации к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в будущем.

Такой подход позволил оценить мотивацию студентов к обучению в педагогическом вузе, их коммуникативные умения, раскрыл причины выбора профессии первокурсниками. Данная форма работы представляла собой целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями и суждениями в группе с целью формирования мнения каждым участником и позволила стимулировать инициативность студентов, способствовать развитию рефлексивности мышления, что работало и на преодоление затруднений рефлексивного характера [2].

Аналогично проходит дискуссия «*Учитель: профессия или призвание?*», проводимая в рамках изучения темы «Педагогическая профессия в современном обществе».

Рассмотрение вопросов, связанных с историей образования и педагогической мысли, также было построено в форме диалога (причем не только внешнего диалога с преподавателем, но и внутреннего диалога студента с педагогическими текстами). Изучая тему «*Прогрессивные педагоги Западной Европы XVII–XIX вв. и их вклад в развитие образования и педагогической мысли*» в трех моих группах из шести часть занятия была организована как учебная дискуссия по проблеме «Значение идей педагогического традиционализма и реформаторской педагогики для современного образования». В качестве формы дискуссии был выбран круглый стол, построенный на диалогической основе. Причем в аудитории сразу выстраивается диалог в двух системах «студент-преподаватель» и «студент-студент». Подготовка к данному круглому столу требовала от первокурсников мотивационной и содержательной подготовки, им предстояло по заранее предложенному плану подготовить для обсуждения материал, касающийся основных идей педагогики традиционализма и реформаторской педагогики, характе-

ристики ведущих представителей социальной педагогики, педагогики религиозного направления, приверженцев свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, трудового обучения и воспитания и др. Данная работа требовала от первокурсников изучения первоисточников, что способствовало осуществлению диалога еще и в системе «студент-текст».

Одним из условий успешного проведения круглого стола, на наш взгляд, стала активизация коммуникативной деятельности студентов. Для того чтобы организовать полноценный диалог, «круглый стол» не должен превратиться в монолог преподавателя или устный опрос студентов «по цепочке». Для этого занятие необходимо тщательно подготовить, предоставив первокурсникам вопросы для обсуждения (они нужны для того, чтобы учебная дискуссия не угасла после вводного этапа, на котором происходит констатация материала, подготовленного студентами).

В процессе организации круглого стола необходимо не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы (хотя зачастую студенты могут сбиваться на житейское толкование того или иного явления). Такие ситуации показывали возникновение между преподавателем и студентами смыслового барьера, т.е. «взаимного непонимания, основанного на том, что одно и то же событие при одинаковом значении имеет для них разный смысл». Поэтому при отборе форм и содержания диалогов, организуемых на занятиях, нам важно было учитывать и специфику индивидуальной культуры студента, т.е. той части общечеловеческой культуры, которая была реально освоена конкретной личностью. Поэтому на разных факультетах содержание дискуссий и их формы отличались [3].

Необходимо отметить, что на таких занятиях, проводимых в активной форме, главным действующим лицом является студент: от него мы ждали активности, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника.

Поэтому сравнивая два варианта проведения занятия (традиционного семинара и занятия с использованием учебной дискуссии), мы выделили следующие характеристики.

Аналогично была реализована система занятий, построенных на диалогической основе с использованием различных форм дискуссий.

Анализ результатов повторной диагностики, проведенной в конце октября, позволяют нам судить о положительной динамике в преодолении студентами затруднений ценностно-мотивационного, организационно-педагогического, познавательного и рефлексивного характера, что, в свою очередь, способствует адаптации первокурсника в вузе.

Таким образом, результаты проведенной работы показали, что диалогизация процесса изучения педагогических дисциплин на первом курсе способствует преодолению студентами адаптационных затруднений и быстрому их включению в образовательный процесс вуза.

Таблица 2. Сравнительные характеристики общения в традиционном обучении и дискуссии

Характеристики	Традиционное занятие	Учебная дискуссия
кто больше говорит	преподаватель две трети времени	студенты половину времени или больше
типичное поведение	вопрос — ответ. 1. преподаватель спрашивает. 2. студент отвечает. 3. преподаватель оценивает.	нет вопросов и ответов; смешанный обмен вопросами и ответами учителей и учеников
обмен фразами	многократный, краткие и быстрые фразы	более медленные и длинные фразы
вопросы	важен не вопрос, а знание студентами ответа	важен смысл вопроса
ответ	оценивается как правильный или неправильный; единственный правильный	оценивается как «согласен — не согласен»; правильны самые разные ответы
оценивание	«правильно/неправильно», оценивает только преподаватель	«согласен/не согласен», оценивает и студент, и преподаватель

Таблица 3. Система занятий по педагогике на 1 курсе, построенных на диалогической основе

№	Тема занятия	Форма и название учебной дискуссии
1	Возникновение и развитие учительской профессии	Форум «Педагогические традиции в цивилизациях Востока и Западной Европы: общее и противоположное»
2	История возникновения и развития дидактики	Круглый стол «Реализации идей Я. А. Коменского в практике европейской и российской школы»
3	Просвещение и образование в России в XVIII–XIX вв.	Заседание экспертной группы (аналог ток-шоу) «Реализация идей Л. Н. Толстого в условиях модернизации современного российского образования»
4	Роль учителя и его подготовка в России в советское время	Круглый стол «Отражение социокультурных изменений в советском обществе на школьном и профессиональном образовании»
5	Педагогическая профессия в современном обществе	Круглый стол «Приоритеты и проблемы воспитания молодежи за рубежом и в России в первом десятилетии XXI века»

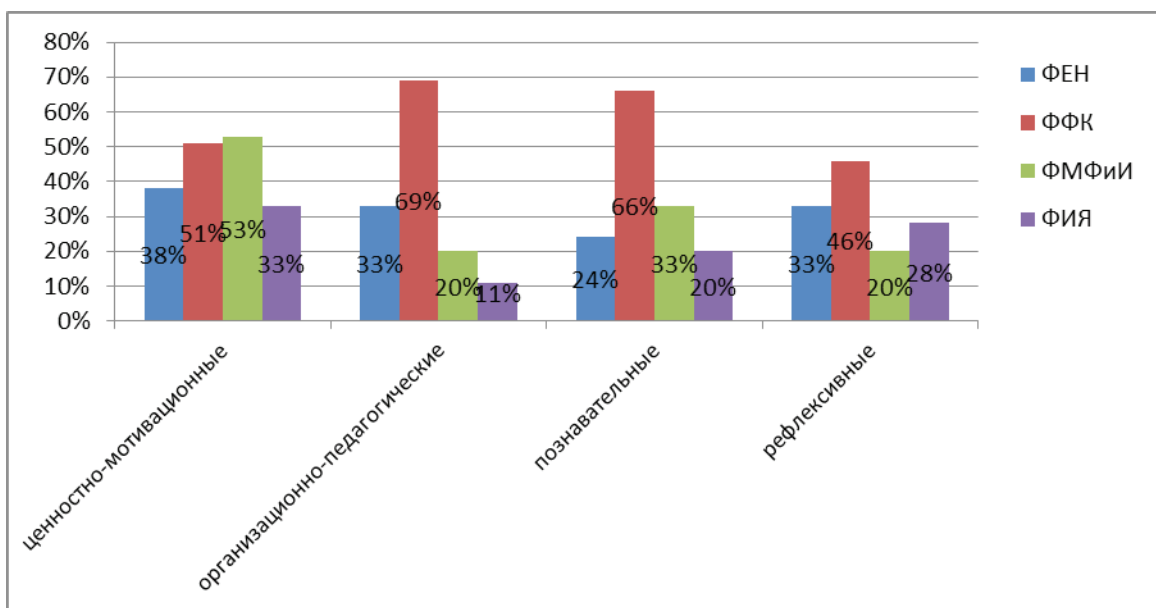


Рис. 2. Результаты повторной диагностики затруднений, с которыми сталкиваются первокурсники в образовательной деятельности

Таблица 4. Результаты повторной диагностики затруднений, с которыми сталкиваются первокурсники в образовательной деятельности

	ФЕН (21)				ФФК (35)				ФМФИИ (30)				ФИЯ (110)			
ценностно-мотивационные	11	8	52%	38%	26	18	74%	51%	26	16	87%	53%	54	36	49%	33%
организационно-педагогические	14	7	67%	33%	32	24	91%	69%	12	6	40%	20%	26	12	24%	11%
познавательные	9	5	43%	24%	29	23	83%	66%	16	10	53%	33%	38	22	35%	20%
рефлексивные	8	7	38%	33%	26	16	74%	46%	22	6	73%	20%	44	31	40%	28%

Литература:

1. Собкин В. С., Белова О. В. Качество педагогического образования глазами студента — Педагогика, № 5, Май 2010, С. 10–17.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) — М., 1998.
3. Орлов А. А. Обучение в вузе как поликультурный диалог // Вестник Калужского университета. — Калуга: Изд-во КГПУ, 2009. — № 2.

## Содержательно-дидактический потенциал учебников нового поколения для начальных школ Ирана, соответствующих современным требованиям общества к формированию познавательных способностей учащихся

Каземи Захра Мохаммад, аспирант

Научно-исследовательский Институт развития образования Академии образования Таджикистана (г. Душанбе)

*Автор в данной статье рассматривает актуальный вопрос о необходимости разработки учебников начальных школ Ирана, нацеленные на развитие и формирование у учащихся познавательных и творческих способностей. По мнению исследователя необходимо постоянно совершенствовать и модернизировать содержание образования с учетом достижений современной науки, техники и технологий.*

*Далее в статье рассматривается вопрос соответствия учебников начальной школы Ирана инновационным технологиям обучения, применяемым в последние годы в сфере общего образования.*

**Ключевые слова:** разработка, развитие, формирование, совершенствование, модернизация, современная, техника, технология.

В современных условиях в образовательных системах мира происходят значительные изменения, которые идут в ногу с развитием педагогических технологий. Поэтому если сфера образования не реагирует на эти изменения, оставаясь на месте и отступая назад, то она будет отдалена от современных достижений науки, техники и технологии. Раньше при разработке учебников для общеобразовательных школ Ирана учитывали только интересы учителя, то есть он был центральной фигурой учебно-воспитательного процесса, который в начальной школе был направлен на обучение чтению, письму и заучиванию наизусть. Наука в учебниках начальной школы не занимала подобающего места, и не считалась важнейшим средством развития подрастающего поколения. Современные темпы общественного развития требует

от системы образования подготовки таких специалистов, которые станут важнейшим социальным фундаментом развития страны, и в будущем будут играть решающую роль в социально-экономическом развитии общества.

При этом если считать образование одной из основ общественного прогресса, тогда качество содержания образования, в том числе школьных учебников становится важнейшим фактором развития не только школы, но и всего общества.

Имея в виду эти особенности, разработку учебников, на которые возлагается огромная ответственность за результаты обучения и воспитания, необходимо доверять специалистам, которые обладают необходимыми знаниями по педагогике, психологии, теории обучения и хорошо представляют себе будущее страны и мира. Это оз-

начает, что разработчики школьных учебников должны учитывать перспективы развития современного образования, хотя бы на 10-лет вперёд. С учетом этого необходимо разрабатывать учебники, нацеленные на развитие и формирование у учащихся познавательных и творческих способностей. При этом необходимо постоянно совершенствовать и модернизировать содержание образования с учетом достижений современной науки, техники и технологий [3, с. 50].

Современные учебники для начальных школ Ирана предусматривают применение, как инновационных, так и традиционных методов, форм и технологий обучения, к которым относятся: словесный метод; метод упражнений; проблемный метод; развивающий метод; метод диспута; метод вопросов и ответов; индивидуальный метод; проектный метод; метод демонстрации и иллюстрации; метод беседы; игровые методы; метод раскрытия понятий; метод подражания; исследовательский и поисковый метод и т.д.

Применение как традиционных, так и инновационных технологий обучения на уроках больше всего зависит от профессиональной подготовки учителей. Опытный учитель на основе материала учебника может успешно применять традиционные и современные технологии обучения и добиться позитивного результата. С краткими комментариями назовём некоторые активные и традиционные технологии обучения.

1. Мозговой штурм применяется для формирования и развития мышления и интеллектуальных способностей обучаемых. При этом происходит формирование теоретических знаний, закрепление практических умений и навыков, а также развитие личности учащихся.

2. Метод целеустремлённости, основу которого составляет понятие «сильно захотеть», то есть учитель, не просто даёт ответы на вопросы своих подопечных, а организует достижение учащимися целей и задач урока путём исследования и поиска.

3. Обучающая работа учителя была широко распространена в прошлом и заключается в том, что учитель рассказывает и объясняет, а учащиеся только слушают его. Этот метод не способствует активизации познавательной деятельности и как следствие, у учащихся не формируются учебно-познавательные и творческие способности.

4. Метод повторения и закрепления. Сущность этого метода заключается в активной деятельности учащихся: смотреть, слушать, задавать вопросы, читать, думать и т.д. Этот метод представляет собой один из индивидуальных методов обучения и применяется для усвоения и понимания содержания образования, в том числе научных терминов. Хотя он представляет собой индивидуальный метод обучения, тем не менее, учитель может на некоторых этапах урока включить его в активную форму обучения. Метод повторения и закрепления опирается на трёх эффективных и устойчивых основах обучения: организация, содержательный блок и повторение с целью закрепления полученных знаний.

В старых учебниках учебный материал предлагался учащимся для заучивания, то есть ученик должен был выучить текст и запомнить его. Новые учебники предусматривают то, что учащиеся должны как бы отразить учебный материал в своём сознании и приступили к постановке вопросов и нахождению ответов на поставленные вопросы, что позволит учащимся конкретизировать и систематизировать свои знания [3, с. 102].

А теперь вопрос соответствия технологий обучения содержанию учебников начальной школы Ирана рассмотрим на примере программ и учебников дисциплин социального обучения.

География. Частью социального обучения является география. В научных дискуссиях по поводу предмета и структуры этой дисциплины в начальной школе высказывается мнение о том, что необходимо на мировом уровне обратить внимание на большие города, а в национальном масштабе — на городскую и сельскую жизнь. Некоторые придерживаются мнения, что география является наукой о пространстве и нужно признать, что согласно современным методам обучения география является наукой о пространстве и движении. С другой стороны, технологическая и коммуникационная сущность географии такова, что она непосредственно и конкретно связана с движением и скоростью передачи информации. Возможно, одну из особенностей связи между содержанием географии и новыми технологиями обучения нужно искать в содержательных изменениях и подходах к данной учебной дисциплине.

Огромный объём информации по географии, который многие считали ненужным и бесполезным материалом, сегодня при помощи новых информационно-коммуникационных технологий стал желаемым. По этой причине учебники географии для преодоления трудностей, связанных с большим объёмом базового материала, опираются на возможности информационно-коммуникационных технологий, что сегодня является наиболее целесообразным. Таким образом, выбор нужного географического материала становится основным технологическим инструментом развития этой науки.

Учебники и особенно учебники по географии являются книгами, по которым обучение ведётся с применением современных методов, форм и технологий, что позволяет ликвидировать недостатки учебников этой дисциплины.

Сегодня можно констатировать, что только некоторые учебники социального обучения обладают необходимым потенциалом, вызывающим интерес учащихся, в том числе разнообразная информация, привлекательная наглядность, хорошие схемы, карты и т.д.

Однако если вернуть географию в старое лоно — обучение географии наизусть, слушать только учителя и прочие методические приёмы, характерные традиционным методам обучения, то результат будет негативным: мы не сможем добиться того, чтобы учащиеся заинтересованно под руководством учителя изучали этот предмет.

При изучении географии как самостоятельного учебного предмета с применением новых технологий обучения



в начальных школах Ирана используются различные формы и методы контроля. Многие считают эту дисциплину как бы второстепенной и уверены в том, что даже если её изучение будет основано на применении современных технологий, то и в этом случае она не представляет собой учебную дисциплину, например, такую как математика или практические науки.

**Персидский язык.** Персидский язык представляет собой важный фактор взаимосвязи всех людей как внутри страны, так и за рубежом, он является ключом к взаимопониманию в обществе. Каждый иранец, на каком бы языке он не говорил, где бы он ни жил, к какой культуре бы он не относился, какой бы этнической группе не принадлежал, свои гражданские и национальные интересы защищает с помощью персидского языка. Важно то, что эта роль персидского языка была известна ещё много веков назад каждому, кто жил на этой земле. Каждый иранец в любых жизненных ситуациях на первое место должен ставить родной язык, уважать и любить его от всего сердца и стремиться к тому, чтобы в любых ситуациях не забывать его.

Исходя из этого, в учебных программах всех ступеней образования, особенно в начальной школе, родному языку придаётся огромное значение. Персидский язык оказывает большое влияние не только на защиту, развитие и укрепление социальных связей, он является средством связи между всеми людьми и поколениями Ирана, а также является важнейшим средством обучения.

По этой причине большая ответственность возлагается на разработчиков учебных программ персидского языка для общеобразовательной школы, в том числе для начальной школы и на учителей этого предмета. Поэтому необходимо всестороннее исследование целей и задач, путей и средств совершенствования форм, методов и технологий обучения, а также государственной политики в области персидского языка в современном Иране. Это также касается должного внимания к определению содержания образования персидского языка, особенно в начальной школе Ирана.

Как показывают результаты исследования психологов, педагогов и методистов, необходимо пересмотреть методы разработки учебных программ и их содержание, вопросы теории и практики обучения персидскому языку и эта работа должна быть осуществлена с позиций системного подхода. Она должна затрагивать важнейшие проблемы развития персидского языка и его обучения, в том числе в сфере образования, и в первую очередь, в начальной школе. При этом необходимо уделить серьёзное внимание критериям программирования предмета на этапе его планирования и дальнейшего выполнения требований программы. А также необходимо обратить внимание на использование понятий и правил персидского языка, уровень его доступности, связь целей обучения с потребностями учащихся и социальным заказом общества.

Определение структуры и содержания учебников «Чтение и письмо» были предметом анализа, который

показал большую роль и значимость этих учебников в учебно-воспитательном процессе. При этом необходимо учитывать достижения педагогической теории и практики, критерии разработки программ, что позволяет системно рассматривать вопросы определения содержания образования, форм, методов и технологий обучения, его планирование, выполнение требований программы и оценивание знаний учащихся в контексте логики обучения, развитие и конкретизации терминологического аппарата и т.д. Только после этого создаётся возможность определить цели и задачи координации учебного материала, направленные на удовлетворение потребностей учащихся. В этой работе присутствует много инновационных элементов и подходов, которые требуют пристального внимания к пяти компонентам учебной программы для начальных классов:

1. Необходимость внесения изменений в учебную программу персидского языка.
2. Соблюдение доступности теоретических знаний, включенных в программу, с учётом особенностей восприятия учащихся.
3. Соответствие инновационных элементов, включённых в программу новым технологиям обучения.
4. Определение общих и специфических особенностей новой программы персидского языка.
5. Логическая связь изменений, внесённых в учебную программу, как по структуре, так и по содержанию в каждом классе и в целом.

Определяя роль и место персидского языка в содержании других учебных дисциплин, отметим, что персидский язык является как бы ключом к раскрытию различных учебных дисциплин, надёжным средством связи между учебными дисциплинами, в том числе в начальной школе. Следовательно, он является не только предметом изучения, но и одним из важнейших средств обучения. Именно по этой причине учебная программа персидского языка должна находиться под пристальным вниманием специалистов и организаций, разрабатывающих учебные программы.

Согласно мнениям ведущих учёных психологов и филологов, в учебные программы необходимо регулярно вводить изменения и при этом необходимо учитывать все параметры содержания образования и технологии обучения, особенно для начальной школы.

Знакомство с теорией и практикой школьного образования, с данными психологии, педагогики и филологии позволяют констатировать, что при разработке учебных программ персидского языка, начиная с первой ступени общего образования необходимо руководствоваться системным подходом. Этот подход позволяет сконструировать стройную систему структуры, содержания и технологии обучения предмету.

При разработке учебников нового поколения учтены следующие требования к учебному материалу:

1. Материал учебников всегда должен соответствовать современным технологиям обучения.

2. При подготовке материала для учебников необходимо учитывать общие цели обучения и воспитания на различных этапах образования.

3. Выбор учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, должен соответствовать возможностям человека и отвечать его потребностям и общества.

4. При выборе учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, необходимо обратить внимание на культурно-социальные особенности подрастающего поколения.

5. При выборе учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, необходимо учитывать исламскую культуру Ирана.

6. При выборе учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, необходимо обеспечить координацию и соответствие закону.

7. При разработке учебников нового поколения необходимо обратить внимание на систематизацию, обобщение и усвоение теоретических знаний.

8. При выборе учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, необходимо учитывать разные точки зрения.

9. При выборе учебного материала для учебников, основанных на новых технологиях обучения, необходимо освещать и раскрывать все вопросы, включённые в тему урока.

10. Отобранный учебный материал должен усилить творческо-созидательные начала обучения и развивать познавательные и интеллектуальные способности учащихся.

11. При разработке учебников нового поколения необходимо использовать возможности современного языкознания.

12. При выборе учебного материала и разработке учебников нового поколения учитывать достижения современной науки, техники и технологии.

13. При выборе учебного материала и разработке учебников нового поколения необходимо обратить внимание на современные и будущие потребности.

14. При разработке учебников нового поколения учесть достижения современной психологической науки.

15. Постоянно модернизировать и совершенствовать учебники с учётом новых форм, методов и технологий обучения.

16. При разработке учебников нового поколения необходимо ориентироваться на достижения развитых государств в сфере образования.

17. Учитывать интересы всех культур и цивилизаций при разработке учебников нового поколения (поликультурный подход).

18. При выборе учебного материала для учебников нового поколения необходимо учесть основы Корана.

19. При разработке учебников нового поколения необходимо компенсировать отставание в прошлом.

20. В учебных материалах учебников нового поколения достойное место должны занять ценности Исламской революции и современные достижения страны в культурной и духовной жизни.

21. Учитывать процессы глобализации науки в процессе разработки учебников нового поколения [7, с. 109–110].

Опыт разработки учебников в современных его формах возвращается в университетскую действительность, что позволит устранить многие упущения и недостатки в системе образования.

Учебник в современных условиях занимает особое положение, и качество знаний учащихся в большей степени зависит от степени сложности этого средства обучения, то есть материал учебника должен быть доступным для учащихся и удобным для учителя, он должен мотивировать как учащихся, так и учителя к обучению и восприятию.

#### Литература:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизации процесса обучения: общедидактический аспект. — М., 1977. — 254 с.
2. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. /А. И. Башмаков. — М.: Филинь, 2003. — 613 с.
3. Беспалько П. Г. Учебная книга: дидактический аспект. — М., 1988. — 158 с.
4. Мирзобеги Али. Разработка учебных программ и место урока в официальном обучении и воспитание человеческого фактора. — Тегеран: Ястарун, 2005. — С. 87–89.
5. Морис Июр. Входя в обществоведение обучения и воспитания/перевод Гуломиддин Сармад. — Тегеран: Университетский издательский центр, 1994. — 45 с.
6. Мохсен Хамри. Развитие и личность ребёнка/перевод Махшиди Ёсои. — Тегеран: Издательский центр, 1989. — С. 245–250.
7. Мунири Мухаммадтохир. Проблемы обучения и воспитания. Тегеран: Изд-во Амири Кабир, 1371. — 156 с.

## Практический потенциал учебников по практической (опытной) науке, нацеленный на формирование познавательных способностей учащихся

Каземи Захра Мохаммад, аспирант

Научно-исследовательский институт развития образования Академии образования Таджикистана (г. Душанбе)

*В данной статье анализируется содержания образования в начальных классах школ Ирана. С позиций инновационного подхода посредством критического анализа автором определены положительные и отрицательные стороны учебников нового поколения для начальных школ Ирана.*

**Ключевые слова:** образования, начальный, класс, инновация, формирования, потенциал.

Согласно иранским традициям о классификации наук, в Иране науки классифицируются на теоретические и практические. Теоретическими науками признаются те науки, которые можно объединять под естествознанием. К ним относятся биология, физика и химия. Другие науки, такие как филология, история, география и другие науки в группу естествознания не входят. Но это не говорит о том, что за ними не признаётся статус науки. Эта традиция пришла в Иран с Запада, где в общеобразовательной школе дети, начиная с первого класса, изучают естествознание. Под практическими науками понимаются знания по технике и технологии, которые, естественно связаны с теоретическими науками. Выявлению практического потенциала учебников по практической (опытной) науке посвящён данный параграф нашего исследования.

Учебник дисциплины «Практические (опытные) науки» для 1-го класса [3] традиционно начинается с предисловия авторов, обращённого учителям и родителям. Приведём отрывки из него для того, чтобы выяснить цель и задачи обучения практическим наукам в этом классе и определить практический потенциал учебника для данного класса.

Обращение к уважаемым учителям. Учебная дисциплина «Практические (опытные) науки» является пространством радости, веселья и подвижности, которые происходят при проведении наблюдения, опыта, эксперимента, диалога, мышления, выражение точек зрения и группового сотрудничества. Нельзя превратить данную дисциплину в место пассивного сидения и слушания. Учебник «Практические (опытные) науки» представляет собой источник знакомства с исследовательской работой, которая должна быть реализована на практике. Эту дисциплину нельзя превращать в средство выразительного чтения. Учитель по этой дисциплине является человеком, принимающим решение о технологии обучения и руководителем учащихся по овладению знаниями.

Прежде чем проводить урок, необходимо ознакомиться со средствами повышения квалификации учителей, такими как, «Путеводитель учителя» и другими методическими пособиями и справочниками. Изучение и использование опыта коллег также является одним из важных средств повышения квалификации учителя. Это всё спо-

собствует созданию организационно-педагогических условий продуктивного обучения учащихся. Не превращайте урок в урок ответов на вопросы и запоминания изучаемого материала. Обратите внимание на выполнение целей и задач каждого урока. Поступите так, чтобы учащиеся в процессе обучения занимали активную позицию. Используйте на своих уроках все рекомендации из пособия «Путеводитель учителя» других методических материалов.

При изучении дисциплины «Практические (опытные) науки» наряду с учебником при необходимости степени используйте другие учебно-методические материалы, такие как научно-познавательные фильмы, справочная, методическая литература и рабочие книги. Если не представляется возможной демонстрация научно-познавательных фильмов в классе на уроке, то в школе необходимо искать и создавать другие возможности для их просмотра учащимися, так чтобы они посмотрели фильмы на каждую тему урока. Эта даст возможность учащимся дискутировать о фильме и поможет им изучить соответствующую тему.

При организации научной работы необходимо совместить три формы работы: индивидуальную, групповую и фронтальную. Кроме того, необходимо разнообразить учебные условия, то есть чередовать занятия в классе и вне класса.

Для проверки и оценки знаний учащихся по практическим наукам не отводится определённого времени, так как эта работа осуществляется постоянно, но на разных уровнях и промежутках времени, охватывающих учебный материал и те цели, которые стоят перед обучением на том или ином этапе. Руководители школ и учителя реализации инновационных технологий обучения практической науке ведут совместную согласованную работу и оказывают помощь друг другу. Таким образом, они создают в школе творческую атмосферу, которая способствует развитию учебно-познавательных способностей учащихся и закладывает основы для преодоления большинства трудностей обучения, в том числе при изучении практической науки [3, с. 1–2].

К родителям авторы обращаются с более конкретными рекомендациями.

Наука есть всюду. Уроки практической науки проводятся не только в школе и в классе, так как все сферы

жизни человека являются местом изучения науки. Вы можете стать учителем по практической науке для вашего ребёнка, а все места превратить в классы по изучению науки.

1. Окажешь помощь, займешь место учителя. Помогите своим детям на завершающем этапе их работы. Однако не выполняйте работу за них.

2. Защита медресе: всегда окажите медресе помощь в подготовке необходимого материала и оборудования для завершения начатой работы.

3. Обратите внимание на диалоги: развивайте в своём ребёнке умения и навыки правильно формулировать и задавать вопросы.

4. Беседуйте со своим ребёнком о том, что произошло в классе, спросите его, что он делал, чем занимался, о чем спрашивал и чему научился?

5. Используйте домашние средства, то есть во время работы по домашнему хозяйству, превратите эту работу в реальность жизни и учите своего ребёнка практическим наукам.

6. Проводите упражнения для усвоения знаний, то есть любая общая информация может стать источником усвоения знаний. Превратите эту возможность в реальность.

7. Почувствуйте радость от усвоения. Многие эксперименты можно проводить дома. Не теряйте полученное удовольствие и радость от совместного усвоения знаний с детьми. Помните, чтение книги является одним из видов научной деятельности.

8. Внимание, вместо излишней агитации и поощрения своего ребёнка, стремитесь к тому, чтобы с вашей помощью в нём возникло чувство удовлетворения от получения знаний.

9. Сотрудничество с группой: агитируйте своих детей к сотрудничеству с другими учащимися в медресе. Он должен попробовать вкус успеха в группе.

10. Наука и техника: беседуйте со своими детьми о различных профессиях и специальностях, которые существуют в обществе, а также о связи этих видов деятельности с наукой и техникой.

11. Твёрдый взгляд на обучение: не превращайте учебник в источник для заучивания вопросов и ответов.

12. Научите своих детей защищаться от всего и всякого: беседуйте с ними о здоровье и предупреждении болезней.

13. Чтение — ключ к успеху в овладении знаниями: чтение является важнейшим средством обучения детей, а понимание текстов различного содержания — научных, информационных и литературных способствует развитию их познавательных способностей.

14. Существует одна важнейшая цель: постоянство в овладении знаниями играет важную роль в развитии личности. Эта цель достигается с помощью чтения книг и терпения, которые укрепляют в сознании человека мысли и идеи, заложенные в прочитанном материале.

15. Моя научная библиотека: при первой возможности — даже единственная научная книга может стать научной библиотекой вашего сына [3, с. 2].

Как нам представляется перед родителями первоклассников, авторами ставятся сложные профессиональные и педагогические задачи, добиться выполнения которых представляется практически сложным, так как выполнение большинства из них требует профессиональной и методической подготовки, но не каждый родитель имеет такие навыки работы. Значит, на этапе изучения практических наук необходимо ставить перед родителями реально выполнимые задачи, используя упрощённые формы и технологии обучения детей учебной дисциплине «Практические (опытные) науки».

Учебник «Практические (опытные) науки» для 1-го класса не имеет отдельного оглавления, куда как обычно входит перечень тем (параграфов). Темы даются прямо на страницах учебника. Может быть, было бы целесообразнее дать их в начале учебника и только для учителя, имея в виду то, что в этот период первоклассники ещё не умеют читать и писать.

В структурном плане учебники «Практические (опытные) науки» для 2-го и 3-го класса практически не отличаются друг от друга, единственное отличие — более широкий и сложный перечень тем в 3-м классе, что является дидактически закономерным. Что касается доступности материала для учащихся, то, как уже говорилось выше, на наш взгляд, и в этом классе учащимся почти по всем темам придётся работать, не имея базовых знаний по четырём группам наук.

Учебник «Практические (опытные) науки» для 4-го класса [1] открывается темой: «Какой же приятный запах!», а далее раздельно представлены темы по четырём группам наук.

Наука о жизни. 1. Строение организма животного мира. 2. Крупные животные. 3. Травы — ценные существа. 4. Беспозвоночные животные [1, с. 4].

Физика. 1. Материалы. 2. Свет и его отражение. 3. Электроэнергия. 4. Магнит.

Науки о земле. 1. Камни и соседствующая с ними земля.

Науки о здоровье. 1. Органы чувств. 2. Органы кровообращения [1, с. 5].

Темы уроков раскрываются учебными материалами в форме рассказов. В них, как обычно присутствуют персонажи, с помощью которых раскрываются поставленные авторами учебника цели.

Таким образом, в учебнике «Практические (опытные) науки» для 4-го класса предложены научные знания более высокого уровня, чем в предыдущих учебниках начальной школы. Возникает вопрос: Имеет ли учебный предмет «Практические (опытные) науки» Ирана сходство с западноевропейской учебной дисциплиной, преподаваемой в школе под названием «Science» (наука)? Нужно полагать, что ответ на этот вопрос утвердительный. Кроме того, в Иране не привнесли каких-либо изменений и дополнений.

Учебник «Практические (опытные) науки» для 5-го класса [2], как и учебник для 1-го класса не имеет оглавления, поэтому при обучении в данном классе основные

субъекты учебного процесса испытывают некоторые неудобства. Разделы и составляющие их темы даны в основной части учебника, который состоит из трёх разделов, вместо четырёх, как было в учебниках предыдущих классов. Науки о жизни и науки о здоровье в этом учебнике объединены в один раздел.

Учебный материал в учебнике даётся в форме вопросов-заголовков, а технология обучения строится на активных формах обучения и самостоятельности учащихся в учебно-познавательном процессе на уроках, что демонстрирует изучение темы: «Как лимонный сок очистить от воды» [2, с. 12].

Анализ показал, что учебники для начальной школы Ирана по своей структуре и методике изложения напоминают иллюстрированные учебно-методические пособия для учащихся и учителей. Они традиционно начинаются с вступительного слова авторов, обращённых к учителям, учащимся и родителям. Основная же часть учебников содержит учебный материал и технологии его изучения с помощью иллюстраций и различных педагогических приёмов передачи знаний учащимся, их закрепления с применением интерактивных технологий обучения. Главной особенностью этих учебников является иллюстративное представление учебного материала и активное участие самих учащихся в овладении и усвоении теоретических знаний и формировании простейших умений и навыков.

Учебники для начальной школы Ирана во многом напоминают учебные пособия для учителей. Технология обучения предмету заложена в самом учебнике и направлена на активизацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности младших школьников. Она фактически выражена в особенностях структуры и содержания учебников.

Учебники по всем циклам учебных дисциплин начальной школы Ирана, по своей структуре, состоят из двух условных частей: первая часть — это оглавление и авторское введение и вторая часть, предназначенная для учащихся — это учебный материал, иллюстрированный до мельчайших подробностей. Их методика изложения заимствована из интерактивно-инновационных подходов, ши-

роко применяемых сегодня в странах с развитой системой образования.

В учебниках всё направлено на учащихся с учётом целей и задач каждого урока, их психологических особенностей, уровня восприятия учебного материала, пробуждение интереса и мотивации к обучению, в них соблюдено соотношение между обучением и игрой, что способствует мобилизации мыслительной деятельности, взаимодействию текстового материала и наглядного его иллюстрирования и т.д. Всё это соответствует инновационным подходам к созданию учебников и технологии обучения, при применении которых на активной позиции стоит ученик, ради которого в учебниках и в классе создаются благоприятные организационно-педагогические условия и активная творческая, созидательная атмосфера.

Тем не менее, учебники нового поколения начальных классов Ирана имеют ряд существенных недостатков:

1. В оглавлении учебников не проставлены страницы.
  2. Любые рекомендации, имеющие профессиональное содержание, направленные педагогу, не должны отражаться в учебнике, так как он предназначен для учащихся. Слова, направленные учителю, необходимо писать в методических пособиях, соответствующих монографиях и в статьях.
  3. В учебном материале не просматривается руководящая роль учителя, он как бы остаётся безучастным, как бы «в стороне» от учебного процесса.
  4. Во многих вопросах содержание образования требует демонстрации выполнения одного из заданий, чтобы учащиеся могли использовать его как образец.
  5. В учебниках для 2–5 классов встречается очень много тем, решение заданий по которым не под силу любому учащемуся, так как они требуют определенных базовых знаний, которых у учащихся нет на данный момент.
  6. Наблюдается повторяемость большинства тем как в разрезе одного и того же учебника, так и в последующих учебниках со 2-го по 5-й класс, что делает занятия несколько однообразными и скучными для учащихся.
- Кроме того, в учебниках имеются и другие менее значительные недостатки.

#### Литература:

1. Махмуди Амонии Техрани, Хусейни Донишвар, Мухаммадали Шамим, Ахмади Хусайни и другие. Практические (опытные) науки. Для 4-го класса. — Тегеран: Главное управление по изданию и редактированию учебников, 2012. — 186 с.
2. Махмуди Амонии Техрани, Хусейни Донишвар, Мухаммадали Шамим, Ахмади Хусайни и другие. Практические (опытные) науки. Для 5-го класса. — Тегеран: Главное управление по изданию и редактированию учебников, 2008. — 112 с.
3. Эльконин Д. Б., Занков Л. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. (135)
4. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ. Тезисы докладов 2-го съезда общества психологов. Выпуск 5, — М., 1963.
5. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

## Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы

Калашникова Ольга Владимировна, соискатель ученой степени кандидата наук, преподаватель РКИ  
Международный академический центр «ВЕКТОР» (г. Санкт-Петербург)

Высшая школа всегда была и остается важнейшим интеллектуальным источником развития общества. Реформирование образования на современном этапе интенсивных социально-политических и экономических изменений к высшему образованию предъявляет новые требования, связанные не только с изменением стандартов образования и введением новых технологий, а прежде всего с определением цели образования. Сегодня образованность человека определяется не столько специальными знаниями, сколько разносторонним развитием личности, ориентирующей в традициях отечественной и мировой культуры, в современных ценностях, интеллигентностью, высокой нравственностью, широким горизонтом мышления. Подготовка высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства ставит вопрос о профессиональной готовности специалистов к работе в статусе преподавателя высшей школы, который и на сегодня остается главной фигурой на педагогическом пространстве вуза. Произошедшая смена педагогической парадигмы на современном этапе образования подводит к убеждению в необходимости и важности педагога как носителя культуры общества. Такая постановка вопроса требует рассматривать деятельность преподавателя высшей школы в контексте профессионально-педагогической культуры. Ведь образование — это не только передача опыта от одного поколения другому, но это и трансляция культуры, ее сохранение и приумножение, это социализация личности. В такой ситуации наиболее значимой и незаменимой фигурой становится педагог — носитель культуры, знающий ответы на вопросы не только в рамках своего предмета, умеющий научить студента ориентироваться в различных жизненных ситуациях, отстаивать собственную позицию и т. п.

Основным концептуальным положением, императивом подготовки специалистов для высшей школы сегодня становится компетентностный подход в образовании, который приобрел «масштабы международного движения», разрабатываются различные классификации компетентностей, что привело к их «безразмерности» (А.П. Валицкая). Исследователи считают, что именно данный подход наиболее соответствует решению задач реформирования образования во всех отношениях. В свете этой установки обнаруживаем утверждения о том, что компетентностный подход:

— дает ответ на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

— проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономиче-

скую реальность (И.Д. Фрумин);

— является обобщенным условием развития способностей человека эффективно действовать за пределами учебных ситуаций (В.А. Болотов);

— определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Компетентностный подход в профессиональном становлении педагога обозначает ориентацию на подготовку нового педагогического стиля, новой модели педагогической деятельности: индивидуально-творческой (субъектно-авторской) модели педагогической деятельности (В.В. Анисимова), смыслового, рефлексированного отношения к своей профессии (Н.Г. Зотова), ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной и саморегуляторной деятельности, устойчивой профессиональной мотивации (Е.Н. Глухих, П.Н. Ильина), формирование целостности педагогического сознания (Т.Н. Шурухина) и т.д. Это некоторые концептуальные идеи отдельных современных исследователей по проблеме профессионального становления педагога в рамках компетентностного подхода.

Анализ работ, затрагивающих проблемы профессиональной компетентности (А.В. Добудько, В.А. Сластенин, Т.В. Леонтьева, Ю.В. Сенько, С.Г. Вершловский и др.), показал, что компетентность преподавателя высшей школы связана с проблемой профессионального становления педагога и что само определение вытекает из традиционного толкования понятия: *компетентность* — обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, осведомленность в определенной области. Словарь иностранных слов утверждает: «Компетенция (англ. *competence* способность, умение < лат. *competentia* согласованность, соразмерность) — 1) осведомленность, опытность в какой-либо области, квалифицированность, авторитетность; 2) круг полномочий, прав какого-либо учреждения, лица» [2, с. 282].

Словари связывают компетентность с необходимыми для профессиональной деятельности знаниями, которые позволяют человеку судить о сущности явлений, составляющих предмет деятельности данного субъекта, а также умениями, без которых невозможна профессиональная деятельность, и с профессиональной целесообразностью, ибо «компетентность — это согласованность и соразмерность».

Проблема компетентности затрагивает не только зна- ниевую подготовку к профессиональной деятельности, но

и личные возможности и готовность профессионала, позволяющие ему эффективно заниматься деятельностью. «Компетентность — личные возможности должностного лица, его квалификации (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков» [3, с. 66]. Следовательно, характеристика компетентности не ограничивается только знаниями и умениями, необходимыми для решения тех или иных задач, но и вкладывает в содержание этого понятия и «личные возможности», позволяющие профессионалу самостоятельно и достаточно эффективно решать задачи, стоящие перед образованием. Обращение к исследованиям современных ученых подводит нас к выводу о важности, необходимости формирования культурологической компетентности будущего специалиста, независимо от выбранной профессии. Отсюда общекультурная характеристика профессиональной компетентности выступает в качестве меры готовности выпускника любого вуза к профессиональной деятельности.

В своей работе мы исходим из понимания компетентности как интегративной характеристики готовности специалиста выполнять свои профессиональные обязанности. Данный подход позволил выделить в первую очередь прежде всего такие группы компетентностей для преподавателя высшей школы: предметные (знания, умения, навыки); технологические (способы обучения в системе преподаватель — студент); культурологические (мировоззрение, отношения, коммуникативность, поведение, что позволяет выполнять профессиональный долг). Каждая компетентность распадается на целый ряд компетенций. В нашем исследовании мы обращаемся к группе культурологической компетентности и выделяем в ней в качестве универсальной для нее, что важно и для любой группы, — общекультурную компетенцию. Исходя из выше изложенной позиции, выстраивается следующий категориальный ряд: общее — компетентность, особенное — культурологическая компетентность, отдельное — общекультурная компетенция, единичное — содержание общекультурной компетенции, раскрывающее ее сущность.

Понятие «компетенция» является сегодня не только одной из базовых педагогических категорий, но и объектом междисциплинарного исследования. Термин «компетенция» в английском языке «competence» и «competency» — синонимы, что и создает путаницу с их использованием. В употреблении данные термины — «компетентность» и «компетенция» — зачастую рассматриваются как синонимы. Наша позиция в следующем: компетентность — готовность к профессиональной деятельности, быть компетентным значит знать и уметь пользоваться знаниями и умениями в любой ситуации, а компетенции — содержание конкретной группы компетентностей.

Вопрос о компетенциях вообще, а об общекультурной, в частности, остается нерешенным до настоящего вре-

мени. Мы исходим из положения о том, что культура, безусловно, это сложное, многогранное явление, являющееся созданием человека, регулятором человеческой деятельности, именно в ней человек создает свой образ жизни, образ деятельности, именно культура влияет на становление человека как личности. Многообразие сущностных проявлений культуры требует выделить основные компоненты или показатели, в которых отражается содержание культуры, что позволит определить и содержание культурной компетенции. К таким компонентам культуры относят духовные и материальные ценности, верования, нормы, язык. Опыт свидетельствует о том, что обучающиеся воспринимают педагога прежде всего как личность, и именно через его индивидуальность идет восприятие происходящего как на занятиях, так и вне. Общекультурная компетенция как функциональная характеристика культурологической компетентности преподавателя вуза включает в свое содержание культурные ценности, социокультурные нормы, верования как компонент культуры, язык, обычаи, искусство, науку, литературу, философию, политику и т.д. Этот подход позволил нам определить основные характеристики общекультурной компетенции:

- мировоззренческая культура (знание основ мировой и национальной культуры, духовных и нравственных основы жизнедеятельности человека, ценностные ориентиры),
- социокультурные нормы (система правил поведения в обществе, общности, группе, поведение личности),
- культура речи (знание родного языка и иностранного и умения грамотно излагать мысли),
- культура общения.
- культура межличностных отношений (доброжелательность, справедливость, толерантность, сострадание, сочувствие и т.д.).

Данный ряд можно продолжить, но мы остановимся именно на данных характеристиках, выступающих критериями общекультурной компетенции преподавателя высшей школы. И начнем с мировоззренческой культуры, которая представляет результат социализации специалиста и является показателем эффективности функционирования образовательной системы вуза. Мировоззренческая культура специалиста формируется во взаимосвязи с мировоззренческой культурой общества, которая представляет исторически сложившиеся идеалы, ценностные представления, национальные ценности, традиции, которая и является фундаментальной личностной характеристикой, определяющей социокультурные мировоззренческие ориентации. Мировоззренческая позиция выявляет взгляды и убеждения, социальные установки и нравственные принципы поведения в отношении личности к обществу, к другим людям, к себе в процессах познавательной, коммуникативной и профессиональной деятельности в социуме. Мировоззренческая культура — это сложный комплекс устойчивых качеств и свойств личности, который характеризует духовно-нравственную зрелость специалиста. Показателями высокого уровня

мировоззренческой культуры у специалистов выступает позиция глубокого осознания духовно-культурных ценностей своего народа, деятельность по сохранению и популяризации духовных традиций и нравственных идеалов родной культуры, готовность к активной социокультурной деятельности в обществе.

Социокультурные нормы — это правила или руководящие начала, регулирующие взаимодействие индивидов, отношения человека в обществе. Одним из важнейших признаков социокультурной нормы является императивность, то есть поведение, не соответствующее норме, обязательно вызывает негативную реакцию у других людей. Социокультурные нормы связаны с оценкой и ценностями. В процессе социализации человек, учитывая исторический предшествующий опыт, усваивает и сохраняет то, что представляет наибольшую значимость, ценность. Таким образом, норма является императивным выражением ценности, определенной системой правил, которые направлены на ее воспроизводство. Нормы включают различные виды предписаний, которые и образуют сферу должного. Регуляторами поведения выступают ценности, общественные идеалы, жизненные принципы, которые и заключают в себе зарождение и формирование новых норм. Социализация личности в образовательном процессе, ее профессиональное становление обеспечивается через усвоение норм морали, права, общения.

Другим критерием общекультурной компетенции выступает культура речи или речевая культура. Речевая деятельность человека является не только самой распространенной, но и очень сложной. Она составляет основу любой другой деятельности человека: научной, образовательной, производственной и др. Культура речи предполагает высокий уровень общей культуры человека, культуру его мышления, знание языка как родного, так и иностранного. К сожалению, в настоящее время имеет место разрушение родного языка, что приводит к деформации национального самосознания (А. С. Запесоцкий). Еще К. Д. Ушинский указывал на значимость родного языка, который не только выражает жизненность народа, но и есть сама жизнь. Когда исчезнет народный язык, предупредил педагог, — народа нет более.

Культура речи — это владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляется выбор и организация языковых средств, позволяющих обеспечить необходимый эффект в достижении поставленных коммуникативных целей. В определении речевой культуры обращается внимание на три формы языка: нормативная, коммуникативная, этикетная. При этом ученые называют критерии речевой культуры: правильность, точность, чистота, логичность, богатство, выразительность, уместность (Б. Н. Головин). Уместная речь соответствует теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей, информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам выступления. Специалисты утверждают, что литературный язык сегодня претерпевает серьезные изме-

нения. Идет вытеснение коренных русских слов, вместе с этим происходит искажение национального образа мира (А. С. Запесоцкий). Существенно изменился не только нормативный, но и бытовой, этикетный язык. Родной язык перестает быть инструментом приобщения к культуре. Вот почему так важна культура речи педагога в любом образовательном учреждении. Ведь правильность речи, богатство индивидуального словаря не только повышает эффективность общения, усиливает действенность устного слова, но это и передача норм, опыта, регламентирующих человеческую жизнь. И овладение основами речевой культуры для каждого педагога — не только необходимость, но и обязанность.

Речевая культура человека напрямую выводит на культуру общения. Культура общения — это неотъемлемая часть культуры личности.

Понятие «общение» находится в тесной связи с понятием «отношение». Эти понятия являются сопряженными в том смысле, что отношения формируются и проявляются в общении. Психологический словарь дает такое определение общению: «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [4, с. 213].

Именно общение формирует общество и является способом развития членов этого общества. Вне общения просто немыслимо человеческое общество. Именно через общение людей осуществляется перевод объективного в субъективное, общественного в личностное, социального в индивидуальное и наоборот.

Позиция ученых сводится к общему знаменателю: культура общения — это культура личности. Обратимся к некоторым положениям по проблеме педагогического общения. В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативная, интерактивная, перцептивная.

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми, связана не просто с передачей информации, а с активным обменом ею.

Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия людей друг с другом в процессе межличностных отношений.

Перцептивная сторона общения — это процесс восприятия и понимания другого человека и установление на этой основе взаимопонимания.

Отсюда вытекают и специфические функции общения: функция познания друг друга; функция приобщения обучающегося к опыту и ценностям педагога; функция социализации собственного «Я» через ориентацию на ценности другого; функция стимулирования обучающегося на духовные новообразования. Кроме обозначенных, безусловно, следует назвать информационную функцию, обеспечивающую процесс приобщения личности к материальным и духовным ценностям. Педагог как носитель определенной знаний в различных областях науки, лите-



ратуры, искусства, практической деятельности через общение способствует трансформации имеющейся у него информации обучающимся.

В своей деятельности каждый педагог любого образовательного заведения должен реализовать все функции общения, ибо каждая из них имеет важное значение в профессиональной деятельности для достижения поставленных целей образования. Общение, как следует из сказанного, одновременно выступает как процесс взаимодействия индивидов, как информационный процесс, как процесс взаимовлияния друг на друга, как процесс сопереживания и взаимного понимания. И следует помнить слова Д. Лихачева: «Общаясь, люди создают друг друга».

Культура межличностных отношений позволяет обеспечить высокий уровень психологического комфорта, обладая признаками общей культуры личности, является проявлением внутренней культуры личности педагога, существенно влияющей на результативность педагогической деятельности. Обращение к работам А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, А. В. Мудрика, В. М. Мясищева и др. позволило рассматривать культуру межличностных отношений как совокупность духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе нравственных норм и правил общения. Сущностью культуры межличностных отношений в образовательном

пространстве является ориентация на приоритеты социальной ответственности, общность целей-ценностей всех субъектов образовательного процесса. Межличностные отношения влияют на результат педагогической деятельности в целом и на личность самих педагогов, в частности, на развитие профессионально значимых качеств. Межличностные отношения характеризуются эмоциональной стабильностью, лояльностью, перцептивностью, эмпатийностью, что обеспечивает положительный морально-психологический климат в образовательном пространстве. Формирование культуры межличностных отношений будет зависеть от таких условий, как: мотивационно-ценностная установка в образовательном пространстве вуза на развитие культуры межличностных отношений, сотрудничество и диалог; высокая требовательность к себе и другим; специально организованная программа, включающая проведение семинаров, тренингов и мероприятий, направленных на развитие общекультурной компетенции.

Представленные характеристики общекультурной компетенции показывают, что преподаватель высшего учебного заведения должен обладать высоким уровнем профессиональной и общей культуры, включающей сформированное научное мировоззрение, систему духовных ценностей, быть человеком культуры, высококомпетентным специалистом, от которого требуются огромные умственные, эмоционально-волевые, эмоционально-нравственные затраты.

#### Литература:

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи. — М.: Высшая школа, 1980.
2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002.
3. Комов Н. Г. Словарь новых иностранных слов. — М.: МГУ, 1995.
4. Краткий психологический словарь / под А. В. Петровского. — М., 1985.
5. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. — М.: Ин-т практ. Психологии, 1997.
6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2000.

## Методические аспекты преподавания дисциплины «Информационный менеджмент»

Клименко Оксана Александровна, доцент кафедры информатики  
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

В последнее десятилетие стремительно развивается направление информатизации, связанное с автоматизацией рабочих мест не только непосредственно на производственном участке, но и в деятельности, связанной с обработкой информации и управлением. Для осуществления замены механического труда и поддержки принятия решений в настоящее время разработано большое количество программных продуктов. Непосредственно

для осуществления управленческой деятельности традиционно выделяют: 1) технологии подготовки текстовых документов на основе текстовых процессоров; 2) технологии подготовки иллюстраций и презентаций на основе графических процессоров; 3) технологии табличных документов на основе использования табличных процессоров; 4) технологии разработки программ на основе алгоритмических, объектно-ориентированных и логических

языков программирования; 5) технологии систем управления базами данных; 6) технологии поддержки управленческих решений на основе систем искусственного интеллекта; 7) гипертекстовые технологии и технологии мультимедиа.

Начиная с конца прошлого века, средства информатизации составляют весомую долю мирового рынка и в значительной степени определяют структуру инвестиционных потоков мирового хозяйства.

Международный опыт показывает, что высокие технологии, в том числе информационные и телекоммуникационные, уже стали локомотивом социально-экономического развития многих стран мира, а обеспечение гарантированного свободного доступа граждан к информации — одной из важнейших задач государств. [1]

С расширением и дифференциацией мирового рынка средств информатизации (вычислительной, периферийной, специальной и коммуникационной техники), программных, информационных и сервисных средств существенно увеличивается число вариантов возможных решений в области формирования технологической среды информационных систем. Здесь, с точки зрения эффективного управления информационными процессами, наиболее важны не непосредственно проектные работы по созданию информационной системы или ее модулей, а решения, которые принимает менеджер (представитель заказчика) в порядке выработки технического задания, исполнителем которого, как правило, является специализированное предприятие.

По-прежнему встречаются организации, в которых внедрение средств информатизации осуществляется стихийно, под воздействием ряда факторов, не имеющих ничего общего с объективной оценкой информационных потоков предприятия. Такой подход является следствием некомпетентного управления информационными процессами организации и, как правило, незначительно улучшает работу структур, подвергшихся модернизации.

Становится очевидной необходимость обеспечения эффективного управления средствами информатизации.

К числу основных задач стратегии развития информационного общества в России относятся [1]:

- формирование современной информационной и телекоммуникационной инфраструктуры, предоставление на ее основе качественных услуг и обеспечение высокого уровня доступности для населения информации и технологий;

- повышение качества образования, медицинского обслуживания, социальной защиты населения на основе развития и использования информационных и телекоммуникационных технологий;

- совершенствование системы государственных гарантий конституционных прав человека и гражданина в информационной сфере;

- развитие экономики Российской Федерации на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий;

- повышение эффективности государственного управления и местного самоуправления, взаимодействия гражданского общества и бизнеса с органами государственной власти, качества и оперативности предоставления государственных услуг;

- развитие науки, технологий и техники, подготовка квалифицированных кадров в сфере информационных и телекоммуникационных технологий;

- сохранение культуры многонационального народа Российской Федерации, укрепление нравственных и патриотических принципов в общественном сознании, развитие системы культурного и гуманитарного просвещения;

- противодействие использованию потенциала информационных и телекоммуникационных технологий в целях угрозы национальным интересам России.

Таким образом, информатизация неизбежно затрагивает все сферы человеческой деятельности, все сферы общества и от того, насколько рационально будут использоваться имеющиеся ресурсы и технологии, зависит успешность реализации указанной стратегии и достижения главной ее цели — повышение качества жизни граждан, обеспечение конкурентоспособности России, развитие экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, совершенствование системы государственного управления на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий.

Для того, чтобы информатизация не стала вырожденной и не представляла собой несистемное нагромождение техники и программного обеспечения, необходимо сразу детально прорабатывать концепцию информационной системы предприятия, тщательно продумывать план внедрения и четко следить за его реализацией. Очевидно, что это серьезная работа, которую должен осуществлять специалист, владеющий информацией как о современных технических средствах, программном обеспечении, так и ориентирующийся в основах управления предприятием. Таким специалистом для организации является информационный менеджер, в круг обязанностей которого входит выявление особенностей области обработки информации, ее организационной структуры, осуществление краткосрочного и долгосрочного планирования информационных систем; эффективное использование кадрового потенциала, финансовый менеджмент в области информационных технологий.

При подготовке специалистов в данной области важно обратить внимание на некоторые немаловажные аспекты.

1. Информационный менеджер должен хорошо представлять себе деятельность организации, в которой проводится внедрение или расширение и модернизация информационной системы. Анализ информационных потоков предприятия, его структуры, выявление сильных и слабых сторон обработки информации, анализ ресурсов являются важными составляющими деятель-

ности информационного менеджера и от того, насколько специалист владеет методами и приемами информационного моделирования, зависит успех всей его деятельности. Наиболее информативны и, как следствие, полезны с методической точки зрения для формирования знаний и умений в области информационного моделирования для IT-специалистов информационные модели, подготовленные по методологии IDEF0 (для расширенной модели IDEF3, DFD). Для того, чтобы модель была адекватна предметной области, она должна содержать в себе знания всех участников бизнес-процессов организации. В IDEF0 система представляется как совокупность взаимодействующих работ или функций. Такая чисто функциональная ориентация является принципиальной — функции системы анализируются независимо от объектов, которыми они оперируют. Это позволяет более четко смоделировать логику и взаимодействие процессов организации. Моделируемая система рассматривается как произвольное подмножество Вселенной, составитель самостоятельно определяет, будет ли некий объект компонентом системы, или его следует рассматривать как внешнее воздействие, при этом, результат подготовки модели зависит от точки зрения на систему. Взаимодействие системы с окружающим миром описывается как вход (нечто, что перерабатывается системой), выход (результат деятельности системы), управление (стратегии и процедуры, под управлением которых производится работа) и механизм (ресурсы, необходимые для проведения работы). Находясь под управлением, система преобразует входы в выходы, используя механизмы. В качестве одного из заданий в рамках лабораторного практикума по дисциплине «Информационный менеджмент» рекомендуется составление технической карты организации (цели, задачи бизнеса компании, цели автоматизации, существующие и перспективные способы автоматизации, анализ требований к информационной системе и возможных ограничений) и информационной модели с точки зрения «информационный менеджер», позволяющей наглядно изобразить все фак-

торы, влияющие на процесс внедрения и модернизации информационной системы.

2. Помимо анализа, важным направлением деятельности информационного менеджера является планирование, управление капиталовложениями в сфере информатизации, формирование инновационной политики и осуществление инновационных программ. Для формирования умений в области планирования наиболее предпочтительны задания по подготовке проектов внедрения информационной системы, учитывающих все возможные издержки. Подготовка такого проекта осуществляется на основе составленной информационной модели — это позволяет сформировать цельную картину деятельности специалиста (в отличие от разрозненных заданий на отработку тех или иных навыков). В ходе подготовки проекта необходимо описать его структуру, установить параметры работ и проекта в целом, провести ресурсное планирование, выполнить стоимостный анализ проекта и проанализировать возможные риски при реализации проекта. Для разработки оперативного плана внедрения информационной системы предприятия можно использовать программный продукт Microsoft Project, предназначенный для управления проектами, и являющийся наиболее популярным инструментом для решения соответствующих задач. Применение Microsoft Project для осуществления планирования помогает оценить реальность воплощения в жизнь рассматриваемого проекта, уточнить конкретные работы, которые необходимо выполнить для достижения целей проекта, виды ресурсов, необходимые для реализации проекта, стоимость проекта и наиболее выгодное распределение во времени финансовых затрат на реализацию проекта.

Таким образом, учитывая специфику деятельности информационного менеджера, для подготовки специалистов в этой области наиболее целесообразно использовать проектный метод обучения. Такой подход позволяет не только закрепить уже полученные в процессе изучения других дисциплин знания и умения, но и погрузиться в будущую сферу деятельности.

#### Литература:

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации от 7 февраля 2008 г. № Пр-212. // Российская газета. — 2008 г. — 16 февр.
2. Костров А. В. Основы информационного менеджмента: учеб. пособие для вузов /А. В. Костров. — М.: Финансы и статистика, 2001. — 335 с.

## Профессиональная подготовка специалистов компьютерного профиля: интегративный и компетентностный подходы

Корчевский Дмитрий Александрович, генеральный директор  
Компьютерная академия «ШАГ» (г. Одесса, Украина)

Образовательная парадигма, отражающая интересы и сущность индустриального общества «постепенно уступает место методологии информационного общества, плюралистического познания и вероятностной оценки» [7, с. 13]. В частности, А. Новиков акцентирует внимание на том, что в постиндустриальном обществе формируется понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога» [6 с. 42–43].

Информационные и телекоммуникационные технологии вносят серьезные коррективы в различные сферы деятельности человека. Интенсивное внедрение информационных технологий во все сферы деятельности человека определяется рядом факторов [9]: ростом объемов информации; интенсивным обновлением и интеллектуализацией производства; расширением сети Интернет; необходимостью построения математических моделей; необходимостью приобретения новых знаний и разработки новых технологий на базе имеющихся информационных технологий и др.

Развитие информационно-телекоммуникационных систем невозможно без соответствующего кадрового обеспечения. В последнее время ощущается существенная нехватка специалистов, способных создавать и успешно эксплуатировать современные информационные системы бизнеса, автоматизированные системы проектирования и управления, Интернет-технологии и др. Динамичность развития отрасли обуславливает быстрое устаревание знаний, поэтому требуется постоянное повышение квалификации сотрудников предприятий и учреждений, связанных как с разработкой информационных систем и технологий, так и с их использованием.

Сегодня можно с полным основанием говорить о «кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы обновления знаний соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий. В этих условиях, как ни парадоксально, знаниевое научение стало утрачивать смысл. Другая причина кризиса знаниевой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас», ибо существуют хранилища информации иной природы [2, с. 10]. Востре-

бован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

Опыт профессиональной подготовки специалистов в области информационных технологий в системе профессионального образования подтверждает объективную потребность переосмысления целей и сущности содержания образования. Повышенное внимание к проблемам проектирования содержания профессиональной подготовки специалистов по информационным технологиям является естественной и объективной потребностью современного профессионального образования и обусловлено следующими причинами [1]: интегративным, разноуровневым подходом к обучению и образованию, обеспечивающим непрерывный профессиональный рост специалистов; внедрением инновационных образовательных процессов и преемственностью образовательных программ; определением и научным обоснованием инвариантной и вариативной частей содержания обучения при разработке учебных планов и др. Роль содержания профессионального образования специалиста по информационным технологиям многогранна и состоит в создании у обучающихся целостной системы интегративных и вариативных профессиональных знаний, умений, способов профессиональной деятельности.

На основе анализа состояния педагогической теории и практики, нами выявлен ряд противоречий между: требованиями современного рынка труда к специалистам компьютерного профиля и реальным теоретическим и практическим уровнем их профессиональной подготовки; развитием информационных технологий и недостаточной адаптацией специалистов компьютерного профиля к постоянным изменениям в отрасли; необходимостью теоретико-методологического и методического обоснования интеграции содержания профессиональной подготовки специалистов компьютерного профиля и недостаточным уровнем этого обоснования в педагогической теории и практике; объективной необходимостью формирования интегративной системы содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля и изолированным изучением специальных дисциплин в учебном процессе; тенденцией к процессам интеграции в науке и производстве и уровнем взаимосвязей фундаментальных и профессиональных дисциплин в подготовке будущих специалистов компьютерного профиля.

Основными признаками компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов являются: усиление личностной ориентации в образовательном процессе; акцентирование внимания на резуль-

татах образования, которыми являются не только сумма усвоенных знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в различных проблемных профессиональных и социальных ситуациях.

Компетентностный подход не противопоставляется традиционному, а усиливает его личностным и деятельностным аспектами. Не только усвоение знаний, но и овладение процессом и способами деятельности становится важным компонентом развития личности в ходе обучения. Первичной и системообразующей составляющей образовательного процесса становится не процессуальная (что не умаляет ее важности), а результативная, выраженная в терминах компетенций. При этом измеряемый результат детерминирует процесс на его достижение [3]. Компетентностный подход обеспечивает определение более полного, личностно и социально интегрированного результата образования. Первой производной от термина «компетенции» выступают «ключевые компетенции», а второй производной являются «профессиональные компетенции», которые рассматриваются как составляющие профессионализма.

Особое внимание ученые уделяют определению видов компетенций в структуре профессиональной компетентности [8, с. 66]. Анализируя основные подходы к определению и структуре компетентности и компетенций можно выделить следующие общую способность к действию в нетипичной производственной ситуации с учетом имеющихся обстоятельств. Компетентность — система, состоящая из отдельных подсистем: профессиональных квалификаций, ключевых компетенций или профессиональных квалификаций, на основе отбора и анализа которых составляются программы и курсы обучения. Все составляющие компетентности могут быть сформулированы на различных уровнях, что подтверждается соответствующими документами об образовании, позволяет осуществлять профессиональную деятельность и продолжать обучение, исключая тупиковость системы образования.

Компетентность, как и компетенция, выступает интегральной характеристикой личности, качествами, которые можно приобрести в процессе обучения. По мнению В. Краевского, компетенции являются метапредметными, т. е. «сверхпредметными» или «допредметными», так как они носят общий характер, выходят за рамки отдельных учебных предметов и лишь в ходе разработки проектов обучения какому-либо из этих предметов конкретизируются в программе и в учебном материале. Компетенции не сводятся только к знаниям или только к умениям. Они являются сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. Анализ различных перечней компетенций «показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести умения извлекать пользу из опыта, решать проблемы, раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, находить новые решения. В то же время указания на данные умения еще недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний,

умений, способов деятельности и опыта учащегося в отношении его креативных компетенций» [5, с. 140].

Профессиональная компетентность будущего специалиста компьютерного профиля означает единство теоретической и практической готовности к профессиональной и творческой деятельности и характеризует уровень его профессионализма. Основную структуру компетентности составляют умения, которые характеризуют эту готовность. Признаками готовности к профессиональной деятельности являются: положительное отношение к выбранной профессии, наличие специальных знаний, умений, навыков; сформированность профессионально важных качеств; сформированные навыки самостоятельной творческой работы, овладение методами научного познания, способность к инновационной деятельности, наличие способности к профессиональной деятельности, готовность к постоянному саморазвитию и самообразованию, способность к рефлексии; сформированность соответствующих психологических качеств личности, черт характера, формируют особый стиль профессиональной деятельности и др.

Компетентность специалиста компьютерного профиля базируется на требованиях к личности и деятельности специалистов в области информационных технологий [1]: знание основных видов и принципов функционирования телекоммуникационных систем; умение использовать средства телекоммуникаций для обмена информацией с другими пользователями; владение навыками информационной «навигации» в сети; умение работать с информационными ресурсами сети; умение вести диалог с другими пользователями сети; умение использовать телекоммуникации как инструмент познания для решения задач в различных предметных областях.

Для реализации поставленных задач необходим анализ профессиональной деятельности специалиста по информационным технологиям: выявление основных трудовых функций и профессиональных умений, необходимых для их выполнения; определение профессионально значимых качеств специалиста; отражение в содержании обучения прогнозов развития отрасли, на которую ориентирована специальность, достижения науки и производства, проблемные вопросы; совершенствование профессиональной практической подготовки специалистов.

В этом контексте рассмотрим некоторые аспекты подготовки специалистов компьютерного профиля на примере специальности «Компьютерная графика и дизайн» в Компьютерной академии ШАГ.

Компетентный специалист по компьютерной графике и дизайну может проводить полный цикл создания фирменного стиля: от разработки концепции до подготовки гайдлайн и брендбуков, включая разработку фирменной стилистики, корпоративных элементов дизайна и фирменных персонажей; создавать макеты вывесок, постеров, рекламных щитов и другой внешней и внутренней рекламы, используя средства плоскостной и трехмерной графики, включая визуализацию будущей рекламной про-

дукции в реальном окружении, осуществлять профессиональную фотосъемку с использованием цифровых технологий, включая обработку и ретуширование снимков; создавать высококачественные портреты, пейзажные и панорамные фотографии, проводить ночную съемку, макросъемку и создавать фотографические коллажи; создавать макеты полиграфических изданий: газет, журналов, книг, рекламной полиграфической продукции; проектировать и создавать статические и динамические веб-сайты в Интернете: от простых сайтов визиток до веб-порталов и интернет-магазинов; применять на практике технологии продвижения и монетизации сайтов; создавать интерактивные элементы веб-страниц, динамическое меню и элементы управления, а также встраивать видеофрагменты к страницам с использованием технологии Adobe Flash; создавать и обрабатывать видеоролики и синхронизировать видеоматериал со звуковым рядом, управлять техническим процессом озвучивания видеороликов; создавать реалистичные трехмерные изображения с использованием новейших профессиональных технологий моделирования и визуализации; проектировать интерьеры и экстерьеры помещений и зданий, реалистично визуализировать их в соответствии с реальной окружающей средой; создавать компьютерные мультфильмы с использованием соразмерных или трехмерной анимации и профессиональных спецэффектов и др.

Опираясь на особенности и характеристики интегрированных знаний [4], нами уточнены критерии отбора содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля: соответствие объема знаний выделенному учебному времени; обеспечение научности и практической значимости учебного материала; психолого-педагогическая детерминированность закономерностями развития личности и закономерностями социального развития; распределение между учебными предметами материала с точки зрения систематики научных знаний и их педагогической интерпретации; учет международного опыта построения учебных программ; учет имеющейся учебно-методической и материальной базы.

Использование интегративного подхода к содержанию профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля дал возможность сделать следующие выводы: доступность учебного материала в ряде случаев обеспечивается тем, что сложные в контексте одной предметной области знания являются доступными в контексте другой области знаний; значимость конкретных элементов знаний является большей при рассмотрении содержания обучения в целом, во всех взаимосвязях элементов знаний; недостаточная методически-

материальная база для одного учебного предмета может компенсироваться возможностями другого; целостная система теоретико-практических знаний по компьютерным наукам и технологий должна проектироваться на учебный процесс; целостное отражение задач формирования творчески и самостоятельно мыслящей личности возможно только на основе интегративного подхода к структурированию содержания обучения.

Интегративный подход к подготовке будущих специалистов определяется как совокупность форм и методов, характеризующих процесс и результат становления профессиональной компетентности, сопровождаются ростом системности знаний, комплексности умений студента, выражающейся в теоретической и практической подготовленности и способствующей всестороннему развитию личности.

Целесообразность использования интегративного подхода обусловлена необходимостью обеспечения непрерывности и целостности профессионального становления личности будущего специалиста, сочетание традиционного и инновационного в профессиональном образовании, понимание интеграции как сущностной характеристики образования, ориентации образования на самопознание, саморазвитие, самовоспитание и самореализацию каждого студента.

Система интегративного содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля обеспечивает возможность постоянного пополнения знаний и расширения практических умений и навыков, формирование конкурентоспособного специалиста на основе сложившихся интегрированных знаний, практических умений, навыков. Исследование основывается на положении, что система является динамичной, целенаправленной, открытой, нелинейной, самоорганизующейся, что способствует переходу от фрагментарной интеграции отдельных компонентов учебного процесса к возникновению эффекта интегративности, который приводит к существенному улучшению эффективности подготовки специалистов компьютерного профиля.

Построение системы интегративного содержания профессиональной подготовки осуществляется на основе системного, синергетического, компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов.

Таким образом, система интегративного содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля обеспечивает возможность постоянного пополнения знаний и расширения практических умений и навыков, формирование конкурентоспособного специалиста на основе сложившихся интегрированных знаний, практических умений, навыков.

#### Литература:

1. Альшанская Т. В. Моделирование содержания дисциплин по выбору в процессе подготовки специалистов по информационным технологиям в колледже: автореф. дис. на стип. ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Альшанская. — Н.Новгород, 2006. — 23 с.

2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — с. 9–14.
3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент модернізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою. — 2011. — № 7. — С.
4. Козловська І. М. Структурування знань учнів професійної школи на основі інтегративного підходу // Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць / Ред. кол.: С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський та ін. — Хмельницький: ХНУ. — 2004. — Вип. 1. — С. 79–87.
5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. — М.: Издательство «Эгвес», 2008. — 136 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2003. — 272 с
8. Петрук В. А. Базові професійні компетенції: сутність поняття / В. А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — Випуск 17 — С. 66–70.
9. Фёдоров И. Б. Подготовка специалистов в области компьютерных наук, техники и технологий / И. Б. Фёдоров, И. П. Норенков, С. В. Коршунов // Прикладная информатика. — 2006. — № 4. — С. 27–34.

## Работа над стихами как средство повышения интереса к иностранному языку

Кузнецова Кристина Владимировна, учитель английского языка  
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Успеху в обучении иностранному языку в значительной мере способствует заинтересованность учащихся этим предметом. Учителя иностранного языка располагают немалым запасом средств, чтобы вызвать интерес у учащихся к своему предмету.

Я, как учитель английского языка, одним из таких средств считаю работу над стихотворениями английских и американских поэтов. В основном это стихи, включенные в школьные учебники для 2–11 классов, но я использую также дополнительный материал: стихи из учебников прошлых выпусков, книжек и пособий для внеклассной работы.

Работу над стихами я провожу не в отрыве от всей другой работы, а в тесной связи с ней. Выбор стихотворения определяется лексическим или грамматическим материалом, изучаемым в данный момент, тематикой текста учебника или темной устной беседы.

Таким образом, выбор стихотворения и вид работы над ним зависят от того, какой цели оно должно служить на уроке.

Так, например, чтобы пополнить запас слов учащихся или закрепить лексику по теме «Времена года» в 5 классе, мы предлагаем ребятам выучить стихотворение «Seasons»

Spring is green  
Summer is bright  
Autumn is yellow  
Winter is white

Чтобы прочнее закрепить прилагательные, обозначающие цвет, ребята разучивают стихотворение «Soap»

Soap is green  
Or red, or white  
Or brown, or black  
As ink;  
But when you wash,  
They all turn white,  
That is so strange  
I think.

Грамматическое явление на Present Continuous Tense лучше усваивается с помощью стихотворения «Where Are You Going?»

Where are you going, my little cat?  
— I am going to town to get me a hat!  
What! A hat for a cat! A cat in a hat!  
Who ever saw a cat in a hat?  
Where are you going? my little kittens?  
— We are going to town to get us some mittens.  
What! Mittens for kittens! Do kittens wear mittens?  
Who ever saw little kittens with mittens?  
Where are you going? my little pig?  
— I am going to town to get me a wig.  
What! A wig for a pig! A pig in a wig!  
Who ever saw a pig in a wig?

Стихи обогащают устную речь учащихся готовыми речевыми образцами. Наши ребята часто используют строчки из стихотворений при описании картины, в диалогах или самостоятельных высказываниях по теме. Например, при описании осени и ранней весны многие вспоминали строки из стихотворения «Autumn».

The summer is over,  
The trees are all bare.  
There is mist in the garden.  
And frost in the air.

При описании режима дня ребята читали отрывки из стихотворения «Our Day».

Tea comes after dinner,  
Then comes time to play.  
  
Now the day is over,  
And I go to bed. Etc.

Кроме того, стихотворение — это один из наиболее эффективных видов фонетической зарядки, на его материале с помощью технических средств можно отработать отдельные звуки: интонацию, ударение.

И, конечно, читая стихи, ребята учатся выразительному чтению.

Работа над стихотворением складывается из следующих этапов (в 2–7-х классах). Первичное прослушивание стихотворения в магнитофонной ленте (лексика вся введена заранее).

Передача общего содержания стихотворения с последующим переводом;

Повторение за диктором хором и индивидуально слов и словосочетаний с целью фонетической отработки.

Отработка интонации и ударения (строчки читаются по частям и целиком)

Заучивание наизусть части или всего стихотворения (если оно несложное по содержанию) или подготовка к контрольному чтению более трудных стихотворений;

Задание на дом: контрольное чтение или чтение наизусть и литературный перевод в стихах;

Повторное прослушивание стихов в грамзаписи, а также запись стихотворения на пленку в исполнении ребят, с тем чтобы они сами могли услышать свое чтение и проанализировать ошибки в произношении и интонации;

Чтение стихотворных переводов учащихся, конкурсы на лучший перевод.

Лучшие переводы помещаются в специальный школьный альбом. Обычно ребята с интересом относятся к такой работе, и в ней принимают участие даже те, кто никогда не писал стихов, а также слабые по языковой подготовке учащиеся.

В 2-х — 6-х классах предлагаемые стихи несложны по содержанию и легко запоминаются всеми учащимися. Сам процесс заучивания наизусть, выразительное чтение доставляют удовольствие ребятам. Стихи облегчают запоминание фонетического, лексического, грамматического материала, обогащают устную речь учащихся. Все это повышает интерес к изучению иностранного языка.

В старших классах (8–11) содержание и форма разбираемых стихотворений сложнее, и работа над ними приобретает другой характер — это уже не столько фонетическая отработка чтения, сколько работа над смысловой стороной, над содержанием. Поэтому в старших классах я уделяю больше внимания работе над переводами стихов и их осмысленным чтением, но правильное, выразительное чтение остается первым требованием.

В основном в старших классах проводится та же работа над стихотворением, что и в младших, включая те же этапы, но работа по переводу переносится на дом, где у ребят больше времени для подбора наиболее точных значений слов, а выразительное контрольное чтение дается в качестве домашнего задания только после проверки переводов, когда учителю ясно, что учащимся понятны содержание и построение каждой строчки стихотворения. После того, как в классе проведена вся фонетическая работа над стихотворением, с помощью грамзаписи или магнитофона, учащимся дается задание выучить стихотворение (по частям) наизусть, а желающим попытаться сделать литературный стихотворный перевод на русский язык.

Эта работа доставляет ребятам эстетическое удовольствие, воспитывает художественный вкус, включает их в процесс творчества, расширяет кругозор.

В этих стихотворных переводах не все гладко, естественно, не хватает профессионального мастерства. Но как много рассказывают они нам о ребятах, помогают лучше узнать их понять, а иногда удивляют: откуда у них, порой замкнутых или грубоватых в поведении, берется столько трогательной нежности. Работу со стихами целесообразно проводить не только на уроках, когда мы очень ограничены во времени, но и на внеклассных мероприятиях.

И безусловно, учитель иностранного языка, занимающийся с ребятами работой над стихами, должен работать в тесном контакте с учителем литературы. Тогда работа эта станет по-настоящему полезной и полноценной.

Литература:

1. «Обучение английскому языку в детских садах». Цейтлин В. С., Вайсбурд М. Л., Миролюбова А. А., 1964.
2. Тексты с аудиозаписями на английском языке для 2–4 классов, Вербицкая М. В., 2010.
3. Тексты с аудиозаписями на английском языке для 6–8 классов, Биболетова М. З., 2008.



## Надо ли вернуть духовное воспитание в детские сады?

Лялина Людмила Алексеевна, старший воспитатель  
ГБОУЦРР детский сад № 621 (г. Москва)

«Без памяти нет традиций. Без воспитания нет духовности. Без духовности нет личности. Без личности нет народа. «Традиции, обычаи, образы русской народной культуры в развитии дошкольников, как исторической общности», — сказал академик Г. Волков на семинаре педагогических работников.

Сегодня в обществе происходят глубочайшие изменения во всех направлениях: в политике, экономике и народном образовании. Однако общество желает видеть интеллектуально развитую личность, сочетающую в себе: физическое совершенство, духовное богатство, моральную чистоту. Перед нами встал вопрос: как это можно всё осуществить? Если мы, взрослые, потеряли и продолжаем терять дальше истинно человеческие понятия о добре, благородстве, внимании к близким людям и любви к Родине.

Словами мы говорим красиво. Мы любим свою Родину, потому что в ней мы родились и выросли. А что подрастающее поколение сделало для нее, чтобы ею гордиться? Кого и как мы воспитали? Через 18 лет оглянувшись назад, увидишь равнодушного взрослого и безответственного человека. И зададим сами себе вопрос: как это произошло и кто в этом виноват? Можно ли исправить? Надо ли воспитывать духовно? Вот на какие вопросы надо ответить сегодня взрослым. Дети растут, общаются в той атмосфере, которую мы с вами создаем. Если мы не соблюдаем традиций и обычаев своего народа, своей семьи, не знаем своей родословной, теряем годами, накопленные поколениями богатства, то возникает вопрос, где и когда упущено нравственно — духовное воспитание? И что делать подрастающему поколению, чтобы не совершать ошибок нашего поколения? В настоящее время материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости и патриотизме. Высокий уровень детской преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости социальной среды. В обществе не соблюдаются социальные нормы.

Современных детей характеризует эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Многочисленными средствами массовой информации и влияние Запада. Продолжается разрушение института семьи через активное половое просвещение, у детей формируются ложные представления о полноценной семье. Неполная семья в обществе не может дать ребенку духовно-нравственного воспитания. Развал семей, общественных институтов, а также дискредитированные по вине «человеческого фактора» проявления равнодушия и безответственности приводит к проблеме преемственности и конфликтов в от-

ношениях «отцов» и «детей». На сегодняшний день нет передачи культурных ценностей и традиций от поколения к поколению или носит искусственный характер, как на государственном, так и на бытовом уровне.

Пожилые люди оказались в таких условиях, когда нет понимания, милосердия и сопереживания, помощи со стороны младших членов общества, которые должны нести эти традиции дальше. Изменения в стране, полностью отвергающие опыт предыдущих поколений, привели к конфликту и разрыву между поколениями, а такое отношение общества к старикам — показатель его цивилизованности. Семья является первым и наиболее индивидуальным уровнем отношений между различными поколениями. В настоящее время семья претерпевает демографические, культурные, социально экономические изменения, которые отражаются на внутрисемейных связях. В современном обществе в основном, каждая семья живет отдельно. Сами себя обеспечивают, воспитывают детей. Очень мало или совсем не общаются с родственниками, не говоря о старшем поколении. Бабушки и дедушки помолодели и живут современной жизнью общества. Пока есть силы, пока старшее поколение не является обузой для своих детей, вроде идет все хорошо. Но когда — то наступает зрелая старость и всем им не хватает человеческого внимания близких: встречи за чашкой чая, просмотры семейных фотографий, игры в домино, душевные семейные и народные песни. Молодежь сегодня не имеет ясного представления о жизни старшего поколения и часто драматизирует их социальное положение, порождая предрассудки и создавая стереотипы, что, в свою очередь, проецируется на межпоколенные взаимоотношения.

Поскольку семейные связи имеют все меньшее значение, старики часто оказываются никому ненужными. Ах, как мы заблуждаемся, ведь через определенное время мы все станем следующим старшим поколением и по заслугам получим такое уважение, милосердие, понимание, какое смогли воспитать в своих детях. Сегодня, как никогда, актуален вопрос воспитания духовно-нравственной личности, уважающей не только старшее поколение, но и просто людей. Все вышеизложенное свидетельствует об изменениях в отечественном образовании и воспитании.

Издавна в отечественной педагогике тесным образом были слиты воедино развитие духовно-нравственной сферы и сознания человека. Была цель: воспитывать человека честным, трудолюбивым, скромным, уважительным, милосердным, чутким и внимательным. Вот эти качества нам предстоит прививать нашим детям через народный фольклор (сказки и былины, песни и танцы, при сказки и потешки, народные игры и традиции).

Великая культура русского народа складывалась тысячелетиями. Она богата своими обычаями, традициями и обрядами, культурой. В наше время, когда многое утеряно, позабыто, когда неузнаваемо изменились жизненные условия народа, мы очень мало слышим народные песни, мало знаем народных примет и прибауток, не знаем о своих поколениях, о жизни наших предков. И как мы русские «Иваны» будем жить без имени и рода дальше? Нужно помочь нашему поколению не растерять великое богатство своего народа, чтобы потомки могли сказать: «Это мой дед сделал, а это моя бабушка связала».

И когда надо начинать духовное воспитание? Да начинать надо с рождения. Современная педагогика считает возможным и необходимым начинать знакомство со своим народом, с его традициями и бытом с самого раннего детства.

Ведь недаром народная пословица гласит: «Все впитывается с молоком матери». Порою эти красивые слова мы знаем и произносим, но не осуществляем. Давайте спросим себя, как я, мама, бабушка и другие члены семьи передают от поколения к поколению первые представления о семье, о Родине, любви и послушании, добре и зле, осуждении и прощении, милосердии и чуткости, совести и благодарности. Почему это можно перебросить на детский сад, школу или улицу, а не принять на себя? Причины и оправдания всегда найдутся. Можно сказать правительству не занимается этими вопросами, родители заняты, им не хватает времени, так и уходит время для воспитания своих детей. А ведь именно дошкольное детство является важным этапом в становлении морального облика человека. В эти годы у детей закладываются основы нравственности, формируются первоначальные эстетические представления. Начинает появляться интерес к явлениям общественной жизни. Дети обращаются с вопросами к педагогам, родителям, стремятся больше узнать о своей Родине, где они живут.

Чтобы воспитывать в человеке чувство гордости за свою Родину, надо с детства научить его любить природу, которая его окружает, познакомить с культурными традициями своего народа, привить любовь к декоративно-прикладному искусству и народному творчеству.

Народное творчество и искусство в целом — источник чистый и вечный. В чем бы ни показывал себя народ: в танце, в песне, в искусной вышивке или забавной игрушке, ясно — это идет от души, а душа русская не только широкая, но и добрая.

Наверное, это очень хорошо, что Правительство Российской Федерации стало поднимать вопросы укрепления духовно-нравственных основ российского общества, совершенствования государственной политики в области патриотического воспитания, разработки и реализации значимых общественных проектов в этой сфере и поставило задачу: повышение роли государственных и общественных структур в формировании у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания. «Образование должно быть направлено на воспитание уважения к куль-

турной самобытности ребенка, к национальным ценностям страны, в которой он проживает» (Статья 29)», — сказано в Конвенции о правах ребенка. Для того чтобы разобратся в вопросах духовного воспитания и развития детей дошкольного возраста, надо четко себе представлять, что такое духовное воспитание и развитие вообще?

Значение «духовность» в словаре русского языка С. И. Ожегова — «это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными».

Несомненно, Духовность — это Связь Души и Тела, это соединение Высшего божественного Я, с Низшим личностным Я.

Н. А. Бердяев писал: «Высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

Духовность есть норма человеческой жизни (Феофан Затворник). Все остальное зависит от нас, взрослых, как мы будем это внедрять в жизнь.

Духовно-нравственное воспитание — одна из актуальных и сложных проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к детям. То, что мы зложим в душу ребенка сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью. Дошкольный возраст — период активного познания мира и человеческих отношений, формирования основ личности будущего гражданина. Очень высокое определение дают ученые духовному развитию и надо ли его переносить на воспитание детей маленького возраста. Надо, но надо и четко понять, что мы имеем под словом духовно-нравственное воспитание для ребенка.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют огромное значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье дают отпечаток на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Духовное воспитание детей лежит в основе любых поступков человека, формирует облик его личности, определяет его систему ценностей и характер. Воспитание духовно-нравственной личности зависит от воспитания взрослых, в частности, и от духовного воспитания людей, которые занимаются воспитанием детей. Какие задачи по нравственно-патриотическому воспитанию стоят для педагогов детских садов:

Воспитание чувства патриотизма, осознание ребенком себя как гражданина своей страны, уважительно и с гордостью относится к ее символике (флагу, гербу, гимну);

Воспитание положительного отношения к окружающим — терпимость (толерантность) к детям и взрослым; Уважение к чувствам, мнениям, желаниям других;

Отношение к близким: желание сделать им что-то приятное, порадовать старших своим поведением, заботливостью, вниманием; чувство благодарности и признательности.

Духовно-нравственное чувство не возникает у людей само по себе. Это результат длительного целенаправленного воспитательного воздействия на человека, начиная с самого раннего возраста, под влиянием среды, образа жизни и воспитательной работы в семье, в дошкольном учреждении, в школе и т. д.

Формирование представлений о Родине, воспитание патриотических чувств — работа сложная, требующая от нас, педагогов, большой убежденности и вдохновения. Она должна проходить систематически и планомерно, пронизывать весь педагогический процесс. Свою работу мы строим от простого к сложному, от важного к второстепенному. Все начинается с проблемы, чтобы ее определить используем в работе анкетирование и беседы среди взрослых (родители и педагоги).

Анкета для взрослых на тему «Растим патриотов с детства»

В беседе и анкетирование приняли участие 80 человек.

1. Актуальна ли в наше время проблема патриотического воспитания?

- а) актуальна — 70 %
- б) уже не актуальна — 5 %
- в) ваш вариант — сомнения 5 %

2. Что Вы понимаете под термином «патриотическое воспитание»?

- а) это семейные традиции — праздники, обряды и т. д. — 30 %
- б) это культурное наследие — памятники, музеи и т. д. — 50 %
- в) ваш вариант — 0 %

3. Надо ли отдельно вводить в детские сады духовное воспитание?

- а) да — 35 %
- в) нет — 45 %

4. Как Вы считаете, кто несет основную ответственность за нравственное воспитание детей?

- а) государство — 40 %
- б) родители — 15 %
- в) образовательные учреждения — 25 %

5. С какого возраста следует знакомить детей дошкольного возраста с символикой государства, традициями, памятными датами?

- а) с 1 года — 0 %
- б) с 3 лет — 30 %
- в) с 5 лет — 40 %
- г) старше — 10 %

6. Знаете ли Вы свой род, сколько поколений (2— 3-х поколений.)

- а) да 2—3 поколения — 50 %
- б) нет или 1 поколение — 30 %

7. Как в вашей семье проявляется принадлежность к народной культуре

- а) совместные праздники и встреча разных поколений — 30 %
- б) народные песни и игры. -10 %

в) знакомство с историей своего края. -20 %

г) ваш вариант — читать, фильмы — 20 %

8. Надо ли приобщать детей к русским народным традициям?

- а) да — 50 %
- б) нет — 15 %
- в) иное — 5 %

9. Посещаете ли Вы храмы?

- а) да — 70 %
- б) нет — 10 %

10. Как часто?

- а) постоянно — 20 %
- б) в дни праздников — 40 %
- в) иное — 20 %

Для себя сделали следующие выводы. Взрослые понимают, что воспитывать детей надо на народных традициях, приобщать к искусству, знакомить со своей родословной, но не все еще могут это четко представлять. А кто, как не семья, обязана дать малышу азы воспитания. Наша задача — помочь родителям осознать, что, в первую очередь, в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками, и что именно родители ответственны за воспитание детей перед Богом и обществом.

С этой целью для родителей разработали буклеты, рекомендации, методические книжки и брошюры, в которых предлагали примерные вопросы о нравственно-патриотическом воспитании и готовые ответы на них при беседе с ребенком.

На брошюрах рекомендован список литературы и видеофильмов о своей стране, быте людей, о музеях, рекомендации о посещении музеев «Царицыно», «Коломенское».

Буклеты «Нравственный ребенок. Каков он?»

Специалистами составлена «Азбука вежливости и добрых слов»

Для детей 2 лет подобран материал о народе фольклоре (песенки и пестушки). Оформлены проспекты и альбомы малых форм устного народного творчества, как для детей, так и для родителей.

Понятие значения «пестушки» — от слова «пестовать» — в старину означало нянчить маленького ребенка, ухаживать за ним. Сейчас чаще используется в переносном смысле — заботливо, любовно выращивать, воспитывать. Пестушки включают игровое взаимодействие с ребенком, когда взрослый выполняет движения «за него», играя его ручками и ножками. Младенцу еще могут быть недоступны такие движения, как повороты тела, он не может целенаправленно действовать руками, не умеет самостоятельно садиться, ползать, вставать у опоры — все это придет к нему в течение 1-го года жизни. Именно в этот период мама пестует младенца: играет его ручками, поглаживает кроху по животику, делает «топотушки» его ножками. Проснувшегося малютку, мама ласкает, прикасаясь легкими массажными движениями, нежно приговаривает:

Ехал мальчик маленький  
 На лошадке каренькой  
 По ровненькой дорожке  
 По ровненькой дорожке  
 По кочкам, по кочкам  
 По ухабам, по ухабам,  
 Прямо в ямку — бух. (5.с7)

Раньше бабушка или мама, или старшая сестра, лаская младенца, припевали:

А ты, моя девочка,  
 Золотая белочка,  
 Сладкая конфеточка,  
 Сиреневая веточка.

\*\*\*

Ой, ты, мой сыночек,  
 Пшеничный колосочек,  
 Лазоревый цветочек,  
 Сиреневый кусточек.

Какие красивые и добрые слова слышит малыш с колыбели. С этого начинается нравственно-патриотическое и духовное воспитание малыша в семье. Разнообразны народные игры с пальчиками. В них не только развивается мелкая моторика, но и происходит косвенное знакомство детей с различной деятельностью:

«Ивану-большаку — дрова рубить,  
 Ваське — указке — воды носить,  
 Мишке — соседке — печи топить,  
 Гришке — сиротке — кашу варить,  
 Крошке — Тимошке — песни петь,  
 Песни петь и плясать,  
 Родных братьев потешать» (4, с. 24).

А, мы педагоги, являемся продолжателями этого воспитания. В детском саду создаем для этого условия, подбираем программы, которые помогут малышу ориентироваться в этом большом мире предметов и происходящих событий. В каждой группе есть волшебный сундучок, в котором лежат русские костюмы, кокошники, украшения, сшитые и сделанные с любовью и теплом руками родителей.

Работает «Музей Русского быта», который занимает отдельное помещение на территории детского сада. В музее собрано более 300 экспонатов — кухонная утварь, чугуны, хвататы, рубельки, праники, маслобойка, прялки, рушники. Собрана коллекция кукол разных времен, с которыми дети могут играть, укачивать спать и петь песенки.

В коллекции есть игрушки и игры-забавы, сделанные руками человека. Малыши могут не только играть, но и забавляться.

В музее проходят занятия и игры, экскурсии, где знакомят детей с жизнью нашего народа при помощи предметов. Стараемся рассказать жизнь русского народа через

народные и хороводные игры. Задача взрослых — направить игры в нужное русло, которое способствовало бы восстановлению добрых чувств, основанных на дружбе, доверии, взаимной выручке и ответственности. В течение 5 лет в детском саду работала экспериментальная площадка. По внедрению народных игр в практику современных детей. Народные игры, помогают развивать у детей качества, необходимые для будущей их трудовой деятельности (ловкость, соответствующие возрасту сила, выносливость), а также нравственные и психологические качества (смелость, выдержка, сообразительность, инициатива, наблюдательность и т. д.) и дает знания о труде, быте, отношениях детей в далекие времена.

Например, такая игра как «свадьба» (посиделки, сватовство, баня, девичник) сопровождалась пением, которую можно услышать на свадьбе. Но традиции игры не мешали ребенку в полной мере проявить фантазию. Игре присуще, прежде всего, творчество, питаемое интересом, азартом, опытом, точными правилами, а из игры дети тот час выходят, как только она становится неинтересной.

Игры, связанные с подготовкой к будущей деятельности, всегда поощряли и направляли взрослые, лучшей похвалой сыну или дочке были ласковые слова: «Хороший помощник растет!»

Игра «Никанориха» учит подчиняться правилам игры, уступать друг другу, договариваться. По считалочке выбирается Козлик и Никанориха. Дети стоят парами, взявшись за руки, свободно. Козлик быстро идет между детьми, а Никанориха — за ним идёт и машет рукой с прутиком.

Дети поют:

— Никанориха гусей пасла,  
 Да пустила в огород козла,  
 Никанориха ругается,  
 А козел-то улыбается.

Правила игры. Дети после припева разбегаются и козлик с ними вместе, а Никанориха стоит, его ругает. После того, как музыка кончилась, дети снова встают парами, а тому, кто останется без пары, говорят: «Раз, два, три — козлик ты!» Оставшийся ребенок становится козликом, игра продолжается. (5.с36)

Современные народные игры передают ребенку традиции, свойственные этике, эстетике и менталитету народа, в толще которого он живет и развивается. Именно поэтому так высок наш интерес и уважение к играм детей различных народов, потому что они способны обогатить общечеловеческую культуру воспитания, адресованную, прежде всего, каждому ребенку индивидуально.

В играх более полно проявляются такие особенности народного воспитания, народной педагогики, как естественность, непрерывность, массовость, комплексность, завершенность. И еще очень важно — в процессе игры дети очень рано включаются в самовоспитание, которое в данном случае происходит без заранее поставленной цели — стихийно.

Игры настолько значимы в человеческой судьбе, что по ним можно судить о личности, характере, интересах, склонностях, способностях, установках человека. Предметы народно — прикладного искусства помогают познакомиться детей с трудом людей, с новыми ремеслами, с росписью и рассказать об обозначении элементов на тарелке, ложке, чашке, кувшине.

Мини-библиотеки, в которых хранятся сказки, былины народов мира, фильмы и мультфильмы, рассказывают о жизни наших воинов, защитниках, патриотов (Илье Муромце).

В режим дня традиционно — один раз в неделю чтение сказок под названием «Сказка приходит к детям». Ведь именно сказки несут в себе воспитательные и поучительные характеры. Именно они являются первыми учителями и формируют у детей первые представления о законах добра и зла. Совместно с родителями создаем проекты о жизни русского народа: «Русский костюм», «Головные уборы», «Какие разные ключи», «В какие игрушки играли наши бабушки», «Русская матрешка» и другие.

Открыты детско-родительские клубы: «Вместе с мамой и бабушкой споем песенку и поиграем». Важно, чтобы педагоги и все взрослые, кто занимается этим благим делом, были заинтересованы, знали материал и умело доносили до детей, используя в своей работе разные технологии и формы (развлечения, досуги, праздники, вечера, конкурсы, игры — забавы, фестивали).

Такие праздники, как «Капустинские посиделки», «Вот так чудо — самовар», «Хлеб — всему голова», знакомят детей с убранством избы, старинными предметами обихода, рассказывают об их предназначении, разучивают пословицы, поговорки. На музыкальных занятиях разучивают народные песни и танцы. С помощью народных праздников «Пришла Коляда накануне Рождества», «Ой, ты, Масленица», «Красная горка» дети знакомятся с праздничной культурой русского народа, как люди умели работать и отдыхать.

Ввести ребенка в мир социокультурной среды, способствовать возникновению ценностного отношения к на-

следию родной страны, формировать основы гражданственности и патриотизма, невозможно без приобщения к традициям русского народа, его обрядам, праздникам. Поэтому в нашем детском саду ежегодно отмечаются такие праздники как Рождество, День Святой Пасхи, Яблочный спас, Медовый и Ореховый спас, Троица, Вербное воскресенье. В конце зимы, мы проводим фольклорное развлечение «В гостях у Масленицы». Это событие пользуется большой популярностью, как у детей, так и у взрослых. Дети с удовольствием наряжаются в русские народные костюмы, водят хороводы, играют на трещотках, свистульках, деревянных ложках и т. д. Интерес к истории праздника способствовал созданию мини-музея в группах «Русские народные инструменты», «О чем могут рассказать колокола», проектов «Ложка», «Валенки», «Куклы из бабушкиного сундука» и другие. Весело проходят недели зимних и летних каникул. Совместно со специалистами (музыкальным руководителем и воспитателем по физической культуре) дети играют в игры — забавы, игры — соревнования, молодецкие игры с привлечением родителей. Работа продолжается и сегодня.

Подводя итог сказанному, делаем вывод, что работа по развитию духовно-нравственного воспитания сложна, многогранна и никогда не кончается. Мы надеемся, что добрые семена взрастут в детских душах и наши дети вырастут добрыми и умными, хорошими гражданами родной страны.

«Мы не выживем физически, если погибнем духовно», — говорил академик Д. С. Лихачев и обращался к людям: «Люби людей — и ближних, и дальних». Любовь каждого человека к родителям, к своей семье, к своему Отечеству, к своему народу, к другим народам и странам, считал Дмитрий Сергеевич, составляет неотъемлемую часть общей культуры человека. «Если вы любите свою мать, вы поймете и других, любящих своих родителей, и эта черта будет вам не только знакома, но и приятна. Если вы любите свой народ, вы поймете и другие народы, которые любят свою природу, свое искусство, свое прошлое» [1, с. 9].

#### Литература:

1. Лихачев Д. С. Русская культура. М.: Искусство, 2000.г
2. В. Н. Вишневская «Программа духовно — патриотического воспитания детей 5—7 лет». М — Аркти, 2004г
3. Л.А Лялина. «Народные игры в детском саду» М, ТЦ Сфера, 2008г
4. Лихачев Д. С. Земля родная: Книга для учащихся. — М.: Просвещение, 1983.
5. Л. А. Лялина, И. А. Качанова «Традиционные игры в детском саду», -М.:ТЦ Сфера, 2011г

## Развитие системы поддержки талантливых детей. Модели. Механизмы

Мачнева Людмила Альбертовна, учитель начальных классов  
МКОУ Бобровская СОШ № 2 (Воронежская обл.)

*В каждом человеке есть солнце. Только дайте ему светить.  
Сократ*

В начальной школе работаю почти 22 года. Каждый раз, набирая в первый класс малышей, я с интересом вглядываюсь в лица своих будущих учеников: кто они — тихони или озорники, непоседы или вдумчивые философы? В одном я уверена точно — все дети талантливы. Задача учителя в том, чтобы вовремя обнаружить этот талант, помочь ему развиваться.

Талант — это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую — либо сложную деятельность. Талант проявляется в конкретной деятельности и, как правило, возникает и развивается у той доли одарённых детей, которые начинают активно обучаться и заниматься деятельностью, способствующей раскрытию их таланта. Если в таланте задатки соединяются со склонностями, то у ребёнка возникает побуждение продолжать заниматься деятельностью, в которой он успешен.

Одна из задач современной педагогики — как можно раньше выявлять одарённых детей, чтобы продолжить их специальное обучение и воспитание с целью дальнейшего развития способностей.

С первых дней знакомства с классом провожу анкетирование родителей, прошу развёрнуто ответить на вопросы: «Чем интересуется Ваш ребёнок?», «Какие кружки, секции посещал до школы?», «В чём ребёнок наиболее успешен?», «Какие задатки хотите развить в своём ребёнке?» Внимательно изучаю ответы родителей и обязательно учитываю их пожелания в своей учебной и воспитательной деятельности.

Большую роль в работе с одарёнными детьми играет и своевременная психолого-педагогическая диагностика одарённости. В этом учителю оказывает помощь школьный психолог, который проводит беседы, анкетирование, тестирование учащихся.

Важнейшей составной частью обучения одарённых детей является применение интерактивного обучения, что позволяет использовать творческий потенциал школьников при овладении научными методами познания, углубленном освоении учебного материала.

Интерактивное обучение — это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Конкретному ученику внедрение интерактивного обучения даёт: осознание включённости в общую работу, развитие личностной рефлексии, становление активной, субъектной позиции в учебной деятель-

ности, оценку работы каждого учителем или другими учениками.

Учащиеся нашей школы уже с первого класса вовлекаются в работу школьного ученического научного общества, с удовольствием работают над проектами. Главная задача научных обществ учащихся — приобретение школьников к самостоятельной творческой деятельности. Научное общество учащихся даёт школьникам возможность осознать свою значимость, свою принадлежность к науке, знакомит с методами исследовательской и творческой работы, развивает познавательный интерес, любознательность, учит общению со сверстниками и единомышленниками, даёт возможность принимать участие в исследованиях. Для того, чтобы талант имел возможность развиваться и совершенствоваться, необходимо начинать работу с учащимися как можно раньше, и научное общество учащихся — одна из главных ступеней этого процесса. Мои ученики разработали и выполнили проекты «Обитатели нашего леса», «Пословицы, поговорки, крылатые выражения в моей речи», творческий проект «Пасхальная открытка», занявший 1 место на школьной научно — практической конференции (2012 год), исследовательский проект «Роль спорта в развитии младших школьников», занявший 2 место в районной научно-практической конференции (2013 год).

Начиная с 3 класса, учащиеся принимают участие в школьных и районных предметных олимпиадах (конечно, этому предшествует огромная работа с детьми на уроках и во внеурочное время!). Я считаю, что мы по праву можем гордиться 1 местом в районной олимпиаде по окружающему миру (2012 год), 2 местом по математике (2013 год), тремя первыми местами во Всероссийской заочной олимпиаде по математике, вторым местом по русскому языку.

С введением нового ФГОС у учителя появилась возможность работать с одарёнными детьми и в рамках внеурочной деятельности. На занятиях в изостудии и в кружке «Умелые ручки» я стараюсь выявить и развить творческие задатки детей, их художественные способности. Сейчас четверо моих учеников посещают занятия в школе искусств на художественном и театральном отделениях. С большим удовольствием учащиеся класса принимают участие в различных конкурсах, творческих фестивалях и смотрах.

В работе с одарёнными детьми использую следующие педагогические технологии: новые информационные

технологии обучения, технологию проектного обучения, технологию развивающих игр, педагогику сотрудничества и гуманно — личностную технологию Ш.А. Амонашвили.

И ещё... Обязательно надо приучать ребёнка к труду, ежедневному, ежечасному усилию над собой. Следует всегда помнить слова Людвиг Бетховена: «Для человека с талантом и любовью к труду не существует преград».

## Педагогическая модель формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля в образовательном процессе ссуза

Мещерякова Александра Михайловна, преподаватель специальных дисциплин

Старооскольский филиал «Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе» (СОФ МГРИ-РГГРУ)

Для теоретического обоснования эффективных путей формирования созидательной культуры специалистов геологического профиля было осуществлено моделирование этого процесса, включающее в себя решение ряда промежуточных исследовательских задач, направленных на выделение системы внешних и внутренних факторов, его детерминирующих. В основе моделирования лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближенного, сущностного аналога прототипа.

В ходе моделирования изучались особенности социального заказа на современного специалиста-созидателя; разрабатывалась иерархия целей и задач моделируемого процесса; очерчивался круг идей, составляющих теоретическую основу модели; выявлялись факторы внешней социальной и внутренней образовательной среды; определялись ведущие тенденции исследуемого процесса, на основе которых разрабатывалась система педагогических принципов его осуществления, адекватных природе формируемой культуры; проектировалось содержание образования в рамках преподаваемых диссертантом учебных дисциплин профессионального блока; определялось наличие реальных и необходимых педагогических условий, определялись организационные меры по их оптимизации; разрабатывалась система критериев оценки результатов моделируемого процесса и комплекс необходимых диагностических средств. Таким образом, была выстроена функционально-содержательная копия реального процесса формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля в наиболее существенных его чертах, имеющих значение для его результативности.

На рис. 1 представлена «Педагогическая модель формирования созидательной культуры специалиста-геолога в образовательном процессе ссуза».

*Целевой компонент* модели определяет целевые установки образовательного процесса, основные реализуемые в нем подходы и идеи.

Для анализа процесса формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля необходимо выделить образовательный результат, то есть профессионально-личностную подготовленность специалиста. В роли образовательного результата выступает норма-

тивная модель современного специалиста геологического профиля, отраженная в нормативных документах. Одним из них является Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, который выступает нормативной основой содержательной части образовательно-профессиональной подготовки и служит базой для определения целей функционирования образовательной системы ссуза, ориентированной на государственную политику в области подготовки кадров для геологической отрасли и интересы личности.

Теоретико-методологический базис педагогической модели процесса формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля составляет полипарадигмальный, комплексный подход, основанный на элементах культурологического, субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов и теории проектного обучения. В качестве ведущей идеи исследования выступает идея становления созидательного потенциала специалиста в совместном развивающем взаимодействии образовательных субъектов, являющаяся интегральным воплощением ниже приведенного ряда операциональных идей.

1. Идея достижения цели образовательного процесса на основе *интеграции специалиста в социокультурный мир*.

Целью среднего профессионального геологического образования становится подготовка современного специалиста, способного к самостоятельной созидательной профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Созидательная культура становится фактором, во многом обеспечивающим развитие не только ответственного отношения к предмету своей профессиональной деятельности и ее результату, но и развитию профессионально-личностного потенциала специалиста, побуждая его к ценностному соотношению процесса и результатов своего труда с социальными ожиданиями.

Формируя созидательную культуру студентов, образование одновременно формирует индивидуальный опыт самоопределения и нравственного выбора личностью способов жизнедеятельности в контексте общечеловеческих ценностей [1].

<b>Целевой компонент</b>
1. <i>Целевая установка образовательного процесса:</i> подготовка компетентного специалиста, субъекта жизнедеятельности, реализующего в профессии нравственный потенциал созидания
2. <i>Реализуемый подход:</i> полипарадигмальный, основанный на: идеях культурологического, субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и теории проектного обучения.
3. <i>Основные реализуемые идеи:</i> интеграция специалиста в социокультурный мир; развитие инновационной среды ОУ; формирование целостного профессионального образа мира специалиста; коррекция ценностных отношений специалиста; биполярное регулирование процесса; развитие субъектности специалиста в развивающемся взаимодействии.
<b>Системно-детерминационный компонент</b>
1. <i>Внешние факторы:</i> состояние социокультурной среды общества; социальный заказ на специалиста геологического профиля; инновационность образовательной среды ссуза; состояние воспитательной системы ссуза; профессиональная компетентность педагогов.
2. <i>Внутренние (психологические) факторы:</i> уровень сформированности нормативно-смысловых конструктов личности; позиция личности в проектно-созидательной деятельности; опыт самоорганизации и саморазвития личности.
3. <i>Ведущие тенденции социализации и индивидуализации.</i>
<i>Принципы образовательной деятельности:</i> гуманизации; проблемности; диалога; смыслового самоопределения; полисубъектного взаимодействия.
<b>Содержательно-деятельностный компонент</b>
1. <i>Направления реализации содержания образования:</i> воспитание создающей и саморазвивающейся личности; создание в образовательной среде ценностно-значимых образов профессиональной предметной среды; формирование ценностных ориентаций субъектов жизни и преобразующей деятельности; формирование у студентов семантического поля созидания; теоретическая и практическая подготовка по становлению проектной компетентности студентов на основе овладения информационной, операционально-технологической и коммуникативной компетенциями; развитие инновационного, креативного мышления; воспитание социальной и профессиональной ответственности; развитие субъектности специалиста.
2. <i>Педагогические условия:</i> открытость культурно-образовательной среды; интенсификация смыслообразующей активности студентов; включенность студентов в преобразовательную деятельность; стимулирование проявления личностной позиции субъектов образовательного процесса; поэтапное аккумулирование субъектного созидательного опыта; индивидуальная и групповая рефлексия совместной проектно-преобразующей деятельности.
<b>Операционально-технологический компонент</b>
1. <i>Технология формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля:</i> 1-й этап ориентационно-обучающий; 2-й этап проектно-технологический; 3-й этап интегративно-творческий.
2. <i>Специфические методы образования:</i> методы проектного, проблемно-диалогового, проблемно-задачного, проблемно-алгоритмического; проблемно-контекстного обучения; смысловых коммуникаций; моделирования профессиональных ситуаций; производственного инженерно-технологического проектирования; прогнозирования технологических и социокультурных процессов и явлений; дискуссии, конструктивного диалога; работы в команде;
<b>Диагностический компонент</b>
1. <i>Критерии и показатели проектно-созидательной культуры:</i> Критерий 1. <i>Созидательная направленность личности;</i> показатели: а) доминирующий способ достижения цели; б) доминирующая мотивация; в) доминирующий способ удовлетворения определенного типа потребностей; г) интерес к исследовательской, преобразовательной, проектной деятельности. Критерий 2. <i>Проектная компетентность;</i> показатели а) информационно-аналитическая компетенция; б) проектно-технологическая компетенция; в) коммуникативная компетенция. Критерий 3. <i>Субъектно-творческий;</i> показатели: а) творческая продуктивность; б) ответственность; в) субъектность. <i>Уровни развития созидательной культуры</i> 1) репродуктивный; 3) продуктивный; 4) творческий.

Рис. 1. Педагогическая модель формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля в образовательном процессе ссуза



2. *Идея использования в качестве главного педагогического средства формирования созидательной культуры специалиста создание и развитие проектно-преобразующей, инновационной образовательной среды с активным участием в этом процессе студентов.* Развитие инновационных способностей студента достигается посредством внешнего и внутреннего включения будущего специалиста в разнообразные формы творческой деятельности. Формирование субъектного опыта созидательной деятельности не возможно без погружения студента в реальную преобразовательную деятельность, исследовательскую, научно-внедренческую работу в кружках и исследовательских группах, лабораториях.

3. *Идея конструирования в образовательном процессе целостного профессионального образа мира специалиста посредством решения личностно-смысловых и профессионально-ценностных задач.* Так, в рамках развивающего обучения компетентность определяется как мера включенности человека в деятельность. Компетентностный подход в рамках личностно-ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида деятельности.

4. *Идея коррекции ценностных отношений на основе групповой рефлексии способов и результативности решения социально значимых задач проектным методом.*

Особо важную роль в формировании созидательной культуры играет коллективная рефлексия социально и профессионально значимых ситуаций и поступков, требующих проявления ценностного отношения личности. Активная внутренняя позиция личности (созидательная), либо пассивная (созерцательная) возникает первоначально, как и любая психическая функция, во вне как интерпсихологическая, межличностная, и лишь затем переходит в интрапсихологическую, собственно личностную [2, с. 143]. Поэтому важно для формирования созидательной культуры студентов ввести в качестве обязательного элемента анализа совместной деятельности в образовательном процессе коллективное обсуждение разных способов решения проблемных ситуаций и рефлексивный анализ собственных решений, действий и поступков.

5. *Идея управления процессом формирования созидательной культуры специалиста посредством метода биполярного регулирования проектно-творческого компонента образовательной среды.* Биполярное регулирование проектно-творческого компонента образовательной среды рассматривается нами как создание и развитие в нем системы положительных и отрицательных стимулов повышения активности студентов в проектно-созидательной деятельности. В основе этого механизма лежит биполярная мотивация — мотивация избегания неудачи и мотивация достижения успеха,

один их биполярных личностных конструктов, оказывающих доминирующее влияние на созидательную активность субъекта.

6. *Идея использования в качестве средства развития субъектности специалиста «развивающее взаимодействие» субъектов образовательного процесса* [3, с. 371] в процессе выполнения совместной проектно-преобразующей деятельности.

Во взаимодействии субъектов формируется и направленность личности как система отношений к другим людям как членам коллектива, носителям его традиций, отношения к себе как личности, отношения к результатам своего труда. Межсубъектное взаимодействие образует социальную среду обитания личности, вызывает переживания пребывания в ней, вызывает чувства комфорта или дискомфорта, принадлежности к профессиональному сообществу. Развивающим является взаимодействие, позволяющее и стимулирующее проявления внутренней личностной позиции преподавателя и студента, на основе чего происходит совместное интеллектуальное и ценностно-смысловое взаимообогащение, возникает доверие и творческая атмосфера, желание совместно трудиться.

7. *Идея подготовки педагога, способного и готового работать с процессами созидания — человека, социума, образовательного учреждения, собственной личности и деятельности*

Были выделены две тенденции процесса формирования созидательной культуры специалиста, с учетом которых и сформулированы принципы этого процесса.

Первая тенденция заключается в том, что *формирование созидательной культуры специалиста в ссузе осуществляется в процессе освоения им социально-культурного содержания образования и культурно-образовательной среды.* На основе первой выявленной тенденции были определены три принципа процесса формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля: гуманизации образовательной деятельности; проблемности в обучении и диалога.

Второй выявленной тенденцией формирования созидательной культуры специалиста в образовательном процессе ссуза явилась зависимость развития ее компонентов от форм взаимодействия образовательных субъектов. Суть ее в том, что *становление и развитие созидательной культуры специалиста-геолога происходит по мере развития и аккумуляции его опыта взаимодействия с субъектами культурно-образовательной среды.* Эта тенденция позволила определить еще два принципа процесса формирования созидательной культуры специалиста геологического профиля: принцип смыслового самоопределения в целевых установках, содержании и способах проектно-преобразующей деятельности и принцип полисубъектного взаимодействия.

Литература:

1. Бондаревская Е. В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа /Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2010. — № 9.-с. 73–84
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология /Послесл. В. В. Давыдова; примеч. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 533 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко И. Ф. — М.: Академия, 2002. — 576 с.

## Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза

Пахотина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

*Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Эффективность формирования компетенции зависит не только от понимания ее сущности, структуры и содержания, но и от соблюдения педагогических условий ее формирования. В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования социокультурной компетенции у студентов факультета физической культуры педагогического вуза.*

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, социокультурная компетенция, педагогические условия формирования социокультурной компетенции, факультет физической культуры.

Социокультурная компетенция, о педагогических условиях формирования которой пойдет речь в данной статье, в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения не прописывается, но ее составляющие входят в общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускников [11, с. 3–5]. К тому же, в одном из положений Примерной программы для преподавания иностранных языков по дисциплине «Иностранный язык» указано на то, что обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [9, с. 3].

Общепризнано, что единой модели формирования социокультурной компетенции не существует. Различны условия обучения иностранному языку, как внешние: направленность обучения, исходный уровень владения, организация, продолжительность и форма обучения, наличие языковой среды, компетентность учителя, так и внутренние: возраст, сфера деятельности, мотивы изучения, принадлежность к коммуникативному типу, наличие учебных навыков и опыта изучения иностранного языка. Это дает основания для определения педагогических условий формирования социокультурной компетенции у студентов конкретной специальности, в нашем случае, у студентов факультета физической культуры педагогического института (далее ФФК). Сразу же хотелось бы уточнить, что мы ограничиваемся рассмотрением педагогических условий формирования со-

циокультурной компетенции, формируемой только средствами предмета «Иностранный язык».

Учитывая особенности обучения иностранному языку студентов ФФК [5, с. 4–8], нами были выделены четыре педагогических условия.

**Первое педагогическое условие** — направленность формирования мотивов на расширение профессионального опыта, установление профессиональных контактов и отношений в процессе межкультурной коммуникации.

У студентов ФФК ориентация на профессиональную деятельность выражена сильнее, чем у студентов других факультетов. В процессе обучения главным для значительной части студентов является повышение их спортивного мастерства [7, с. 23], [4, с. 25–26]. А, как известно, сочетание познавательного интереса к предмету с профессиональной мотивацией оказывает наибольшее влияние на успехи в обучении. Учитывая это, мы считаем, что приоритетным в формировании социокультурной компетенции должно быть формирование мотивации, направленной на расширение межкультурного профессионального опыта, установление профессиональных контактов и отношений в процессе межкультурной коммуникации. Положительное воздействие на формирование мотивации в этом направлении оказывает профессиональная направленность учебной деятельности. Она достигается за счет использования на занятиях элементов, имитирующих будущую профессиональную деятельность (например, ролевых игр), и подбора интересных текстов.

Необходимо активно использовать *знания* студентов из *личного профессионального опыта*. Студентам необходимо знать, что установление межкультурных профессиональных контактов и отношений необходимо для повышения профессионального мастерства и становления профессиональной компетентности. Для этого используются методы убеждения, внушения, стимулирования (одобрения), косвенного требования (намек, совета, просьбы), обсуждения. Учет преподавателем *индивидуальных возможностей* студентов, *оптимальный уровень трудности* создают предпосылки для создания ситуации успеха, формирования ответственности, положительной самооценки и уверенности в своих силах, включения студента в процесс обучения. Оптимальный уровень трудности обеспечивается за счет использования заданий разного уровня сложности. Большую роль в формировании мотивации играет и личность преподавателя: его личностные особенности и методическая грамотность.

Направленность студентов ФФК на повышение спортивного мастерства легла в основу и **второго педагогического условия** — *усиление социокультурного аспекта содержания обучения иностранному языку за счет использования аутентичных текстов*.

Как известно, содержание обучения иностранным языкам — категория, педагогически интерпретирующая цель обучения. Содержание обучения составляет все то, что входит в преподавательскую и учебную деятельность. Единой точки зрения на компонентный состав содержания обучения иностранным языкам нет. Тем не менее, единодушно в его состав включают предметный аспект (сферы, ситуации общения; темы, тексты и т.д.) и процессуальный аспект (навыки, умения). Выполнение второго педагогического условия связано с приданием предметному аспекту содержания обучения иностранным языкам социокультурной направленности, преимущественно за счет аутентичных текстов. Аутентичные тексты характеризуются естественным лексическим и грамматическим наполнением, использованием языковых средств, адекватных ситуации. Они показывают функционирование языка в форме, принятой его носителями. Информация, которую они содержат, может быть основой для развития умений выявлять, сопоставлять и интерпретировать сходства и различия родной и изучаемой культур; быть стимулом для обсуждения разнообразных проблем, таких как: относительность норм, традиций, систем ценностей, убеждений; аспекты национальной психологии, национального характера, системы ценностей русского народа и народов стран изучаемого языка; аспекты культуры страны, знание которых необходимо для иностранцев, планирующих ее посещение.

Достоинством использования аутентичных материалов является и то, что они могут подбираться не только преподавателем, но и самими обучаемыми. Это развивает у них привычку к поиску информации и самообразованию.

**Третье педагогическое условие** — *использование оптимального сочетания форм и методов формирования социокультурной компетенции*.

Внимательность к подбору форм и методов обусловлена особенностью учебного процесса на ФФК. Во-первых, студенты ФФК испытывают *большую физическую и эмоциональную нагрузку, связанную с большим объемом спортивных дисциплин, тренировочным процессом и соревнованиями*. Энергозатраты на тренировках и во время соревнований могут составлять от 3000 ккал (шахматисты) до 6500 (у спортсменов, занимающихся видами спорта, связанными с длительными и значительными физическими нагрузками) в сутки [2, с. 116]. Примерный расход энергии человека, занимающегося умственной деятельностью, в 6–7 раз меньше расхода энергии человека, занимающегося физической деятельностью [12, с. 444]. Во-вторых, специфика подготовки специалиста в области физической культуры и спорта предполагает частые отъезды на учебно-тренировочные сборы и соревнования, из-за чего у студентов *отсутствует возможность регулярного посещения занятий*. Например, студенты первого и второго курсов ФФК ИГПИ (общее количество студентов на двух курсах — 96 человек) только за один семестр пропустили 624 календарных дня по причине участия в соревнованиях и учебно-тренировочных сборах. В-третьих, *при несоблюдении ряда педагогических условий спортивная деятельность может формировать такие качества, как агрессивность, чрезмерная мотивация и уровень притязаний, ведущих к проблемам в общении* [7, с. 22]. 51% студентов ФФК ИГПИ имеют высокий уровень притязаний, 39% — высокий уровень агрессивности. Агрессивность может быть как физической, вербальной, так и косвенной. Она может выражаться в форме раздражения, негативизма, обиды, агрессии, чувства вины.

Учитывая представленные особенности учебной деятельности студентов ФФК, мы считаем, что *оптимальными для формирования социокультурной компетенции у студентов ФФК являются игровая, групповая и самостоятельная формы организации учебной деятельности*. Игровые формы работы способствуют созданию положительного фона на занятии, снятию психологических барьеров, снижению физической и эмоциональной нагрузки. Преимуществом игр является и то, что в данных упражнениях речевая деятельность рассматривается в социальном контексте (учитывается тема разговора, отношения между партнерами по общению, место и время действия и т.д.), что способствует приближению обучения к реальной жизни. *Самостоятельная учебная работа* используется в связи с отсутствием возможности регулярной работы. Управление самостоятельной работой происходит посредством формулирования вопросов и заданий, указания сроков консультаций и форм контроля. *Групповые формы работы* способствуют формированию толерантного поведения, избавлению от затруднений в общении. Преимуществами групповых форм являются решение конкретной задачи с максимальным эффектом, развитие творческого потенциала, опыт межличностного общения (формиро-

вание умений оценивать, анализировать ситуацию, слушать партнера, определять его намерение и уровень компетентности; умение принять разнообразные позиции и ценности) [10, с. 61–64].

Оптимальными методами формирования социокультурной компетенции студентов ФФК мы считаем *кросс-культурный анализ и сравнение, анализ инцидентов, метод «культурных капсул»* [8, с. 26–40], *ролевою игру и дискуссию*. *Кросс-культурный анализ и сравнение* осуществляются посредством анализа и сопоставления культурных различий в нормах, ценностях и поведенческих образцах, которые отражены в аутентичных текстах. Сопоставительный анализ позволяет увидеть закономерности и тенденции в отображении мира людьми, говорящими на разных языках, и потом сориентироваться в сложных культурных отношениях. *Анализ инцидентов* — рассмотрение и обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между представителями разных культур. Анализ и обоснование причин конфликта может осуществляться с опорой на различия в нормах речевого и неречевого поведения, адекватных ситуации. В этом случае комментируются возможные варианты позитивного вербального и невербального поведения, которые способствуют предотвращению конфликта. *Метод «культурных капсул»* акцентирует одно из различий в культурах. *Дискуссия* развивает умение слушать, передавать информацию, ставить вопросы и аргументировать. Она повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, дает эмоциональный толчок к последующей поисковой деятельности и показывает разные способы решения проблемы [1, с. 83]. Воспроизведение ситуаций, имеющих место в реальной действительности, что происходит в *ролевой игре*, способствует, помимо развития навыков выбора адекватного вербального и невербального поведения, развитию эмпатии по отношению к представителям иноязычной культуры [3, с. 158–161].

**Четвертое педагогическое условие** — педагогический мониторинг компонентов, входящих в структуру социокультурной компетенции. Компоненты, входящие в структуру социокультурной компетенции,

подвергаются текущему, промежуточному и итоговому контролю. Основным диагностическим инструментом, выявляющим уровень сформированности когнитивного и функционального компонентов социокультурной компетенции, являются текущее наблюдение, опросные методы, анализ результатов деятельности, разработанные нами тестовые задания [6, с. 143–151]. Информацию о развитии личностных качеств студентов можно получить, наблюдая за поведением студентов, например, в процессе дискуссий (уважение точки зрения собеседника, эмпатия, умение сдерживать негативные эмоции, избегать категоричных оценок, умение вырабатывать общую точку зрения, приходиться к консенсусу), комментария и анализа социокультурных явлений в устной или письменной форме (уважение к иноязычной культуре, положительное отношение к ее представителям, полицентричное видение мира). Итоговый контроль проводится при помощи социокультурного опросника [6, с. 143–151] и самостоятельного научного исследования с последующей презентацией своих материалов.

Итак, учитывая особенности обучения иностранному языку студентов ФФК (направленность на повышение спортивного мастерства, большую физическую и эмоциональную нагрузку, отсутствие регулярных занятий, агрессивность и высокий уровень притязаний), нами были выделены следующие педагогические условия формирования социокультурной компетенции:

- направленность формирования мотивов на расширение профессионального опыта, установление профессиональных контактов и отношений в процессе межкультурной коммуникации;
- усиление социокультурного аспекта содержания обучения иностранному языку за счет аутентичных текстов;
- использование оптимального сочетания форм и методов формирования социокультурной компетенции;
- педагогический мониторинг компонентов, входящих в структуру социокультурной компетенции.

От соблюдения этих педагогических условий зависит успешность формирования социокультурной компетенции.

#### Литература:

1. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дисс.... канд. пед. наук [Текст] / М. В. Болина. — Челябинск, 2000. — 176 с.
2. Вайнбаум Я. С. Гигиена физического воспитания и спорта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Я. С. Вайнбаум, В. И. Коваль, Т. А. Родионова. — М.: Академия, 2002. — 240 с.
3. Гусева А. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению: Школа с углубленным изучением иностранного языка, французский язык: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / А. В. Гусева. — М., 2002. — 235 с.
4. Зуева Л. Ф. Формирование социолингвистической компетенции студентов вузов физической культуры: дисс.... канд. пед. наук [Текст] / Л. Ф. Зуева. — Малаховка, 2002. — 180 с.
5. Пахотина С. В. Особенности обучения иностранному языку студентов факультета физической культуры педагогического вуза [Текст] / С. В. Пахотина // Новый университет: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. — Йошкар-Ола, 2013. — № 4. — С. 4–8.

6. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры): монография [Текст] / С. В. Пахотина. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2009. — 167 с.
7. Перепелкина Ж. В. Теоретические и методические основы формирования готовности к использованию иностранного языка в процессе профессиональной подготовки специалистов по физической культуре: автореф. дисс. ... док. пед. наук [Текст] / Ж. В. Перепелкина. — СПб, 2000. — 55 с.
8. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... док. пед. наук [Текст] / И. Л. Плужник. — М., 2003. — 46 с.
9. <Примерная программа для преподавания иностранных языков (английского, немецкого, французского, испанского) студентам естественных / гуманитарных / технических вузов и факультетов по дисциплине «Иностранный язык» блока гуманитарно-социально-экономических дисциплин (федеральный компонент ГОС ВПО) для неязыковых вузов и факультетов> [Текст] / разработана под руководством и под общей редакцией С. Г. Тер-Минасовой — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/191/15710.php>. — (Дата обращения 10.06.2013).
10. Смирнова Е. А. Профессиональное направление формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: на материале немецкого языка: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. А. Смирнова. — Воронеж, 2001. — 182 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Текст]. — 17 с.
12. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2001. — 480 с.

## Особенности подготовки проведения аудирования на уроках английского языка в школе

Полевая Анна Андреевна, учитель английского языка  
Средняя образовательная школа № 712 (г. Москва)

*Эта статья посвящена особенностям подготовки к проведению аудирования на уроках английского языка в средней школе. Мне хотелось поделиться личным опытом и дать практические советы по проведению аудирования моим коллегам. Практика показывает, что аудирование является одним из трудных моментов при сдаче ГИА и ЕГЭ. Более того, аудирование максимально способствует формированию коммуникативных компетенций у учащихся.*

*This article is devoted to the specific peculiarities in the preparation for the English lesson in secondary school. I'd like to give some useful advices for «English teachers» how to work with CD on the lessons and how to share the lesson into several parts: «before listening», «listening» and «after listening». Then I guess it'll be usefully to define and to formulate clearly the task of the listening (text or dialogue). One can't exaggerate the importance of «Listening» in case if you have to pass the State Exam.*

**Key words:** State Exam, specific peculiarities, preparation, secondary school, advice, motivation, English lesson, listening.

В свете подготовки к ГИА и ЕГЭ по английскому языку перед школьным учителем стоит глобальная цель — сформировать коммуникативную компетенцию у учащихся. Научить учащихся понимать звучащую иноязычную речь — одна из важнейших целей обучению иностранным языкам. Но на практике очень сложно вычленишь только речевой навык. Один из методов достижения по-

ложительных результатов в процессе обучения иностранным языкам — это аудирование. Проводя аудирование, одновременно формируются языковые навыки: лексические, грамматические и фонетические. Прослушанная информация предполагает отработку навыков говорения или письма. Таким образом, аудирование является и средством обучения. Очень сложно провести четкую

грань между этими терминами: цель и средство обучения. В частности одна из форм устно речевого общения — диалог, представляет собой совокупность навыков аудирования и говорения. Опыт показывает, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Анализ результатов ГИА и ЕГЭ показывает, что у учащихся возникают порой трудности в понимании текстов по аудированию. Но на экзамене аудиотекст звучит дважды, а в реальной жизни придется сталкиваться с одноразовостью предъявления, что будет осложнено индивидуальными особенностями речи говорящего (например: научные термины, темп речи, эмоциональная окраска, произносительные особенности, акценты, тембр голоса).

Остановимся подробнее на некоторых фактах сложного восприятия аудирования учащимися. Прежде всего, нам приходится сталкиваться на уроках английского языка с низким качеством аудиозаписей. Механические помехи, шипение, фоны, плохая акустика — все эти моменты осложняют выполнение задания, в установленный временной отрезок. Как показывает практика, а я не однократно сопровождала своих учеников на сдачу ГИА и ЕГЭ, иногда причиной плохого понимания текста на аудиокассете оказывается общий шум в классе, так как у каждого экзаменуемого свой текст, а слушают все одновременно в одном классе. Ученые доказали, что восприятие речи зрительно намного легче для понимания, чем со слуха.

Чтобы приучить учеников к пониманию текстов при прослушивании аудиозаписей, необходимо варьировать на уроках английского языка мужские, женские, детские голоса. На более высоком уровне знаний учащихся необходимо ставить аудиокассеты с текстами официальных докладов, с конференций и заседаний, и текстов, неформальных диалогов в такси, на кассе супермаркета и т. д.

Немаловажным аспектом анализа работы учителя на уроках английского языка является подготовка учащихся к восприятию английского языка, как иностранного. В эпоху всемирной глобализации английский язык занимает ведущее место в мире, и является средством общения наций. В этом случае учителю необходимо приучать учащихся воспринимать английский язык китайцев, поляков, итальянцев и т. д. при помощи аудирования, а не ориентироваться только на «native speaking English». В противном случае учащийся окажется в затруднительном положении, выйдя из стен родной школы и столкнувшись, к примеру, со студентами иностранцами в высшем учебном заведении.

Особое внимание следует уделять фиксированным выражениям, идиомам и сленгу, что может существенно осложнить понимание услышанных высказываний: «it is raining cats and dogs». Большой подготовки к работе с аудированием требует диалогически неполные высказывания:

— Hi! How is mum?

— Thanks a lot, perfect.

Только собеседники знают, что речь идет о здоровье больной мамы, а неподготовленному слушателю это еще

нужно догадаться. При организации учебного аудирования учитель должен определить уровень трудности текста, максимально приближая учебное задание к ситуациям реального общения, посылно для понимания учащимся.

Как же лучше подготовить учеников к проведению аудирования? На личном опыте хочется отметить эффективность предтекстового этапа «before listening» с обязательным введением новой лексики, а также упражнения на тренировку памяти. Лексический материал можно вводить накануне с домашним заданием: составить 10 фраз с новыми словами. Во время непосредственного процесса аудирования следует ясно поставить задачи: вычленив и записать, к примеру, все даты и имена из текста. Такое задание будет четко направлено на тренировку памяти.

Например:

Agatha Mary Clarissa Christie was born in 1890 in Devon. In 1914 she had married Archibald Christie but the marriage was unhappy and they divorced in 1926. She wrote her first detective novel, *The Mysterious Affair at Styles*, in 1920. On 25 November 1952 her play *The Mousetrap* opened in London. Today, over 40 years later, it is still running. It is the longest running show in the whole world. Agatha Christie wrote 79 novels and several plays. She died peacefully in 1976.

Формирование необходимых навыков аудирования достигается не только при работе с аудиотекстами, но и на этапе формирования грамматических и лексических навыков.

Большое значение в работе с аудиотекстами имеет формирование установки, т. е. задания на прослушивание. Например, прослушать следующий диалог и изложить его в косвенной речи:

Bill: You're looking good today

Ann: Oh, thanks, Bill. You're sweet.

Bill; Ok. If you sit down. I'll get you a drink.

Ann: There's nowhere to sit.

Bill: Yes, there is. Over there in the corner.

Ann: I don't want to sit there. It's too dark. I'll sit here.

Bill: You can't. These seats are taken.

Ann: No, they aren't.

Bill: Really, Ann. Why do you always have to argue? They're taken.

Ann: Excuse me. Are these seats taken?

Joe: Well this one is, but the other one's free.

Ann: Ok. I'll sit here, then. Thanks.

Итак, для учащихся лексически этот диалог будет нетрудным для восприятия на слух с аудиокассеты. Ознакомления с каждодневными бытовыми, диалогическими репликами лишь расширит их словарный запас для общения, например по теме «в кафе с друзьями».. Наиболее ответственное задание — это перевод прямой речи в косвенную речь, с учетом всех грамматических особенностей этого правила.

Таким образом, можно сделать вывод, что аудирования, как один из методов коммуникативной компетенции,

может быть успешно применен, как для формирования навыков устной речи, навыков чтения, так и для формирования грамматических навыков и навыков письма, что видно из предыдущего примера.

Особое значение в работе с аудиотекстами имеет «After listening exercises», степень сложности, которых зависит напрямую от поставленных задач. Будь то работа, направленная на формирование грамматических навыков, или закрепление нового лексического материала. Спектр послетекстовых упражнений очень разнообразен, и в этом формате фантазия учителя по изобретению все новых и новых заданий для закрепления пройденного не ограничена ни чем. С большим энтузиазмом учащиеся берутся за выполнение задания на домысливание того, что могло бы случиться с героями текста при других обстоятельствах. Традиционными и хорошо зарекомендовавшими себя у школьных учителей остаются упражнения и задания на составление плана текста, заголовков выделенных частей, согласиться или опровергнуть те или иные высказывания, выдвинуть свои аргументы в пользу той или иной точки зрения. И, как результат — составление

рассказа по тексту, причем от лиц разных героев, с описанием их внешности, черт характера и особенностей поведения. Составление вопросов по тексту и друг другу создает творческую атмосферу на уроках английского языка. В качестве домашнего задания можно порекомендовать задать подготовить презентацию в Power Point по пройденной теме, но с другой ситуацией, с другими, вымышленными героями.

Широкое применение методики использования аутентичных аудитеткстов для прослушивания на уроках английского языка будет значительно способствовать подготовке учащихся к ситуациям реального общения и поможет снять возможные сложности в понимании живой речи, а также свободно ориентироваться в потоке информации, поступающей из СМИ. Что же касается ГИА и ЕГЭ, то при правильной и глубоко продуманной подготовке проведения уроков аудирования положительный результат не замедлит сказаться, что послужит мотивацией для учащихся к еще более серьезному и глубокому изучению английского языка, так необходимого в эпоху всемирной глобализации.

Литература:

1. Диалектическое обучение И. Б. Шиян М.: Эврика, 2005.-272 с.
2. Методика обучения иностранными языками Е. Н. Соколова — М.,: Астрель, 2009—238 с.
3. How English Works M.Swan & C.Walter-Oxford University Press, 1997—358.
4. New Headway Liz,John Soars — Oxford University Press, 2002 — 159.

## Методические аспекты обучения младших школьников стохастике

Проценко Елена Анатольевна, кандидат физико-математических наук, доцент;  
Трофименко Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова

*В статье рассмотрены методические аспекты формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы при обучении стохастике. Выявлены основные направления и особенности методики формирования первоначальных стохастических представлений младших школьников.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, стохастика, первоначальные стохастические представления.

Одним из аспектов модернизации содержания математического образования является включение в школьные программы элементов комбинаторики и теории вероятностей, что обусловлено ролью вероятностно-статистических знаний в общеобразовательной подготовке современного человека. Внедрение элементов стохастики в курс математики средней школы в виде одной из сквозных содержательно-методических линий влечет за собой необходимость пропедевтической работы в начальной школе. Смена приоритетов целей начального образования, переход на четырехлетнее обучение, вариативность его учебно-методического обеспечения требуют

и соответствующих изменений математической подготовки будущих педагогов. Становится необходима профессиональная подготовка учителей начальных классов к формированию у младших школьников первоначальных стохастических представлений.

Различные стороны обучения вероятностно-статистическому содержанию изучены Л. О. Бычковой, А. Я. Дограшвили, В. Д. Селютина, А. Плоцки и др. Концепция профессионально-педагогической направленности специальной подготовки студентов педвузов разработана и реализована в исследованиях В. Д. Селютина. Работы И. Б. Лариной, Э. А. Мирошниченко, С. А. Самсо-

новой направлены на решение проблем профессиональной подготовки будущих учителей математики при обучении стохастике. Исследования Л.С. Выготского, О.С. Медведевой, В.В. Давыдова, Б.Г. Гейдмана, А.Г. Рубиной, А.П. Тонких и др. показывают, что развитие у учащихся способностей к комбинациям и перестановкам предметов намного эффективнее начинать в начальной школе.

Можно констатировать, что вопросы формирования профессиональной компетентности будущего учителя нашли свое отражение в научно-методических исследованиях, однако нет специального исследования с позиций компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в области создания первоначальных стохастических представлений младших школьников. Вместе с тем, можно утверждать, что сейчас в теории педагогики и методики преподавания сложились необходимые предпосылки, позволяющие подойти к решению данной проблемы.

Изучение и анализ работы учителей по внедрению стохастической содержательно-методической линии в процесс обучения начальной школы позволяют сделать вывод, что основные причины трудностей кроются в недостатках их профессионально-педагогической подготовки [1, с. 95].

Таким образом, актуализация проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы обусловлена наличием противоречий в системе современного образования между:

- содержанием современного педагогического образования в области комбинаторики и теории вероятности и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом, государством к уровню профессиональной подготовки учителя начальной школы в данной области;

- потребностью обеспечения учителей начальных классов методикой формирования первоначальных стохастических представлений младших школьников и недостаточной разработанностью этой проблемы.

Разрешение названных противоречий мы рассматриваем в контексте решения проблемы исследования: выявление теоретических, методических и организационных условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной — системы взаимосвязанных компонентов: фундаментальных предметных знаний, методических умений; профессионально-педагогических знаний и умений, профессионально значимых качеств личности учителя, которые реализуются в педагогической деятельности [2].

Эффективность подготовки учителей начальных классов в области формирования у младших школьников первоначальных стохастических представлений, будет достигнута, если подготовка построена на общих теоретических основаниях как система непрерывного педагогического образования, одной из целей которой является формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов в указанной области [3, с. 9].

Основы проектирования модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов при обучении стохастике исследованы в нами в работах «Теоретические и методические основы изучения комбинаторики в начальной школе», «Теоретические и методические основы изучения элементов теории вероятностей в начальной школе», «Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при обучении стохастике» и др. [3–6].

Основы профессиональной компетентности учителя формируются в вузе путем установления органической связи между теорией и практикой, что должно быть реализовано путем интеграции предметных знаний и освоения методики преподавания элементов стохастики в системе начальной школы. При формировании профессиональной компетентности педагога одинаково важны уровень его фундаментальной подготовки по базовой дисциплине и методической подготовки. Возникает проблема формирования методической компетентности студентов, способных к успешной реализации вероятностно-статистической содержательно-методической линии в начальном курсе математики.

Для овладения специальной методикой обучения стохастике необходимо наличие следующих компонентов: знание концептуальных основ стохастической содержательно-методической линии; знание содержания данного раздела математики в методическом проецировании на школьное обучение; знание методических приемов руководства познавательной деятельностью учащихся и умение применять их на практике [7, С. 247].

Разработанная нами концептуальная модель формирования профессиональной компетентности студентов — будущих учителей начальной школы отражает характерные свойства, связи и отношения методической системы в доступной для анализа форме и обеспечивает переход теоретической сущности исследуемой проблемы в практическую действительность [1, 2]. Практика работы показывает, что необходимо:

- обучение студентов содержательной основе стохастики, истории ее возникновения и развития, основополагающим идеям и принципам данного раздела математики;

- знание студентами целей изучения элементов комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики, развивающего потенциала и способа его реализации, результатов обучения, которыми должен овладеть выпускник начальной школы;

- формирование умений осуществлять компетентный анализ содержания программ, учебников математики, осуществлять перспективное планирование, проводить анализ логической структуры темы, отбор материала для формирования первоначальных вероятностных представлений младших школьников.

Данные требования определяют уровень вероятностно-статистической и методической подготовки сту-



дентов факультета педагогики и методики начального образования.

В содержании стохастической содержательно-методической линии выделяют три взаимосвязанных направления, методикой работы над которыми должен владеть будущий учитель:

- подготовка младших школьников в области комбинаторики, с целью создания в дальнейшем аппарата для решения вероятностных задач;

- формирование первоначальных представлений о случайных событиях, о вероятностях событий;

- подготовка в области математической статистики: формирование умений, связанных с представлением, сбором данных и их интерпретацией.

В понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого как ожидаемый результат обучения. Методическая компетентность учителя ориентирована на достижение младшим школьником итоговых результатов обучения, отраженных в требованиях к уровню знаний, умений и навыков выпускника начальной школы. В результате изучения стохастики учащиеся начальной школы должны:

- понимать смысл требования «перечисли все возможные варианты», осуществлять систематический перебор всех возможных вариантов при решении комбинаторных задач;

- понимать и правильно употреблять термины: «невозможно», «возможно», «случайно», «чаще», «реже»;

- понимать и извлекать информацию из простой таблицы, уметь записать данные, содержащиеся в тексте, в таблицу;

- уметь фиксировать исход простейшего случайного эксперимента, осуществлять регистрацию результатов наблюдений.

Приступая к обучению стохастике, учитель нацеливает свою деятельность на достижение такого уровня.

Со случайными событиями можно встретиться всюду, где имеют место непостоянные причинные связи, где действуют многочисленные факторы, не поддающиеся учету. В практической жизни, в различных видах деятельности младшие школьники могут познакомиться с проявлениями процессов стохастической природы. Окружающая действительность, становясь объектом познания, способствует накоплению представлений о случайностях, разумеется, в самой конкретной, наглядной и простейшей форме. Таким образом, уже младшие школьники могут быть ознакомлены с такими сторонами действительности, ситуациями и фактами, которые позволяют акцентировать их внимание на особенностях явлений, имеющих ярко выраженную стохастическую природу [7, с. 63].

В психологии под представлениями понимают наглядные образы предметов или явлений, возникающие на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем воспроизведения их в памяти или в воображении. Под стохастическими представлениями понимают пред-

ставления о мире случайных явлений, с нежесткими связями между ними.

Сталкиваясь с конкретными проявлениями случайностей, человек постепенно получает представления о них. Познание ребенком окружающего мира происходит от восприятия единичных предметов и явлений к образованию конкретных представлений и от обобщения последних к формированию понятий. Поэтому началом формирования стохастических представлений можно считать восприятие детьми единичных случайных явлений, при этом оптимальным методом выделения характерных свойств случайного явления служит непосредственное наблюдение самого этого явления. В процессе проведения наблюдения важно показать младшим школьникам, что многие явления отличаются непостоянством. Одни события обязательно наступают, другие никогда не наступают, третьи — могут наступить, а могут и не наступить при данном комплексе условий. Одни результаты наблюдений получаются чаще, а другие реже, при этом в некоторых случаях результаты почти не отличаются друг от друга, а в других очень сильно рознятся. Таким образом, в процессе наблюдений явлений стохастического характера, у учащихся формируются самые первые вероятностно-статистические представления.

Одним из принципов формирования содержания общего образования является принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения [8, с. 3–6]. Реализация принципа требует отбора стохастического содержания с учетом закономерностей формирования статистического мышления в соответствии с концепцией построения стохастической содержательно-методической линии.

В педагогической психологии усвоение нового тесно связано с осуществлением предметных действий. В процесс формирования первоначальных статистических представлений необходимо включить предметные действия учащихся с объектами, которые обеспечивают основу познания случайных явлений. В структуре психики учащихся младшего школьного возраста, важную роль играет конкретно-образное мышление. Работая с предметами, младшему школьнику легче наблюдать за своими действиями и управлять ими. Исходя из этого, возникает задача определения видов предметной деятельности, соответствующих возрасту учащихся начальной школы, в которых были бы использованы максимальные возможности для формирования стохастических представлений.

Наглядное отражение особенностей случайных явлений и возможность их массового наблюдения может быть осуществлено в процессе игры. Под игрой понимают вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается в самом процессе. В игровой деятельности учащихся отражается опыт и культура, потребности и мотивы каждого. Несмотря на то, что в школьном возрасте учение становится ведущим видом деятельности, младшим школьникам присущи игровые интересы, поэтому нельзя не учитывать обучающего и развивающего

влияния игры. Игровая и учебная деятельность перерастают одна в другую, оказывая развивающее воздействие на учащихся, приучая видеть неоднородность и многообразие явлений, выделять из них случайные и закономерные. Игра, включенная в целостный педагогический процесс, становится средством воспитания.

Стохастическими называют игры, в которых возможно наблюдение явного, отчетливого проявления фактов стохастической природы [7, с. 92].

Приведем примеры игр и заданий, которые можно использовать при знакомстве младших школьников с понятиями теории вероятностей.

Пример. Положим в мешок 3 красных, 3 белых и 3 зеленых шара. Какое событие более вероятно: извлечь шары 3 цветов или двух?

Производятся последовательные извлечения с возвращением групп по четыре шара, то есть вытаскиваются четыре шара, записываются их цвета, после чего шары возвращаются в мешок и ее содержимое перемешивается.

Целесообразна следующая система вопросов. Можно ли получить все шары одного цвета? Можно ли получить шары четырех цветов? Какой из этих случаев более вероятен? Учащиеся производят десять последовательных извлечений. Как вы думаете, будут более часто получаться два цвета или три? Или одинаково часто?

В каком из случаев имеется наибольшая возможность получить шары трех цветов – если вытащить 3, или 4, или 5, или 6 шаров?

При проведении игры целесообразно использовать технологию работы в группах по два-три человека. Так они могут произвести большое количество испытаний; тогда учащиеся убедятся, что более вероятно вытащить 3 цвета, нежели два. От них можно даже ожидать неких зачаточных рассуждений, объясняющих этот результат.

Данная ситуация направлена на развитие представлений младших школьников о невозможных событиях, достоверных событиях, а в отношении случайных событий, на формирование понятий более вероятное событие, менее вероятное событие.

Пример. Игра «Сколько окажется на своём месте?» Эта игра помогает на интуитивном уровне подвести учащихся к понятию относительной частоты.

Учащимся предлагают 5 одинаковых карточек с изображенными на них цифрами от 1 до 5, затем перетасовывают их и выкладывают на стол в той последовательности, в которой они оказались после перетасовывания, например, в такой: 3, 1, 4, 2, 5. При этом только одна цифра – «5» — соответствует номеру места, на котором она лежит.

Далее можно сформулировать серию вопросов, на которые учащиеся должны ответить на основании данных, полученных в ходе экспериментов.

Как вы думаете, насколько редким является данный исход? Будет ли ещё более редким случай, когда ни одна карточка не окажется на своем месте? Будет ли случай, когда все карточки лежат на своем месте? Что можно ска-

зать о частоте исхода, когда две (три, четыре) цифры окажутся на своем месте?

Многие популярные среди детей игры предполагают использование игрового кубика, исходы подбрасываний которого определяют число шагов в продвижении игрока к цели. При подбрасывании кубика дети имеют возможность наблюдать отчетливо выраженные случайные события.

Пример. Игра «Какова сумма?» поможет подвести учащихся к понятию вероятности с точки зрения классического определения.

Нарисуем прямоугольник 14×11 клеток. Между 14 детьми распределим 14 жетонов, пронумерованных от 1 до 14. Учащиеся ставят свои домики на линию старта на клетку с соответствующим номером. Бросаем две большие игральные кости. После каждого подбрасывания костей ребенок, номер которого равен сумме очков на выпавших гранях, продвигается на одну клетку к финишу. Выигрывает тот, кто первым достигнет финиша.

Очень скоро учащиеся догадываются, что некоторые из них находятся в более благоприятных условиях, чем другие, и что участники, получившие номера 1, 13, 14, не имеют никакого шанса продвинуться вперед: имея 2 кости, невозможно в сумме получить 1 или число, большее 12. Тогда учащиеся решают, что в следующей партии эти числа надо отбросить. Следует обосновать, почему так происходит, изучив, сколькими способами можно получить 2, 3, 4, ..., 12 очков при бросании двух игровых костей.

На определенном этапе в игре младшие школьники начинают проявлять некоторые черты исследовательской деятельности, что влечет за собой переход от игр к экспериментам. Под статистическим экспериментом понимают предметную деятельность, направленную на изучение искусственно вызываемых случайных явлений при соблюдении определенного комплекса условий. В отличие от стохастической игры, предполагающей простое наблюдение случайного явления, статистический эксперимент содержит в себе учет наблюдаемых фактов.

Если школьник, неоднократно подбрасывая игровой кубик, ведет учет результатов испытаний, чтобы по ним сделать какие-то выводы, то в этом случае он проводит статистический эксперимент. Разделение на игры и эксперименты довольно условно: мы приводили примеры игр, в которых содержатся элементы экспериментирования, с другой стороны, статистические эксперименты во многих случаях могут быть организованы в форме игр.

Пример. Покажем группе учащихся 19 шаров, 8 из которых желтые, 6 — синие, а 5 — красные. Положим шары в мешок, перемешаем и вытащим сразу два. Однако перед тем, как их вытаскивать, попросим младших школьников угадать цвета обоих шаров.

Чтобы учащимся не пришлось запоминать число шаров каждого цвета, положим на стол 8 желтых, 6 синих и 5 красных жетонов. На первом этапе целесообразно извлекать шары без возвращения: тогда ситуация будет ме-

няться после каждого извлечения, что в большой степени стимулирует активность учащихся. Затем перейдем к извлечению пар шаров с возвращением: теперь младший школьник может сравнить свой ответ с результатом извлечения и постепенно улучшить стратегию, так как ситуация восстанавливается после каждого извлечения, и, следовательно, вероятности всех событий остаются постоянными, а все изменения вызваны случаем. Учащиеся полагают, что, безусловно, с большей вероятностью можно вытащить два желтых шара, чем желтый и синий шары, поскольку желтых шаров больше, чем синих и чем красных. На деле все обстоит наоборот.

Эксперимент сам по себе здесь недостаточен. Наилучшим способом вызвать на размышление является расхождение между предположениями и опытом. Для этого можно представить аналогичную, но более простую ситуацию: положим в мешок 2 белых шара и 1 черный.

#### Литература:

1. Проценко Е. А., Трофименко Ю. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при обучении стохастике. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № 1. С. 094–100.
2. Проценко, Е. А. Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при обучении стохастике//Вопросы гуманитарных наук. — 2008. — № 3 (36). — С. 285–292.
3. Проценко, Е. А. Теоретические и методические основы изучения элементов теории вероятностей в начальной школе/Е. А. Проценко, Г. А. Семенова. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. — 228 с. 5.
4. Проценко, Е. А. Теоретические и методические основы изучения комбинаторики в начальной школе/Е. А. Проценко, Г. А. Семенова. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. — 128 с.
5. Проценко, Е. А. Использование информационных технологий как средства организации самостоятельной работы студентов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Естественные науки. — 2006. — № S16. — С. 77–81.
6. Проценко, Е. А. Применение компьютерных средств обучения в процессе преподавания комбинаторики// Вестник Московского городского педагогического университета. — 2006. — № 6. — С. 167–170.
7. Селютин В. Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике: Дис.... д-ра пед. наук. М., 2002. с. 247.
8. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

## Применение ресурсов сети Интернет при подготовке бакалавров образования в области социальной безопасности

Рибко Эльвира Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сергеева Анна Александровна, магистрант

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

Сегодня сеть Интернет нельзя рассматривать как простое средство коммуникации и получения информации. Интернет — продукт современного общества, состоящий из совокупности сетей, в специфику которого входит предоставление огромного количества информации, через средства коммуникации, таких как электронная почта, региональные, глобальные и локальные

В игре младшие школьники отражают окружающую действительность, познают те или иные доступные их восприятию и пониманию факты, явления. Используя игру как средство ознакомления с окружающим миром, педагог может направить внимание учащихся на явления, которые ценны для расширения круга представлений. Руководя игрой, педагог воспитывает стремление узнавать, искать, проявлять усилие, находить, что содействует умственному и общему развитию личности ребенка.

Внедрение данного подхода к осуществлению образовательного процесса позволяют студентам овладеть методикой формирования первоначальных стохастических представлений младших школьников в такой степени, чтобы они могли не только осознанно применять полученные знания в процессе обучения и работы, но и, по мере необходимости, углублять и расширять их путем дальнейшего самообразования.

сети связи, а также осуществляется система экономического, политического, организационно-правового и образовательного управления. Вместе с этим, глобальная сеть располагает многочисленным объемам разнонаправленной информации и предоставляет возможность доступа пользователям практически всех уголков планеты.

Ходяков В.В., Федосеев С.В. [4] определяют три стадии развития сети Интернет:

1 — обращение к сети Интернет лишь для поисков конкретной, интересующей его информации; 2 — стадия коммерции и коммуникации; 3 — стадия среды общения.

Анкетирование студентов 1го курса обучения РГПУ им. А.И. Герцена и научное изучение данных стадий позволяет нам подтвердить, что благодаря эволюции средств связи доступ в Интернет осуществляется сейчас не только с персонального компьютера, но также с мобильного телефона, коммуникатора, планшета, карманного компьютера. Имея при себе мобильные телефоны, подключенные к сети Интернет, мы обеспечиваем себя не только каналом связи, но и более оперативным доступом к получению всевозможной информации в кратчайший срок с любого уголка нашего города, страны, мира, что говорит об увеличении пользователей сети Интернет. [4]

Сегодня сеть Интернет образует новую более совершенную среду для информационной активности людей. Обмен информацией и другие виды информационной активности, которые могут осуществляться в Интернете, являются основой для реализации существенной части экономических процессов. [1]

Не исключением является и сфера образования, в которой сеть Интернет значительно изменяет пространственный и временной масштабы организации занятий. Он является глобальным средством коммуникации, не имеющим каких-либо территориальных ограничений, при этом возможность доступа к ней всех участников образовательного процесса не зависит от удаленности от нее. Не менее важным фактом является то, что информационные технологии стали уже практически неотъемлемой частью жизнедеятельности современного студента. Уже сейчас большинство первокурсников предпочитают электронные книги и библиотеки, научно-познавательный сайты, электронные журналы и статьи. Многие из них ставят во главу угла общение в социальных сетях, занимаются электронным поиском информации, ведут электронные конспекты и определяют образование с применением ресурсов сети Интернет как наиболее современное, качественное, интересное, динамичное и актуальное.

Основными пользователями сети Интернет в России являются молодые люди в возрасте от 12 до 35 лет, большая часть из которых учащиеся и студенты. Сами студенты (опрос студентов 1–6 курсов факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, 213 человек, май 2013 года) обосновывают это постоянной потребностью в информации при подготовке к семинарам, экзаменам, выполнении заданий аудиторной и самостоятельной работы. 85% опрошенных утверждают, что Интернет представляет доступную, достаточно полную и разнообразную информацию. Вместе с этим, необходимо отметить, что преподаватели (опрос преподавателей факультета безопасности жизнедеятельности, психолого-педагогического факультета, факультета физики и математики РГПУ им. А.И. Герцена, 34 преподавателя, апрель-май 2013 года)

полагают, что подобная доступность и легкость получения нужной информации вызывает привыкание и «заставляет» студента отказаться от поиска сведений в книгах, журналах и других источниках, т.е. отвлекает от пользования традиционной библиотекой, оставляя в качестве приоритетного только Интернет, где информация не всегда является достоверной и качественной.

Применение информационных технологий в образовании практикуется во всех ведущих вузов страны и мира, не исключением является и РГПУ им. А.И. Герцена.

Герценовский университет как инновационный вуз и лидер системы уровневого образования фактически определяет стратегию современного развития педагогического образования России, одной из приоритетных задач которого является подготовка будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности [2].

В условиях все более возрастающего количества опасностей и угроз перед высшим профессиональным образованием стоит задача подготовки учителей безопасности жизнедеятельности готовых к реализации профилактической работы с несовершеннолетними по противодействию социальным опасностям и угрозам в городе-мегаполисе. Социальная безопасность — безопасность человека от широкого спектра социальных опасностей и угроз, является одним из компонентов предметной области Безопасность жизнедеятельности [2].

Противодействие социальным опасностям — сложный комплексный вид государственной деятельности, направленный на защиту жизненно важных интересов личности ребенка. В решении этой проблемы участвуют различные государственные органы, социальные институты, общественные организации. Именно поэтому, особая роль и ответственность сегодня ложится на образовательные учреждения, обладающие мощным потенциалом взаимосвязи с несовершеннолетними и их родителями. Изучение вопросов личной безопасности несовершеннолетних в городе-мегаполисе включено в содержание школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

В связи с этим, подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности (будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности) на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена является, своего рода уникальной, т.к. будущий учитель обладает не только теоретическими знаниями в области социальной безопасности, но и методической подготовкой, позволяющей ему формировать у учеников компетенции безопасного социального поведения в городе-мегаполисе [2]. РГПУ им. А.И. Герцена предлагает студентам широкий спектр форм и видов занятий, основательная часть из которых реализуется посредством применения ресурсов сети Интернет. Применение возможностей сети Интернет в образовании позволяет:

- частично автоматизировать процесс обучения;
- повысить уровень самообразования, самостоятельной работы, и, как следствие, знаний и умений студентов;

— способствует формированию «заинтересованного обучения»;

— получить образование дистанционно (частично или полностью).

Применение сети Интернет в обучении социальной безопасности предоставляет студенту возможность доступа к различным электронным ресурсам: электронным библиотекам, лекциям, практическим заданиям, заданиям к лабораторным работам. На факультете налажена система электронного консультирования студентов.

Теоретический анализ литературы и электронных источников позволил нам выделить следующие возможности применения сети Интернет при обучении бакалавров и магистров образования в области социальной безопасности в педагогическом вузе:

— организация учебного процесса (подготовка расписания, электронный документооборот, передача лекционного теоретического материала и т. д.);

— дистанционное обучение (дополнительные самостоятельно осваиваемые студентами курсы, в целях повышения качества обучения по отдельным аспектам социальной безопасности, а также выполнение заданий вариативной и инвариантной самостоятельной работы). В РГПУ им. А. И. Герцена активно развивается система дистанционного обучения на платформе системы управления обучением Moodle — «Центр дистанционной поддержки обучения ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» <http://moodle.herzen.spb.ru/>», где каждый студент имеет возможность пройти дистанционное обучение по одному или нескольким выбранным курсам.

— использование мультимедиа в обучении (демонстрация отрывков ЧС СХ, подробный анализ реальных произошедших социальных событий, видео-руководство специальных подразделений (МЧС, МВД и т. п.) и пр.);

— подготовка учебных пособий (совместная разработка методических материалов для работы с учащимися средних общеобразовательных школ и размещение их в сети Интернет (на базе официальных сайтов));

— обучения пользователей ПК для решения прикладных задач социальной безопасности, обучение основам работы с ИКТ в целях обучения основам БЖ и СБ;

— компьютерный, интерактивный и онлайн контроль знаний по вопросам социальной безопасности;

— использование ИТ для получения и работа с информацией сети Интернет;

— работа по разработке и наполнению сайта факультета безопасности жизнедеятельности и, в частности, ка-

федры социальной безопасности, позволяющий «связать» преподавателей и студентов.

При обучении вопросам социальной безопасности наиболее целесообразно включать в обучение такие виды и формы работ, которые развивают все стороны жизнедеятельности личности, способствуют формированию личности безопасного типа поведения, а так же отвечают современным информационным технологиям. В процессе обучения вопросам социальной безопасности бакалаврам образования предлагаются следующие задания с применением сети Интернет: компьютерные обучающие программы; электронные учебники; тренажеры; тестовые системы; гипертексты и сайты; форумы и блоги; обучающие системы на базе мультимедиа — технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках.

Необходимо отметить, что сами студенты, среди наиболее «интересных» для них и, как следствие, эффективных вариантов применения сети Интернет в обучении вопросам социальной безопасности выделяют следующие: 1) Социальные сети (— возможность выкладывать тематическое видео и собственные ролики по социальной безопасности; — темы (обсуждение участников группы); — альбомы (картинки, графики, диаграммы); — заметки; — стена тематической группы). Группа социальной сети становится своего рода персональной страницей студента (студенческого сообщества), но при этом, не требует навыков программирования. 2) Обучающие игры 3) Тесты 4) Компьютерные обучающие программы, включающие: — электронные учебники; — тренажеры; — лабораторные практики; — тестовые системы. 5) Обучающие системы на базе мультимедиа-технологий: — презентации; — фрагменты фильмов; — учебные фильмы. 6) Средства телекоммуникации: — электронная почта; — телеконференции; — вебинары; — локальные и региональные сети связи; — сети обмена данными. 7) Электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

В результате проведенных исследований можно сделать вывод, что при грамотном и рациональном использовании сеть Интернет может выступать в качестве удобной и доступной образовательной среды, формы реализации образовательного пространства.

Интернет — образование предоставляет большое количество возможностей, но вместе с этим — повышает ответственность, как преподавателей, так и студентов. Только в этом случае студенты приобретут навыки в выполнении практических занятий и твердое усвоение теоретических знаний [3].

#### Литература:

1. Лучинская О. Ю. Использование возможностей интернета в маркетинговой деятельности предприятия // Современные наукоемкие технологии. — 2010. — № 9 — С. 71–74 URL: [www.rae.ru/snt/?section=content&op=show\\_artic-le&article\\_id=6574](http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_artic-le&article_id=6574) (Дата обращения к ресурсу — 11.03.13)

2. Подготовка бакалавров образования в области антитеррористической деятельности — Станкевич П. В., Ребко Э. М. / Практическое использование программ поведения человека в кризисных ситуациях в системе образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования Северо-западного федерального округа. Российской Федерации: труды научно-практического семинара. — СПб.: Изд-во Политехнического университета. 2012. — 76 с. )
3. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 2 (10), 2012 Романова И. С. <http://sisp.nkras.ru/e-gu/issues/2012/2/romanova.pdf> (Дата обращения к ресурсу — 12.03.13)
4. Ходяков В. В., Федосеев С. В. ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ // Фундаментальные исследования. — 2010. — № 11 — стр. 68–70 URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=778-1362](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=778-1362) (Дата обращения к ресурсу — 13.03.13).

## Состояние проблемы определения понятия профессиональной информационной компетентности экономиста

Савостьянова Ирина Леонидовна, старший методист

Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

Процессы глобализации и информатизации общества не могут не отражаться на его профессиональной структуре, которая характеризуется интеграцией информационных технологий в профессиональную деятельность и дифференциацией видов профессиональной деятельности, связанных с использованием информационных технологий. Важным фактором информатизации профессиональной деятельности является и виртуализация, проявлением которой выступает использование сетей и осуществление профессиональной деятельности не с материальными объектами, а с их аналогами-моделями. Указанные процессы приводят к слиянию профессиональных и информационных функций специалистов, к соединению предметных и информационных знаний, умений и навыков, и приводят к потребности уточнения содержания и существенных характеристик понятия «*профессиональной информационной компетентности экономиста*».

Современное содержание понятия «*компетентность*» у различных авторов подразумевает и результаты обучения, и систему ценностных ориентаций и понимается в различных аспектах:

— как возможность установления связей между знанием и ситуацией, или в более широком смысле, как способность найти и обнаружить процедуру действия, адекватную решению проблемы (И. В. Агапов, Дж. Равен, С. Е. Шишов и др.);

— как интегративная личностная характеристика, отражающая готовность и способность личности осуществлять деятельность (в т.ч. профессиональную) в соответствии с принятыми в обществе в настоящее время нормами и стандартами (С. Г. Вершловский, В. А. Козырев, Ю. Н. Кулюткин, Н. Ф. Радионова, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.);

— как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности),

задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним (С. Я. Батышев, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.).

Понятие «компетентность», таким образом, включает в себя и сложное содержание, и различные социальные и педагогические характеристики. Отметим при этом, что большинство современных исследователей придерживается точки зрения, разделяющей понятия «компетенция» и «компетентность», и подразумевающей под «*компетенцией*» заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке выпускника, нормативно определяемое уставами, инструкциями и прочими документами [8], «*компетентность*» же рассматривается как обладание этими свойствами, проявляющееся в частности в профессиональной деятельности.

Уточнение содержания понятия «профессиональная информационная компетентность экономиста» требует обратиться к понятиям «информация», «информационные технологии». Существует множество точек зрения на информацию и ее взаимосвязь со знанием, на способы сбора, хранения, обработки, распространения информации. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» определяет *информацию* как сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления [7]. Процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов нормативно понимаются как «*Информационные технологии (ИТ)*» [7]. Макарова Н. В. и Волков В. Б., опираясь на представление о технологии, как о процессе, изменяющем качество или первоначальное состояние объекта, *представляют ин-*

*формационную технологию как процесс*, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

Примем в качестве базовой точку зрения на сущность *информации* как на часть человеческого знания, которая используется для активного действия, управления и самоуправления [3]. *Информационную технологию представим как процесс*, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи информации для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления. *Информационные процессы*, такие как сбор, хранение, обработка и передача информации, являются, таким образом, так же частью процесса (информационной технологии), и таким образом, есть основания *выделять* в информации коммуникационный и технологический аспект.

В настоящее время в образовательной теории и практике широко и неоднозначно используется термины, подразумевающие результат информационной подготовки будущего специалиста. В научно-педагогической литературе используются термины «информационная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «информационно-технологическая компетентность», «компетентность в сфере новых информационных технологий» и прочие. Сфера подготовки будущих экономистов не является исключением — отмечается большое количество работ, посвященных формированию указанных компетентностей (Е.Ю. Бобкова, А.В. Гоферберг, Л.П. Грищенко, З.А. Колмакова, Н.А. Мещерякова, В.Ю. Никишина, О.М. Чубарян, Е.М. Шевченко, О.В. Юдина и др.)

Анализ данных работ позволяет утверждать, что все перечисленные компетентности подразумевают у специалиста не только наличие определенного уровня знаний, умений и навыков, позволяющих решать актуальные учебные и практические задачи, и быстро ориентироваться в информационном пространстве, но опыта в поиске, хранении и передаче информации, полученной с помощью технических средств и информационных технологий. В связи с этим, мы полагаем, что, данные терминологические понятия одинаково подразумевают готовность и способность личности к организации использования информации, технических средств и средств информационных технологий в профессиональных целях. Соответственно, термин «*информационная компетентность*» («*профессиональная информационная компетентность*») способен вместить все смысловые нагрузки прочих определений. Овладение информационной компетентностью в представленной трактовке согласуется со сделанными нами ранее выводами о коммуникативной и технологической интерпретации информации и информационных процессов в современных системах.

Информационная компетентность рассматривается рядом авторов как компонент информационной куль-

туры (С.Д. Каракозов, В.Я. Пилиповский, Б.С. Гершунский и др.). В соответствии с другой точкой зрения, информационная компетентность рассматривается как цель подготовки специалиста и необходимая составляющая его профессиональной компетентности (Э.Ф. Зеер, А.А. Кузнецов, Е.И. Машбиц и др.).

Существует достаточно широкий спектр представлений о сущности и содержании понятия «*профессиональная компетентность*». Так, Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний и умений, а так же способов профессионально деятельности. [4]. В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпинына под профессиональной компетентностью понимают интегральную характеристику личности, определяющей способность (умение) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5]. В исследовании В.А. Адольфа профессиональная компетентность (педагога) — сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [1]

Авторы данных представлений о профессиональной компетентности выделяют в ее составе *ключевые, базовые и специальные компетентности*. В структуре профессиональной деятельности ключевые компетентности представляют собой компетентности, необходимы любому человеку для успешной личной и профессиональной деятельности; базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности; специальные компетентности предназначены для выполнения конкретной профессиональной задачи. [2, 5]

Ряд диссертационных исследований (О.А. Кизик, О.В. Юдина, Н.А. Мещерякова, О.Б. Зайцева, А.С. Нефедова) так же рассматривают информационную компетентность как часть профессиональной компетентности — анализируя профессиональную деятельность, данные авторы выделяют определенные элементы информационной деятельности в каждом компоненте профессиональной компетентности.

Учитывая упомянутые выше точки зрения, можно утверждать о профессиональном характере информационной компетентности специалиста, где представляемая профессиональная компетентность специалиста может быть представлена совокупностью ключевых, базовых и специальных компетентностей, в каждой из которых можно выделить компонент *профессиональной информационной компетентности (ПИК)* (рис. 1).

Проявление профессиональной информационной компетентности как *ключевой* подразумевает наличие у студента системы знаний о ценности информации в современном мире, об общих способах организации информационных процессов (сбор, хранение, обработка, пе-

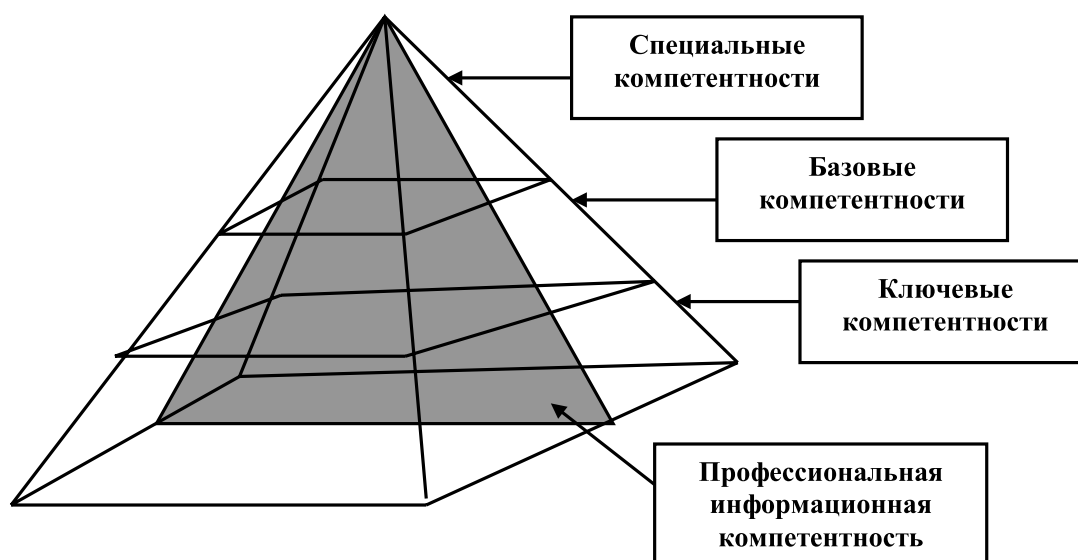


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности специалиста

редача), наличие умений переносить имеющиеся знания на новое содержание и умений осуществлять рефлексию собственной деятельности.

Профессиональная информационная компетентность как *базовая* компетентность предполагает наличие у студента системы знаний об особенностях, возможностях и ограничениях технических средств и информационных технологий, предназначенных для автоматизации информационных процессов, наличие умений интерпретировать информацию и умений принимать решения на основе критериев эффективности профессиональной деятельности.

Характеристика ПИК как *специальной* компетентности включает умения классифицировать профессиональные задачи с последующим решением и выбором определенного технического средства и информационной технологии и умения управлять специфической знаково-символической системой в разнообразных формах и разнообразными способами.

В контексте представлений о компетентности как интегративном качестве личности, отражающем готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с принятыми в обществе в настоящее время нормами и стандартами, важным представляется определение, данное С. В. Тришиной и А. В. Хуторским. По их мнению, информационная компетентность — это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов сбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющих вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности. [6].

В ряд исследователей, характеризующих информационную компетентность как интегральную характеристику личности, готовой и способной вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности на основе знаний организации и управления информационными процессами, мы относим О. Б. Зайцеву, Н. А. Мещерякову, Э. Ф. Морковину, О. М. Толстых, И. Н. Соколовскую и др.

Принимая определение, данное С. В. Тришиной и А. В. Хуторским, представим в качестве базового следующее определение *профессиональной информационной компетентности экономиста* — это интегративное качество личности, являющееся отражением знаний личности об организации процессов сбора, хранения, обработки и передачи информации, и проявляющееся в способности и готовности вырабатывать, принимать и реализовывать оптимальные решения в сферах деятельности, связанных с изучением и распределением обществом различных ограниченных ресурсов с помощью технических средств и средств информационных технологий.

Основная идея компетентностного подхода в образовании заключается в обеспечении формирования активной личностной и профессиональной позиции специалиста. Уточнение содержания понятия «профессиональная информационная компетентность экономиста» позволит организовать образовательный процесс, ориентированный на подготовку экономиста, готового к постоянному овладению новыми навыками по мере совершенствования информационных технологий.

#### Литература:

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография/ Красноярск. гос. ун-т. Красноярск. — 1998—310 с.



2. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России — 2008. — № 3 — С. 158—161.
3. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом. — М., — 1975.
4. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-методич. пособие, Екатеринбург, изд-во Урал. гос. профессионально-педагогического университета. — 1999, — 245 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой — Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2004—392 с.
6. Тришина С. В., Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09http>. (Дата обращения 02.03.2012)
7. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
8. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Режим доступа [eidos.ru/journal/2005/1212.htm](http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm). (Дата обращения 12.12.2011)

## Влияние народных традиций на воспитание культуры поведения детей в узбекской семье

Сафиязова Дилфуза Жумабаевна, старший преподаватель  
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

В свете задач, стоящих перед воспитанием и обучением подрастающего поколения, одной из актуальных научных проблем выступает исследование воспитания культуры поведения на традициях узбекского народа, изучение и распространение опыта лучших достижений народной педагогики, разработка научных основ использования их в современном семейном воспитании. Одним из главных принципов государственной политики в области образования является приоритет общечеловеческих и национальных культурных ценностей. У подрастающего поколения необходимо воспитывать высокие нравственные качества, и в первую очередь — культуру поведения детей. Определяющую роль в воспитании культуры поведения принадлежит семье, поскольку в ней с самого раннего возраста формируются черты характера человека, его отношение к труду, моральным, идейным и культурным ценностям. Поэтому главным условием воспитания на народных традициях является, прежде всего, существование непосредственной связи и преемственности между поколениями. Связь с жизнью нескольких поколений придает традициям большую прочность.

В психолого-педагогической литературе имеются различные толкования понятия «культуры поведения». В «Толковом словаре» понятие «культура» объясняется как «воспитанность», «образованность», «просвещенность», а также как «совокупность условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека». В словаре И. С. Кона понятие «Культура» определяется как «совокупность форм повседневного поведения человека [5, с. 144].

Однако ни в одном из этих источников нет толкования понятия «воспитание культуры поведения» на традициях. Подобное объяснение отсутствует в педагогическом словаре и в педагогической энциклопедии.

Так, Т. Х. Хасанов подходит к определению норм культуры поведения в межличностных отношениях и в отношении личности к самой себе. Дисциплину и культуру поведения он рассматривает в тесной взаимосвязи [6, с. 4].

Воспитание культуры поведения Р. Г. Гурова рассматривает как поведение человека — в его поступках, делах, высказываниях. По ее мнению, именно по поведению составляют свои суждения о человеке. Одни поступки общество одобряет, считает их культурными, нравственными, другие — осуждает [4, с. 13].

Культура поведения — это совокупность выработанных и проверенных опытом способов организации повседневной жизни и общения, закрепившаяся на практике и в сознании людей. Культура поведения есть нечто отличное от природы, передающееся по традиции, посредством символа, языка, прямого подражания и практического изучения.

В настоящее время воспитание детей на общечеловеческих ценностях приобретает особую глубину и значимость, так как формирует сознание личности, облегчает приобщение к ним новых участников. Интерес к народным традициям продиктован потребностью извлечь уроки воспитания из прошлого. Вот почему в нашей республике содержанию и процессу формирования культуры поведения на народных традициях уделяется особое внимание.

Традиции воспитания культуры поведения детей в семье берут свет начало с незапамятных времен. Жизненные потребности, необходимость подготовки трудовой, боевой, совершенной в нравственно-волевом отношении смены требовали, чтобы люди постоянно заботились о передаче своего жизненного опыта младшему поколению, выработке у детей необходимых навыков и привычек культурного поведения. Изучение значения традиций показывает, что они являются частью исторически сложившейся культуры того или иного народа. Традиции затрагивают вопросы взаимоотношения людей, отношения человека к другому человеку, к обществу, к семье, ко всему тому, что составляет общественную и личную жизнь народа.

Традиция — это бесценный клад народного наследия. Многие поколения хранят ее, обогащают, передают молодому поколению. И когда эта связь прерывается, поколение оказывается оторванным от национальной культуры.

У узбекского народа существует особый взгляд на значение семьи как компонента системы национального воспитания в формировании духовно-нравственной личности ребёнка. Поведение и взаимоотношения членов семьи, их внутренняя культура оказывают определенное педагогическое влияние на привитие детям этических навыков. То есть, взрослые в данном случае родители, родственники выполняют функции народных педагогов, а семья становится центром воспитания.

Издревле узбекский народ считает семью священной обителью и ценит ее. Ибо самые чистые и непорочные чувства, первые жизненные понятия и представления формируются в первую очередь на лоне семьи [2, с. 22]. Эти мудрые слова отражают любовь к семье, бессмертные традиции и обычаи узбекского народа.

Родители являются первыми воспитателями, их воздействие на формирование культуры поведения их детей огромно. Самые ранние впечатления ребенка связаны с родителями. Они влияют на детей своим поведением, словами. И если в семье нет взаимопонимания, взаимоуважения — добра не жди. Некоторые родители с самого раннего детства стараются добиться привития детям элементарных навыков вежливости, так как такой возраст является наиболее благоприятным. Не случайно в народе говорят, что надо воспитывать ребенка, пока он помещается поперек лавки. А между тем культура поведения и то, что нередко называют «правилами хорошего тона», — это всесторонняя и богатая область взаимоотношений детей с другими детьми, включающая в себе культуру общения, культуру удовлетворения потребностей, культуру внешнего вида. Прекрасно по этому поводу сказал А. П. Чехов: «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». Культура поведения является важнейшим социально необходимым и ценным качеством человека, от которого зависит микроклимат семьи, коллектива, самочувствие, настроение и даже здоровье ребенка.

Первоначальные знания норм и правил поведения в домашней обстановке, на улице, в общении со старшими, со сверстниками ребенок получает в семье благодаря вер-

бальным (словесным) методам и личному примеру родителей. Самый младший обслуживает старший, прикладывает руку к сердцу, называет старших «ака» — старший брат, или «опа» — старшая сестра. Он проявляет постоянную готовность к выполнению поручений словами «хуп булади» (дословно — будет сделано), последним берет плов с блюда. Старшие же начинают и кончают есть первыми, чтобы молодым досталось больше пищи, так как молодой организм постоянно растет, нуждается в усиленном питании. Младший обычно делает то, что говорит старший, но старший отвечает за младшего, не позволяя делать плохое. Младший должен во всем уступать старшему. Сила этой традиции в том, что она побуждает самих воспитанников к самовоспитанию

Правила житейского поведения для всех детей требуют, чтобы они здоровались со старшими первыми, не утомляли их бесконечными вопросами, не садились прежде, чем займут места старшие, не входили в дом впереди старших, и наоборот, требовали открыть дверь и придержать ее, пока войдут старшие или гости. Только при соблюдении этих правил, дети считались воспитанными.

Основными особенностями характера узбекской семьи является гостеприимство. Направляясь в гости, желательно захватить с собой сувениры или сладости для детей хозяина. За руку здороваются обычно только с мужчинами. С женщинами и лицами, сидящими в отдалении, здороваются, прикладывая правую руку к сердцу и сопровождая этот жест легким наклоном головы. Во время рукопожатия традиционно интересуются здоровьем, состоянием дел на работе и дома. В сельской местности в случае прихода гостя женщины обычно не садятся за один стол с мужчинами, чтобы не мешать их беседе. Не принято восхищаться красотой женщин и обращать на них пристальное внимание. При входе в жилое помещение снимается обувь. Необходимо занимать место, которое указывает хозяин. Причем, чем дальше оно от входа, тем оно почетнее.

С древности и до наших дней у народов Средней Азии священна традиция — «пригреть сироту, поделиться с неимущим». И когда человек, у которого на иждивении родные дети (как правило, узбекские семьи отличаются многодетностью, особенно в сельской местности) приводит в дом не родного не только по крови, но и по вере — он совершает акт великодушия, корни которого кроются именно в народных традициях.

Или такая, например, традиция как уважение к хлебу. Если в узбекской семье ребенок уронит кусок хлеба, взрослые обязательно поднимут его, сначала поднесут к губам, поцелуют, а потом приложат к глазам и положат на чистое место. В народе утверждается — кто не уважает хлеб, тот ослепнет. В данной традиции проявляется чувство любви к своей земле, к ее плодам и результатам труда присущее каждому народу.

Определенные возможности для воспитания культуры поведения детей на традициях содержит в себе устное народное творчество. Воспитание родителями детей на на-

родной мудрости, поговорках, пословицах подкрепляют их жизненный опыт, служат стимулом к проявлению взаимопомощи к традициям.

На поговорках, пословицах, изречениях училось и воспитывалось не одно поколение людей, более того, некоторые пословицы стали девизом в жизни великих людей.

Народные афоризмы не просто выражают ту или иную воспитательную идею, они созданы, отшлифованы, имеют как бы определенную воспитательную задачу, дидактические цели, диктуемые педагогической интуицией народа, принципом целесообразности.

Прежде всего, афоризмы предельно сжаты, лаконичны, малословны, назидательны, легко запоминаются и служат молодежи девизом в жизни: «Конец терпения — золото», «Доброе слово слаще меда», «Дом с детьми — смех, кутерьма, без детей дом, что тюрьма», «Сын и дочь, что твои глаза во лбу», «Ум — с годами, воспитанность — с детства».

Прогрессивные демократические идеи великих ученых и поэтов, таких как Авиценна, Бируни, Джами, Хорезми, Навои, Фараби, Хайяма перекликаются по форме и содержанию с идеями народной мудрости.

Поэтому они оказывали большое влияние на формирование педагогической культуры народов Средней Азии, сохраняя свою актуальность и до наших дней.

Эти учёные выражали идеи гуманизма, подчёркивали необходимость привития молодому поколению высоких нравственных качеств, воспитания их в духе любви к труду, уважения к старшим, дружбы и товарищества, правдивости и честности.

Известные узбекские педагоги А.Авлони, С.Айни в своей педагогической деятельности пристальное внимание уделяли гуманизму, дружбе любви к труду. Особое значение в деле обучения и воспитания они придавали учителю, его знаниям, моральному и культурному облику. Они широко воспевали в своих произведениях братство, взаимопомощь, взаимоуважение народов как высококонечно нравственное качество людей [3, с. 64–65].

В нашем обществе с давних времен существует прекрасный народный обычай: когда человек или семья нуждаются в помощи, то на помощь им приходят все: друзья, родные, соседи, знакомые. В дальнейшем этот человек придет на помощь тому, кто в ней будет нуждаться. Имя этому прекрасному обычаю — хашар. Его главный принцип — взаимовыручка и взаимопомощь — можно выразить мудрой пословицей: «Один за всех, все — за

одного». Хашар проводится на общественных началах. Применение метода хашара в сооружении жилищ и культурно-бытовых объектов — замечательное явление, обогатившее лучшие традиции взаимопомощи многих народов среднеазиатского региона. Методом хашара созданы крупные объекты, ирригационные комплексы и энергосистемы, как Фархадская ГЭС, Кайракумская ГЭС, Большой Ферганский канал. Разрушенный после землетрясения 1966 года Ташкент за короткое время был поднят из руин благодаря дружбе и сотрудничеству разных народов.

Нормы и правила культуры поведения вырабатывались веками и тысячелетиями как необходимые условия воспитания этноса. Нравственные нормы поведения были сформулированы в священных книгах «Коран» и «Хадисы». В них одобрялись либо осуждались такие категории нравственности, как обязанность, дозволение, осуждение, запрет, благодаря чему оказывались то или иное воздействие на уровень развития культуры той или иной личности. Поэтому использование священных книг в процессе воспитания имеет огромное значение в формировании воспитанности. Таким образом, Хадисы, Коран проповедуют приобщение народного сознания к правовым, нравственным, политическим и другим нормам повседневной жизни путем различного рода назиданий, наставлений, советов.

За годы независимости республики внимание и забота к семье поднялась до уровня государственной политики. Главное, укрепилась роль семьи в обществе и повысилась ее ответственность. Была создана крепкая правовая база, целью которой является совершенствование семьи как института, имеющего важную социальную роль. 14-глава Конституции Республики Узбекистан всецело посвящена семье и семейным отношениям. В статьях 63, 64, 65 и 66 укреплены правила, касающиеся роли семьи в качестве основной ячейки общества, обязанности родителей воспитать и содержать несовершеннолетних детей, обязанности совершеннолетних, трудоспособных детей заботиться о своих родителях, об охране государством материнства и детства и т. д. [1, с. 46].

В той семье, где ведется целенаправленная и кропотливая работа по образованию и духовному воспитанию детей, в душе и сознании ребенка произрастают ростки любви и добра, духовности и просвещения. А это окажет свое позитивное влияние не только семье, но и в процесс развития целого общества.

#### Литература:

1. Конституция Республики Узбекистан. — Т.: Узбекистан. 1992. — С. 46
2. Каримов И. А. Узбекистан — государство с великим будущим. — Т.: Узбекистан. 1992. — с. 22.
3. Айни С. Воспоминания. — М.-Л.: 1960. — С. 64–65.
4. Гурова Р. Г., Богданова О. С. Культура поведения школьника. — М.: Учпедгиз. 1957. — С. 13.
5. Кон И. С. Словарь по этике. — М.: Политическая литература. 1981. — с. 144.
6. Хасанов Т. Х. Теоретические и методические основы воспитания дисциплинированности и культуры поведения младших школьников. — Т.: Фан. 1980. с. 4.

## Высшее правило воспитания — воспитание нравственной личности

Семёшина Елена Леонидовна, воспитатель  
Салтыковский детский дом (г. Балашиха, Московская обл.)

*В воспитании человека важно добиваться, чтобы нравственные и моральные истины были не просто понятны, но и стали бы целью жизни каждого человека, предметом собственных стремлений и личного счастья.*

*Свадковский И. Ф.*

Высшее правило всякого воспитания состоит в том, чтобы все силы человека развить и образовать так, чтобы он через это смог сделаться личностью в полном смысле нравственной.

В наше время в обществе стали ярко проявляться тенденции к материальному обогащению при явном обнищании духа, рост знания при потере мудрости.

Отсутствие духовного развития, как мы сейчас видим, привело к нравственному опустошению. Исчезли слова: *добро* — как источник радости, мир и согласие в душе, *покаяние* — отречение от зла; *милосердие* как милость в сердце; *благодать*, которая вызвана добрыми делами и любовью к близким. Люди все больше стали нетерпимы друг к другу, жестче. Исчезла духовность. Не стало доверия друг к другу.

А ведь только ... *Добрый человек из доброго сокровища сердца своего выносит доброе, а злой человек из злого сокровища сердца своего выносит злое, ибо от избытка сердца говорят его уста...* Евангелие от Луки

Основная причина нового образа жизни состоит в потере веры во всё духовное. Таким образом, одним из главных направлений воспитания детей должно быть духовно-нравственное воспитание.

М. В. Ломоносов определил основной задачей воспитания — воспитание в человеке добродетелей. Из них он выделил основную — милосердие. Милосердие — это готовность помочь кому-либо из человеколюбия, сострадания. По определению В. Даля — это «любовь на деле, готовность делать добро всякому».

К кому же относиться с милостью? Прежде всего к близким людям и к тем, кто их заменяет. Надо учиться щадить тех, кто заботится о ребёнке, воспитывает его.

Надо быть милосердными к престарелым людям. В стране миллионы стариков — совершенно одиноких людей. Сколько их проживает в домах-интернатах, в больницах, дома! Необходимо учить детей оказывать помощь, чем можешь, любому пожилому человеку. А как важно научить детей быть милосердными к людям, надёжным немощью: инвалидам, убогим. Необходимо внушать детям: главное — делать добро, пусть маленькое, но добро. Каждый день, каждый час, чтобы своим существованием облегчать людям жизнь. В духовно-нравственном воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности близких ему людей.

Духовно-нравственное воспитание детей надо начинать еще в дошкольном возрасте, когда ребенок готов впитывать в себя ценностные отношения к жизни, обеспечивающее его устойчивое, гармоничное развитие. Воспитывать чувство долга, справедливости, ответственности. Ведь ребенок — это чистый листик, на котором мы взрослые рисуем картину, картину его жизни. И какими красками мы будем это делать, зависит, конечно же от нас, взрослых. Нравственное воспитание многогранно по содержанию. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны. В формировании нравственных представлений важную роль играет знакомство с родным языком, образцы которого представлены в художественной литературе, особенно в произведениях устного народного творчества (сказках, песенках, пословицах, поговорках), т. к. именно они вмещают в себя все ценности родного языка. Знакомя детей в этом направлении, мы тем самым приобщаем их к нравственным ценностям. Читать детям нужно как можно чаще, ведь книга — это самый лучший друг и помощник, и с этим понятием дети должны познакомиться как можно раньше.

Песни и былины, сказки и рассказы, повести и романы русских писателей учат нас добру, милосердию и состраданию. А сколько создано пословиц и поговорок! «Добро помни, а зло забывай», «Доброе дело два века живет», «Пока живешь, творишь добро, лишь путь добра — спасение души», — гласит народная мудрость. Так что же такое милосердие и сострадание? И почему сегодня человек несет другому человеку иногда больше зла, чем добра? Наверное потому, что доброта — это такое состояние души, когда человек способен прийти на помощь другим, дать добрый совет, а иногда и просто пожалеть. Не каждый способен почувствовать чужое горе как свое собственное, пожертвовать чем-то для людей, а без этого не бывает ни милосердия, ни сострадания. Добрый человек притягивает к себе как магнит, он отдает частицу своего сердца, свое тепло окружающим людям. Вот почему каждому из нас нужно очень много любви, справедливости, чуткости, чтобы было что отдавать другим. Все это мы понимаем благодаря великим русским писателям, их замечательным произведениям.

Конфуций же говорил: «Кто преисполнен милосердием, непременно владеет мужеством». Это означает го-

товность и решительность милосердного человека помочь и утешить тех, кто в этом нуждается, а не боязливо наблюдать за чужим горем со стороны.

Лев Толстой справедливо указал: «Милосердие заключается не столько в вещевой помощи, сколько в духовной поддержке ближнего. Духовная же поддержка прежде всего не в осуждении ближнего, а в почете его человеческого достоинства». Люди по-разному попадают в трудные обстоятельства. Бывает, что мы осуждаем или упрекаем близких в неосторожности или нерассудительности, когда надо просто сказать доброе слово и пожалеть. Это и будет действительным милосердием — понимание и жалость к тому, кто сердцу твоему мил.

Занимаясь духовно-нравственным воспитанием, необходимо доводить до сведения детей, что высшее счастье — отдавать. Счастье — когда ты делишься тем, что имеешь

сам. Счастье — это состояние духа. И зависит оно, прежде всего, от духовных категорий. Заповедь божья гласит: «Возлюби ближнего своего, как самого себя». Патриарх Московский и всея Руси Алексий II сказал: «Сегодня, не возобновить традиционных начал русской жизни, можно только расстроить окончательно и бесповоротно плоды многих трудов предшествующих поколений. Поэтому необходимо распространять и укоренять в детях истинно христианский дух».

Духовность и нравственные ценности сегодня — самые востребованные явления бытия. И всё же им нет места в жизни большинства людей. Нет места, потому что люди не видят их целительной способности помочь нам решить миллионы социальных проблем. Сегодня о социальной ответственности и значимости.

#### Литература:

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей/Л.И. Божович// Вопросы психологии. — М.: Просвещение, 1975. — 254 с.
2. Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 1995.
3. Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского — М.: Просвещение, 1983—384 с.
4. Уледов А.К. Духовное обновление общества. — М., 1990.

## Феноменология сущности содержания понятия «социальные способности»

Сергеева Анна Дмитриевна, аспирант МГПУ,  
руководитель структурного подразделения социально-психологической службы  
ГБОУ СОШ № 684 (г. Мытищи, Московская обл.)

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется качественными переменами, сменой приоритетов и ценностей в общественном сознании. Набирают силу процессы гуманизации и гуманитаризации образования, все более прочные позиции завоевывает лично-ориентированная направленность образовательных процессов. В силу этого остро возникает вопрос о целенаправленном характере социально-ориентированного обучения, о повышении эффективности социализации школьника в контексте учебной деятельности и о возможности управления ним процессом.

На образовательное учреждение школьного типа, в том числе начальную школу, возлагаются задачи воспитания социально-нравственных начал личности, которые впоследствии будут удерживать ее на всех этапах жизнедеятельности в пределах социально-культурных традиций того общества, в котором он живет.

В связи с этим крайне важным становится накопление социального опыта младшего школьника как социальной, коммуникативной компетентности, социальной мотивации, социальной перцепции, социальной рефлексии, полученных, в основном, в ходе социально-ориентирован-

ного обучения и частично в ходе стихийной социализации. Одним из важнейших показателей сформированности социального опыта являются социальные способности как высшие, культурно обусловленные способности, являющиеся индикатором существующей вокруг ребенка социально-культурной среды.

Эффективным условием развития социальных способностей выступает образовательно-воспитательный потенциал учебных предметов, построение образовательной среды как социальной микросреды, для которой характерно личностная и социальная ориентированность обучения и учет возрастных особенностей младших школьников.

В связи с этим возникает объективная потребность анализа и теоретического осмысления феномена социальных способностей и их составляющих, возрастных особенностей социальных способностей младшего школьника, проблем формирования социальных способностей младших школьников средствами социальной педагогики, возможностей образовательно-воспитательного потенциала учебных предметов и социальной микросреды для младших школьников, позволяющих обосновать и сконструировать авторскую технологию.

Проблема способностей является одной из сложных и дискуссионных в системе различных наук. Так, способности как предмет междисциплинарного изучения, рассматривались в философии, психологии, физиологии, психофизиологии, педагогике и других науках.

Впервые проблема способностей человека привлекла внимание древних философов. По преданию, записанному Платоном, семь мудрецов Древней Греции, сойдясь в храме Аполлона в Дельфах, написали на нем: «Познай самого себя» [3, с. 151]. Это стремление, дошедшее до наших дней, неотделимо от желания познать свои способности и сравнить их со способностями других людей.

В настоящее время проблема способностей достаточно разработана в теоретическом и практическом плане, однако ее междисциплинарный характер не позволяет найти единого подхода к определению понятия «способность», остается нерешенным вопрос о соотношении общих и специальных способностей, роли личности и социума в развитии способностей, не обозначен единый подход к определению понятия «социальные способности» и направлениях их формирования.

Словарь С.И. Ожегова [5] дает два толкования понятия «способность»:

1. Природная одаренность, талантливость. В пример приводится человек с большими способностями, умственные способности, способности к музыке.

2. Умение, а также возможность производить какие-нибудь действия. Например, способность двигаться, пропускная способность железных дорог, покупательная способность денег как способность денежной единицы обмениваться на определенное количество товаров.

Из данных определений видно различное отношение к способностям — во-первых, как к человеческому качеству, во-вторых, как к определенному действию различных предметов, что не позволяет однозначно толковать изучаемое понятие.

Более уточненное определение дается в Философском словаре [6]. Способности в нем рассматриваются в широком смысле как психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности. Потенциально способности представлены организацией морфологических структур, приспособленных для выполнения какой-либо деятельности. Наиболее общая способность человека — чувствительность.

В специальном смысле под способностями в указанном источнике представлен комплекс психических свойств человека, делающий его пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности. Формирование способностей предполагает усвоение индивидом выработанных человечеством в процессе общественно — исторического развития способностей деятельности.

Тем самым подчеркивается общий и специальный характер способностей, рассматриваемых как некие психические свойства человека. Также подчеркивается тесная связь развития способностей и деятельности человека.

Однако представленное определение не дает нам толкования природы способностей, их структуры.

Рассмотрим отражение исследования проблемы способностей в педагогической науке.

В истории педагогики на протяжении веков преобладала точка зрения, согласно которой хорошо готовит к жизни людей только воспитатель, обладающий педагогическим талантом, специальными педагогическими способностями. При этом поддерживалась идея о природном характере таких способностей и развитии таких задатков в процессе обучения.

Чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский ввел в науку термин дидактика, под которым понимал «искусство всех учить всему», утверждая, что это возможно и необходимо. Таким образом, он не только отстаивал принципиальную возможность развития способностей, но доказывал, что это необходимо делать по отношению к каждому конкретному ребенку [4, с. 229].

Современный педагогический словарь дает нам достаточно краткое определение понятия способность: «Способности — индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности» [10]. Здесь очевидна личностная составляющая способностей, а также их значение в выполнении деятельности.

Анализ современных педагогических источников также позволяет синтезировать четыре фактора, влияющих на формирования способностей:

1. Задатки. Способности по наследству не передаются, передаются лишь системные признаки человека (цвет волос, глаз и кожи, размеры тела и пр.), некоторые особенности нервной системы, на базе которых у человека во взаимодействии с внешней средой формируется тот или иной тип высшей нервной деятельности, предрасположенность к заболеваниям.

2. Воспитание. Данный фактор считается основным, ведущим, при этом важно понимать, что возможности к овладению знаниями, умениями и навыками у всех детей разные и, соответственно этот процесс будет идти у разных детей с разной скоростью, в разных видах деятельности.

3. Среда. Выделяют естественную (географическую), социальную и домашнюю среду. Основной среди них является среда социальная.

4. Личное стремление к самосовершенствованию как способность личности развиваться, преодолевать недостатки воспитания, неблагоприятную среду.

Итак, в педагогике подчеркивается важность включения ребенка в разнообразные виды деятельности, которое, в свою очередь, поможет выявить ему свои потенциальные возможности. Комплексная, разносторонняя деятельность не только будет способствовать выявлению способностей, но и создаст базу для успешных занятий в дальнейшем любым видом деятельности. Один из частных приемов выявления способностей в деятельности предложен Г.А. Горбуновой [2] — «разрешить воспи-

таннику выполнять то или иное задание старшего любым найденным им путем». Автор считает, что как только человек, выполняя работу, предоставлен самому себе, он невольно начинает опираться на свои сильные стороны, проявлять свои способности.

Таким образом, в проблеме изучения способностей педагогика делает больший акцент на их формировании в условиях специально организованной социальной среды. Недостаточно проработан вопрос структуры способностей, их соотношения с выполняемой деятельностью, роли личности в их формировании.

В отечественной психологии один из первых на необходимость связи способностей с психическими процессами указал С.Л. Рубинштейн. Он определял способности как пригодность к определенной деятельности; считал, что главными показателями, позволяющими судить о способностях, являются легкость усвоения новой деятельности и широта переноса выработанных индивидом способов восприятия и действий с одной деятельности на другую. Способность, по С.Л. Рубинштейну, представляет сложное синтетическое образование личности. В основе способностей лежат «наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков», под которыми подразумеваются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека. При этом С.Л. Рубинштейн отмечал, что «развиваясь на основе задатков, способности все же являются функцией не задатков, самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка» [8, с. 122–123].

Ученый связывает способности не с конкретным характером человеческой деятельности, а с развитием психических процессов: мышлением, восприятием и т.д. Он пишет: «... психический процесс переходит в способность по мере того как связи, определяющие его протекание, «стереотипизируются». В результате этой стереотипизации психический процесс, как таковой, перестает выступать видимым образом, уходит из сознания: на месте его остается, с одной стороны, новая «природная способность» — в виде стереотипизированной системы рефлекторных связей, с другой стороны — продукт ставшего таким образом невидимым психического процесса, который теперь представляется неизвестно как с ним связанным продуктом способности» [7, с. 292].

Это означает, что природная составляющая — это не только врожденные задатки, но и природные качества или особенности человека в их развитии и совершенствовании. Они приобретают облик способности под влиянием определенным образом складывающихся условий жизни и деятельности индивида. Природный компонент, включаясь в состав способностей, в этом качестве подлежит дальнейшему развитию в зависимости от социальных условий.

Позже в работе «Принципы и пути развития психологии» С.Л. Рубинштейн определяет способности как закрепленную в индивиде систему обобщенных психических деятельностей... результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), по-

средством которых действия и деятельности регулируются» [9, с. 125].

«Для формирования способностей нужно, чтобы соответствующие психические деятельности обобщились и, став, таким образом, доступными переносу с одного материала на другой, закрепились в индивиде. Качество способности, ее более или менее творческий характер существенно зависят от того, как совершается эта генерализация.

Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова. Способностью в этом смысле является, например, чувствительность, способность ощущения и восприятия» [9, с. 125]. Функциональная специфика различных модальностей чувствительности является отправным пунктом развития многообразных способностей человека.

Большой вклад в развитие функционально-генетического подхода внес Е.П. Ильин. Он считал, что способности проявляются в элементарных психических и психомоторных функциях (процессах). «Мы говорим о хорошей или плохой памяти, о хорошей или плохой распределяемости и переключаемости внимания, о быстроте движения и выносливости человека. Таким образом, способности характеризуют степень выраженности (проявления) качественных сторон функций (сенсомоторной, мнемической и др.)» [1, с. 38]. Различия в проявлении какой-либо одной качественной стороны функции дают основания говорить о различных способностях, причем эти различия обусловлены задатками.

Следовательно, способности можно определить как яркое проявление какой-либо функции в определенном качественном выражении за счет имеющихся у человека задатков. По мнению ученого, чем большее число задатков способствует проявлению данной функции, тем в большей мере выражена данная способность. Различия между людьми проявляются не в наличии функции у одного и отсутствии у другого (поскольку у каждого здорового человека имеется полный набор функций), а обусловлены разным набором задатков у разных индивидов.

Таким образом, в подходе Е.П. Ильина способности рассматриваются как целостное интегральное психофизиологическое образование с позиции функции; эффективность (продуктивность) проявления функции с той или иной стороны обуславливается задатками.

Свой взгляд на проблему способностей предлагает В.Д. Шадриков. В разработанной им концепции способности понимаются также с позиции функциональных систем, а их структура и механизмы развития рассматриваются в единстве как генетически обусловленных, так и прижизненно сформированных составляющих (механизмов).

В.Д. Шадриков рассматривает проблемы взаимосвязи способностей и психических функций через родовые формы деятельности: известно, что любую деятельность,

осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции, то есть в любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. Можно сказать, что «психические функции представляют собой наиболее общие родовые формы деятельности» [11, с. 15]. Важной является и мера выраженности того или иного свойства у конкретного индивида. «Мера — следствие диалектического единства качественного и количественного проявлений свойства». Следовательно, с позиции единичности способности можно определить как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [12, с. 183].

Генезис способностей В.Д. Шадриков рассматривает на трех уровнях: индивида, субъекта деятельности, личности. Способности человека как индивида отражают их природную (биологическую) сущность и определяются как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного мира и организации адаптивного поведения» [11, с. 75].

Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей человека, имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. На уровне субъекта деятельности способности являются выражением способностей индивида в конкретной деятельности, это способности индивида, адаптированные к требованиям деятельности (приобретение качества оперативности) и развитые в этой деятельности.

Классифицировать способности В.Д. Шадриков предлагает в соответствии с традиционным разделением познавательных процессов: способности ощущения (сенсорные процессы), способности восприятия (перцептивные процессы), способности представления, способности памяти (мнемические процессы), способности мышления (мыслительные процессы), способности внимания (аттенционные процессы), способности воображения (имажинативные процессы) и психомоторные способности.

Таким образом, понимание способностей в рамках концепции В.Д. Шадрикова позволяет определить их сущность и место в структуре психики: они реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах; конкретизируют общее свойство мозга отражать субъективный мир, относя его к отдельным психическим функциям, а также характеризуют индивидуальную меру выраженности этого свойства, отнесенного к конкретной психической функции.

Итак, любая конкретная деятельность может быть дифференцирована на отдельные психические функции,

которые реализуют общие формы деятельности, и вместе с тем являются «единицами» деятельности, выступают в качестве исходных при ее анализе. Обладая полифункциональностью, психические функции включаются в различные виды деятельности. Каждая психическая функция реализуется специализированной функциональной системой, которая является частью единой функциональной системы мозга. Таким образом, если психика по определению является свойством мозга, то психические функции выступают как свойства функциональных подсистем мозга: свойство адекватно отражать объективный мир (восприятие), свойство запечатлевать внешние воздействия (память) и т.д. Каждое свойство (способность) реализуется соответствующей функциональной системой мозга и проявляется в деятельности.

Анализируя структуру способностей, В.Д. Шадриков отмечает, что любую конкретную деятельность можно дифференцировать на отдельные психические функции. Архитектоника функциональной системы способностей в основных компонентах совпадает с архитектурой функциональной системы деятельности. Однако содержание каждого компонента будет специфичным для каждой способности так же, как и для каждой предметной деятельности.

Следовательно, принимая за утверждение то, что социальные способности реализуются и развиваются в социальном взаимодействии, определим понятие и выстроим структурные составляющие социальных способностей в соответствии со структурой (архитектоникой) деятельности социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона — это связи, независимые от отдельных личностей, но опосредующие и контролируемые содержание и характер их взаимодействия. Субъективная сторона взаимодействия — это сознательное отношение индивидов друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях (ожиданиях) соответствующего поведения. Это межличностные (или, шире, социально-психологические) отношения, которые представляют собой непосредственные связи и отношения между индивидами, складывающиеся в конкретных условиях места и времени. Механизм социального взаимодействия включает:

- 1) индивидов, совершающих те или иные действия;
- 2) изменения во внешнем мире, вызванные этими действиями;
- 3) влияние этих изменений на других индивидов,
- 4) обратную реакцию индивидов, на которых было оказано воздействие, в свою очередь, ведущую к изменениям во внешнем мире и обратному воздействию на источник первоначального действия.

Таким образом, социальное взаимодействие находится в ряду коммуникационных форм социальных отношений, для эффективности которых личность должна обладать рядом качеств:

— социальной мотивацией;



- социальной перцепцией;
- социальной и коммуникативной компетентностями, проявляющимися во взаимодействии на уровне обмена информацией между партнерами (участниками группы) и уровне невербальной коммуникации;
- социальной рефлексией, лежащей в основе принципа обратной связи во время общения.

Крайне важной в организации процесса социального взаимодействия является воспитательная (культурная) среда, отвечающая за общий культурный уровень человека и влияющая на его социальные способности.

Итак, основываясь на анализе научных данных различных направлений, мы определим понятие социальные способности как сложное интегративное личностное образование, непосредственно связанное с деятельностью социального взаимодействия, проявляющееся на уровне коммуникативных форм социальных отношений, эффективность которых будет обеспечиваться такими качест-

вами личности, как социальная мотивация, социальная перцепция, социальная и коммуникативная компетентность, социальная рефлексия.

Исследованиями педагогов и психологов (Л. В. Занков, Н. С. Лейтес, А. Люблинская, Д. Б. Эльконин и др.) установлено, что способности формируются на протяжении всей жизни человека, однако в генезисе их становления существуют оптимальные сензитивные периоды. К ним, по мнению ученых, относятся ранние школьные годы. В соответствии с этим, рассмотрим младший школьный возраст как наиболее сензитивный для развития социальных способностей, так как именно в этом возрасте ведущая деятельность (учение) протекает в активном общении с различными участниками социального взаимодействия и во многом зависит от его успешности. В этом случае мы будем говорить о социально-ориентированном обучении, выполняющем задачи социально-нравственного воспитания личности.

#### Литература:

1. Артемьева Т. И. О взаимосвязи деятельности и способностей // Материалы конференции по проблемам способностей. М., 1970. — 167 с.
2. Горбунова Г. А. Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников: Автореф. дисс.... д. пед. наук. — М., 2010.
3. История греческой литературы. — т. 2 — М., 1955.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика. — М., 1939, т. 1.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка.
6. Подопригора С. Я. Философский словарь Словари М.: Феникс — 562.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: 1957. — 328 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. — 720 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
10. Чудновский В. Э. Способности // Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В. Г. Панова, 1993.
11. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. — М.: Логос, 2002. — 160 с.
12. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. — 320 с.

## Использование жизненного опыта обучающихся при решении математических задач в первом классе

Скобенко Лариса Дмитриевна, учитель начальных классов  
МОУ СОШ № 54 (г. Волгоград)

### Роль задач на начальном этапе обучения

Задачи играют особую роль в повышении качества знаний, умений и навыков учащихся начальных классов. В процессе их решения формируются основные математические понятия курса математики начальных классов, совершенствуются вычислительные навыки, развивается мышление и речь учащихся. Овладение учащимися умением решать задачи оказывает существенное влияние на их интерес к предмету.

Знакомство с простыми задачами начинается в 1-м классе при изучении чисел первого десятка. Это задачи на сложение и вычитание. Именно в первом классе начинает складываться поспешное и поверхностное отношение детей к обдумыванию решения задачи.

**Целью** моего исследования является теоретическое обоснование и практическое использование жизненного опыта детьми при решении текстовых задач.

**Объект исследования** — учебная деятельность младших школьников на уроках математики.

**Предмет исследования** — моделирование проблемной ситуации при решении сюжетных задач с использованием личного жизненного опыта детей.

**Гипотеза исследования:** предположим, что наиболее успешное формирование навыков решения текстовых задач будет происходить при следующих условиях:

1. Будут использоваться различные формы, методы и приемы для возможности использования личного опыта детей при решении задач в первом классе;

2. Будет использована технология поэтапного формирования решения сюжетной задачи;

3. Будет организовано поэтапное понимание детьми полученных знаний и формирование практических умений по данной проблеме;

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие задачи:

1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования;

2. Рассмотреть характеристики младшего школьного возраста;

3. Выявить эффективные условия и особенности формирования логического мышления, представления о содержании задачи;

4. Произвести анализ, а затем и обобщение различных взглядов на данную проблему;

5. Подвести итоги, сформулировать выводы.

В ходе исследования использовались следующие методы:

— теоретические — поиск, изучение и анализ литературы по исследуемой проблеме;

— эмпирические — педагогическое наблюдение, беседа, метод незаконченных условий, педагогический эксперимент;

**Практической базой исследования** явилось муниципальное образовательное учреждение — средняя общеобразовательная школа № 54 г. Волгограда.

Каждый учитель из своего опыта знает, что сразу же после ознакомления с содержанием задачи ребёнок спешит назвать ответ и только по требованию учителя сообщает решение задачи ( $3 + 2 = 5$ ). Ошибки при этом маловероятны, потому что сюжеты задач близки жизненному опыту детей, числа в условии небольшие и, следовательно, нужное арифметическое действие и число — ответ можно найти даже по представлению, не прибегая к вычислениям. Решение задач кажется первокласснику совсем не сложным. Зарождается стремление и постепенно формируется прочная привычка сводить всю работу над задачей к простой вычислительной деятельности. Но, как известно, процесс решения любой текстовой задачи состоит из нескольких этапов:

1. Восприятие и первичный анализ задачи.

2. Поиск решения и составление плана решения.

3. Выполнение решения и получение ответа на вопрос задачи.

4. Проверка решения. Формулировка окончательного ответа на вопрос задачи.

Остановимся на содержании первого этапа — восприятие и первичный анализ задачи. Основная цель ученика на первом этапе — понять задачу. Ученик должен чётко представить себе: О чём эта задача? Что в задаче известно? Что нужно найти? Как связаны между собой данные (числа, величины, значения величин)? Какими отношениями связаны данные и неизвестные, данные и искомое? Что является искомым: число, отношения, некоторое утверждение?

Можно выделить следующие возможные приёмы выполнения первого этапа решения текстовой задачи:

1. Представление той жизненной ситуации, которая описана в задаче, мысленное участие в ней. (Например: По тексту задачи представить ситуацию, описанную в нём. Через одну — две минуты после чтения задачи учитель просит двух-трёх учеников рассказать, что они представили «нарисовать словесную картинку», или один из учеников читает про себя задачу и затем рассказывает о том, как он представляет себе, о чём говорится в задаче. По его рассказу остальные учащиеся составляют текст задачи.).

2. Разбиение текста задачи на смысловые части. Применение этого приёма обеспечивает как понимание содержания задачи, так и запоминание. На первых уроках по ознакомлению с задачами и для многих простых задач на последующих уроках полезно разбиение текста на части, описывающего: а) начало события; б) действие, которое произвели (произошло) с объектами задачи; в) конечный момент события, результат действия.

Переформулировка текста задачи: замена данного в нём описания ситуации другим, сохраняющим все отношения и зависимости и их количественные характеристики, но более явно их выражающим. Цель переформулировки — отбрасывание несущественных деталей, уточнение и раскрытие смысла существенных элементов задачи.

Моделирование ситуации, описанной в задаче, с помощью: а) реальных предметов, о которых идёт речь в задаче; б) предметных моделей; в) графических моделей в виде рисунка или чертежа.

Каждый из перечисленных выше приёмов начинается с чтения или слушания задачи. От того, как будет прочитана или прослушана задача, зависит её понимание, а следовательно, и эффективность дальнейших действий по её решению.

Основное требование к чтению задачи — правильное чтение всех слов, сочетаний слов, соблюдение знаков препинания, правильная расстановка логического ударения.

В процессе решения разнообразных текстовых задач нетрудно заметить много общего. Возникает необходимость выделить это общее, изучить его и целенаправленно использовать.

Ребёнок мыслит образами, а его хотят научить мыслить абстрактно. Для этого очень важно при работе над задачей научить детей выделять основные (опорные) слова, которые связаны с действием, соответствующим сюжету.

### Ориентация на жизненный опыт учащихся

Как показывает практика, интерес и активность учащихся начальной школы при решении задач повышается, если их текст сформулирован на основе разнообразных задачных ситуаций взятых из жизни. Сформулированные на их основе задачи могут содержать:

Избыточную информацию, то есть такую, которая не нужна для выполнения требования задачи, например: «Оля купила 6 кг груш, а ее подруга Света на 3 кг больше. Сколько заплатила Оля за свою покупку, если 1 кг груш стоит 46 рублей?»

Недостаточно информации для выполнения требований, так в задаче: «Найти длину и ширину участка прямоугольной формы, если известно, что длина больше ширины на 2 метра» — недостаточно данных для ответа на её вопрос. Чтобы выполнить эту задачу, необходимо её дополнить недостающими данными.

3. В задачах с неполными условиями, дети, на основе своего житейского опыта, должны для решения задачи сами ввести недостающую информацию. Пример такого задания: «Сколько лап у трех жуков?».

### Разнообразные формы самостоятельной работы

Сначала и до конца обучения в школе математическая задача неизменно помогает ученику глубже выяснить различные стороны взаимосвязей в окружающей жизни, расширить свои представления о реальной действительности, учиться решать и другие математические и нематематические задачи. Задачи показывают значение математики в повседневной жизни, помогают детям использовать полученные знания в практической деятельности. Решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины освоения учебного материала.

Учителю необходимо сформировать умение решать задачи, а для этого, прежде всего, он должен уметь решать их сам, а так же владеть необходимыми знаниями, чтобы учить этому других.

Тем самым возникает описание проблемной ситуации, т.е. ее знаковая модель — это и есть задача. Итак, генезис задачи можно рассматривать как моделирование проблемной ситуации, в какую попадает субъект в процессе своей деятельности, а саму задачу — как знаковую модель проблемной ситуации.

Известный русский методист В.А. Евтушевский так охарактеризовал функции сюжетных задач в обучении на-

чальной математике: «Задачи, предлагаемые в классе, заключают в себе живой материал для упражнения мышления ученика, для вывода математических правил и для упражнения в приложении этих правил в решении частных практических вопросов».

Итак, понятие «задача» имеет несколько определений, которые представлены выше, а так же дана общая характеристика текстовой (сюжетной) задачи.

Таким образом, готовность школьников к знакомству с текстовой задачей предполагает сформировать:

- 1) умения описывать предметные ситуации и переводить их на язык схем и математических символов;
- 2) представлений о смысле действий сложения и вычитания, и взаимосвязи;
- 3) понятий «увеличить (уменьшить) на», разностного сравнения;
- 4) навыков чтения;
- 5) умения переводить текстовые ситуации в предметные и схематические модели и обратно и др.

Именно второй подход позволяет в большей степени формировать общее умение решать текстовые задачи.

Чтобы научить ребёнка решать текстовые задачи, учитель должен в разумном сочетании использовать оба подхода. А всё многообразие методических рекомендаций, связанных с обучением младших школьников решению задач, целесообразно рассматривать преимущественно с точки зрения второго подхода.

Работая по учебно-методическому комплекту: Петерсон Л.Г. Математика «Учусь учиться» в 1 классе по программе «Школа-2100», в третьей части учебника представлены задачи, способствующие активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Детям предоставляется возможность анализировать и разрешать житейские ситуации, требующие умения находить геометрические величины (дальность и длительность), анализировать зависимость между ними. В соответствии с требованиями нового образовательного стандарта, при решении задач используется работа в парах и группах.

Так же предлагаются заведомо неправильные задачи, где требуется выявить, что именно неверно: «Золушка перебрала за день 3 мешка с рисом и 7 мешков с гречкой. Сколько раз танцевала на балу Золушка с принцем?» В данном случае неверно сформулирован вопрос задачи.

Сначала и до конца обучения в школе сюжетная задача неизменно помогает ученику глубже выяснять различные стороны взаимосвязей в окружающей жизни, расширять свои представления о реальной действительности, учиться решать и другие математические и нематематические задачи.

### Литература:

1. Петерсон Л.Г. Математика. 1 класс: учебник в 3ч. — М., Ювента, 2011.
2. Петерсон Л.Г. Математика. 1 класс. Методические рекомендации: пособие для учителей / — М., Ювента, 2010.
3. Петерсон Л.Г. Устные упражнения на уроках математики. 1 класс: методические рекомендации / Л.Г. Петерсон, И.Г. Липатникова. — М., Ювента, 2007.

4. Социальная сеть работников образования — Интернет.nsportal.ru Паромова А.А. Современный образовательный процесс в начальной школе.

## Обучение составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР на основе использования мнемотехнических таблиц

Спыну Вера Владимировна, студент;

Научный руководитель Павалаки Ирина Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сургутский государственный педагогический университет (ХМАО — Югра)

Речь — одна из линий развития ребенка. Благодаря родному языку малыш входит в наш мир, получает широкие возможности общения с другими людьми.

Речь, чудесный дар природы, не дается человеку от рождения. Должно пройти время, чтобы малыш начал говорить. А взрослые, и в первую очередь родители, должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется.

Дар слова — важнейший дар, дающий возможность постигнуть радость познания и общения.

Речь — это вид деятельности человека, реализации мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей. Но, к сожалению, не каждому дано в полной мере освоить это богатство.

Проблема развития речи является одной из самых актуальных в работе с детьми с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР), которое является нарушением речи при котором при нормальном слухе и интеллекте резко задерживает формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики.

В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Над этим работали: Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская.

Особенности развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) ограничивают представление ребенка об окружающем мире, не способствуют развитию потребности в речевом общении, обуславливают замедленное и качественное своеобразие процесса речевого развития.

Темп развития речи детей замедлен, а речевая активность недостаточна из-за бедности, ограниченности, примитивности, недостаточности речевых средств.

Поэтому вопросы формирования связной устной речи

у детей дошкольного возраста с ОНР приобретают особую актуальность.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного, систематического развернутого изложения.

Умение связно передавать свои мысли — один из главных показателей владения языком. Создание связного развернутого высказывания представляет собой процесс, требующий собранности, сосредоточенности говорящего ребенка, хорошей предварительной подготовки, значительных волевых усилий, композиционных, логических и речевых умений.

Дети с тяжелыми нарушениями речи без радости включаются в коммуникативную деятельность. Как правило, у таких детей плохая слуховая память, снижено внимание, не так подвижны психические процессы, они не проявляют интереса к поисковой деятельности и с трудом планируют любые её виды, не готовы к выполнению заданий, не отличаются высокой работоспособностью. В силу этих и других причин дети с тяжелыми нарушениями речи не любят учить стихи, пересказывать тексты, не владеют приёмами и методами запоминания. Заучивание стихотворений вызывает у них большие трудности, быстрое утомление и отрицательные эмоции. Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозит процесс развития связной речи. Смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное высказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Поэтому использование одних традиционных методов работы с данной категорией детей недостаточно, необходимо изыскать новые пути решения формирования связной речи, найти такие творческие инновационные методики, технологии, эффективность которых была бы очевидна.

Проблемой формирования связной речи занимались многие ученые; например: В.К. Воробьева предложила

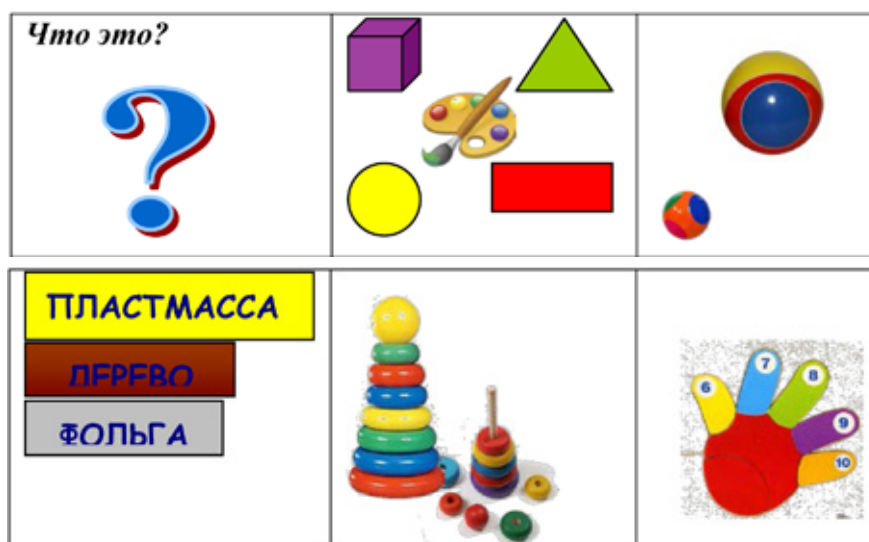
систему обучения связной речи, в основе которой прием моделирования, который используется как для формирования навыка составления описательных текстов, так и повествовательных с помощью картинно-графического и сенсорно-графического плана. В.П. Глухов изучал психолингвистический аспект развития связной речи и предлагает систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи. Т.А. Ткаченко разработала систему формирования связной речи с использованием наглядности и моделирования плана высказывания. Л.Н. Ефименкова систематизировала приемы работы по развитию речи детей с ОНР III уровня. Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова разработали систему по совершенствованию связной речи детей третьего уровня речевого развития с соблюдением поэтапности и последовательности с лексическим материалом заданий.

Одной из таких методик является — мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников.

Мнемотехника или мнемоника, в переводе с греческого — «искусство запоминания». Мнемотехника — это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную

в комбинации зрительных образов». [В.А. Козаренко 2002: 3—27] Мнемотехника, которую мы применяем, базируется на методике В.А. Козаренко «Джордано», для которой характерно использование мнемотаблиц. Мнемотаблицы — это схема, в которую заложена необходимая информация и основываются на педагогическом принципе от простого к сложному. Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать: строение рассказа, последовательность рассказа, лексико-грамматическую наполняемость рассказа. [Т.Б. Полянская 2009: 3—7]. Использование мнемотехники для дошкольников сегодня становится всё более актуальным.

Цель обучения с её использованием, прежде всего развитие памяти разных видов: слуховой, зрительной, двигательной, тактильной, а также развитие мышления, внимания, воображения. Особое место в работе с детьми занимает дидактический материал в форме мнемодорожек, мнемотаблиц и схем — моделей, что заметно облегчает детям овладение связной речью; кроме того, наличие зрительного плана — схемы делает рассказы, сказки чёткими, связными и последовательными. Мнемотаблица — это схема, в которую заложена определённая информация. Тема: Игрушки.



Описание игрушки

1. Что это?
2. Цвет.
3. Форма (если форма сложная, например «кукла», «луноход», «медведь» и др., то этот пункт опускается).
4. Величина, (кроме большой — маленький, надо использовать понятия «высокий — низкий», «длинный — короткий», «широкий — узкий», «толстый — тонкий»).
5. Материал (фольга, пластмасса, пленка под дерево, мех).
6. Части игрушки. Если игрушка цельная, на части не разбирается (мяч, кубик и др., опускаются, а на рисунке закрывается (1–2 занятие), чтобы впо-

следствии дети сами приучались выбирать из схемы нужные пункты, в соответствии с особенностями игрушки).

7. Действия с игрушкой.

8. Используются все пункты схемы со следующими игрушками: (пирамидка, матрешка, коробочка с мозаикой, детская коляска).

Для систематизирования знаний детей о сезонных изменениях существуют модельные схемы, предложенные Бондаренко Т.М., Воробьевой В.К., Ткаченко Т.А. и др. Но не всегда готовые модельные схемы устраивают по содержанию, поэтому мы вместе с детьми дополняем и уточняем схемы. Тема: Одежда.



Описание предметов одежды

1. Цвет.
2. Материал (шерсть, ситец, шёлк, капрон, хлопок, бязь, *(на предварительной работе ознакомить детей с названиями и другими материалами)*).
3. Части одежды.
4. Сезонная одежда.
5. Для кого предназначена одежда.
6. Действия с одеждой (*вешать на вешалку, гладить, стирать*).

Овладение приёмами работы с ними значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- Развитие основных психических процессов памяти, внимания, образного мышления;
- Перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы;
- Развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении;
- Развитие связной речи дошкольников (составление описательных рассказов, пересказ сказки, правильное звукопроизношение, знакомство с буквами).

Использовать мнемотехнический метод можно в различных видах деятельности. Действуя с моделями, дети придумывают необыкновенные, волшебные предметы или истории про них, сочиняют сказки, рисуют их, можно отправить в путешествие и т.п.. Дети учатся нестандартно мыслить (один и тот же предмет или явление выглядят по — разному у каждого ребёнка), дети создают собственные творения, развивают свою фантазию и речь. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий. Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассмотрении предмета его главные свойства и признаки; установить последовательность изложения выявленных

признаков; удержать в памяти эту последовательность, которая является планом — рассказом описания.

С помощью метода моделирования — использования схем — моделей и мнемотаблиц удаётся достичь значительных результатов в следующем:

- автоматизация поставленных звуков в связной речи;
- расширяется круг знаний об окружающем мире;
- активизируется словарный запас;
- свободно пересказывают сказки, как на занятиях, так и в повседневной жизни;
- развивается фантазия и творческое воображение детей;
- дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией.

Не связанные, на первый взгляд, между собой картинки соединяются в сюжет, а сигнальные схематические изображения помогают активизировать мыслительные процессы, позволяя ребёнку за несколько минут запомнить и даже рассказать небольшое стихотворение. Мнемотехника помогает при постановке и автоматизации поставленных звуков у детей, ведь куда интересней вспоминать и повторять чистоговорки, пословицы и скороговорки опираясь на веселые рисунки.

Следовательно, можно сделать вывод, что, анализируя новый материал и графически его обозначая, ребенок (под руководством взрослых) учится самостоятельности, усидчивости, зрительно воспринимает план своих действий. У него повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Использование наглядного моделирования в системе коррекционной работы дает положительный результат, что подтверждается данными диагностики уровня речевого развития детей.

**СПОСОБЫ ПОСТАНОВКИ ЗАДНЕЯЗЫЧНЫХ ЗВУКОВ [К, К', Г, Г', Х, Х']**

Воздушная струя	По подражанию (опорные картинки)	От артикуляционных упражнений	Механическая помощь (от опорных звуков)
<p><b>Теплая</b></p>  <p><b>Упражнения</b></p> 	<p>«Негромкий смех» -[Ха-ха-ха] «Кашель»: [Кх-кх] Греем ручки -[Х-х-х] «Хихикать»: [Хи-хи]</p>  <p>Капля капает [К-к-к] «Покашливать» [Кхэ-кхэ] На вдохе: [Ка-ка-ка]</p>  <p>Гуся гогочет - [Г-г-г]</p> 	    	<p>[Х] – на слоге – ХА [Х] - От звука [К] [Х] - От звука [К']</p>  <p>[К] - От звука [Т, Х] – на слоге – ТА, ХА</p>  <p>[Г] - От звука [Д] – на слоге – ДА</p> 

Спыну В. В.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: метод наглядного моделирования можно и нужно использовать в системе как коррекционной работы с детьми до-

школьного и младшего школьного возраста, так и в работе с детьми массовых групп детского сада и начальной школы.

Литература:

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М., 2005.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М., 2004.
3. Давыдова Т. Г. Ввозная В. М. Использование опорных схем в работе с детьми. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения № 1, 2008.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. — М., 1985.
5. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — М., 2007.
6. Кудрова Т. И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. // Логопед в детском саду 2007 № 4 с. 51–54.
7. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей — СПб., 1995 с. 35–62.
8. Омельченко Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. // Логопед 2008, № 4, с. 102–115.
9. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Под ред. Т. В. Волосовец. — М., 2007.
10. Расторгуева Н. И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. // Логопед. 2002, № 2, с. 50–53.
11. Смышляева Т. Н. Корчуганова Е. Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников. // Логопед. 2005, № 1, с. 7–12.
12. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1991.
13. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит — СПб., 1997.
14. Ткаченко Т. А. В первый класс без дефектов речи — СПб., 1999.

## Целевой компонент управления обучением деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

*Статья посвящена рассмотрению целевого компонента управления процессом обучения иностранному языку в магистратуре. Подчеркивается необходимость постановки более узких, конкретных целей в соответствии с потребностями магистрантов в изучении иностранного языка.*

**Ключевые слова:** деловой иностранный язык, магистратура, многопрофильный вуз, цели обучения, компетенция иноязычного делового общения.

Процесс обучения деловому иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений является сложной многокомпонентной системой. Эффективное управление этим процессом в условиях многопрофильного вуза требует учета разнообразных факторов и условий. Первым компонентом управления любым процессом, как общеизвестно, является компонент целевой.

Современность требует пересмотра целей и задач обучения иностранным языкам в высшей школе, и особенно важным это становится при организации учебного процесса в магистратуре. Федеральные государственные образовательные стандарты включают иностранный язык в обязательную часть общекультурной подготовки будущего магистра независимо от направления его подготовки. В большинстве ФГОС для различных специальностей речь идет именно о деловом иностранном языке. Однако, цели обучения деловому иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений, выраженные в терминах компетенций, формулируются во ФГОС достаточно общим образом. Так, конечной целью обучения, считается «Способность свободно пользоваться русским и иностранными языками, как средством делового общения», «Способность к коммуникации в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности, свободное владение русским и, по крайней мере, одним из иностранных языков, как средством делового общения», «способность и готовность к свободному применению русского и иностранного языков, как средства профессионального общения» и т. п.

Таким образом, можно утверждать, что основной целью обучения деловому иностранному языку в магистратуре является формирование компетенции иноязычного делового общения, под которой понимается интегративное свойство личности, обеспечивающее возможность эффективного общения на иностранном языке в деловой сфере [2, с. 108]. Компетенция иноязычного делового общения — это сложное, многомерное и многоуровневое образование, включающее в свою структуру ряд более узких компетенций, задачи формирования и развития которых решаются в ходе обучения иностранному языку. При этом набор этих узких компетенций может варьироваться не

только для определенных направлений подготовки магистров, но и для каждого конкретного обучающегося. Качественные и количественные параметры составляющих компетенции иноязычного делового общения определяются целями обучения иностранному языку.

Очевидно, что при организации процесса обучения иностранному языку в магистратуре, помимо общей цели — формирования и развития компетенции иноязычного делового общения — необходимо ставить более четкие, узкие, конкретные цели, отвечающие как требованиям к профессиональной компетентности будущего магистра, так и потребностям отдельных групп магистрантов.

При создании рабочих учебных программ по иностранному языку для магистрантов различных направлений, в СПбГПУ учитываются как представления преподавателей иностранного языка о целях обучения, так и пожелания педагогов и методистов кафедр, выпускающих магистрантов. Таким образом, с одной стороны, ставятся цели повышения уровня владения иностранным языком до определенных целевых параметров, необходимых с точки зрения педагогов-лингвистов (например, «расширение профессионально-ориентированного вокабуляра, дальнейшее развитие и совершенствование грамматической компетенции, ориентированной на научный формат общения, развитие переводческих навыков в профессионально-ориентированной и академической (научной) среде при устном и письменном общении» [1, с. 6]), а с другой — цели, значимые для педагогов-предметников (например, умение писать научные статьи на иностранном языке, читать специальную литературу по своей специальности, выступать на международных конференциях и т. д.).

Исследования показывают, что процесс обучения иностранному языку успешно функционирует, если «цели обучающихся и обучающих совпадают в главном, а их осуществление поддерживается адекватной учебной информацией и соответствующими средствами учебной коммуникации» [3, с. 136]. Поэтому при разработке рабочих учебных программ по иностранному языку в многопрофильном вузе необходимо принимать во внимание те цели, которые ставят перед собой магистранты, изучающие иностранный язык.



Как правило, у большинства магистрантов, независимо от направления их подготовки, мотивация к изучению иностранного языка довольно высока. Даже если они не применяют и не планируют применять иностранный язык в своей работе, современные молодые люди осознают необходимость владения иностранным языком в туристических поездках и бытовых контактах с гражданами других государств. Опрос, проведенный в сентябре и октябре 2013 г. среди магистрантов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбГПУ), обучающихся по техническим направлениям, позволил выявить следующие цели изучения ими иностранного (английского) языка:

1. Овладение иностранным языком на уровне, способствующим построению научной карьеры (письменная и устная коммуникация с западными учеными, чтение англоязычных публикаций, участие в международных конференциях, участие в совместных научных проектах, грантах, возможная научная работа за рубежом — в университетах Европы и США). Эту цель назвали основной для себя 14,7% опрошенных магистрантов.

2. Овладение иностранным языком на уровне, способствующем построению профессиональной карьеры (повышение конкурентоспособности на рынке труда, возможность получения высокооплачиваемой работы в российской или западной компании, требующей владения иностранным языком). Эта цель является основной для 38,6% магистрантов, принявших участие в опросе.

3. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем продолжить обучение за границей по англоязычным магистерским и аспирантским программам. Постановка этой цели характерна для 12,4% магистрантов.

4. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем сдать вступительные экзамены в аспирантуру СПбГПУ. Эту цель ставят перед собой 5,2% опрошенных магистрантов.

5. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем жить за границей. Эту цель считают для себя основной 14,2% магистрантов.

6. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем чувствовать себя комфортно в туристических поездках в другие страны. Эта цель является основной для 10,2% магистрантов.

7. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем сдать экзамен или получить зачет по изучаемому курсу иностранного языка. Данная цель значима для 4,7% магистрантов.

Последнюю из указанных выше целей ставят перед собой те магистранты, которые обладают низкой мотивацией к изучению иностранного языка, не видят в нем необходимости в своей работе и жизни. Они составляют всего 4,7%, т. е. очень незначительную часть от общего количества магистрантов СПбГПУ, принявших участие в опросе.

Цель повышения уровня своего владения иностранным языком до уровня, позволяющего сдать вступительные экзамены в аспирантуру СПбГПУ, также ста-

вится небольшим количеством респондентов (5,2%). Это объясняется тем, что на поступление в аспирантуру ориентированы далеко не все магистранты, для большинства (38,6%) важна профессиональная карьера, не связанная с обучением в аспирантуре. Кроме того, многие магистранты, ориентированные на построение научной карьеры осознают, что уровень владения иностранным языком, необходимый для поступления в аспирантуру, недостаточен для эффективной коммуникации с западными учеными, и поэтому ориентируются на более высокий уровень. Именно они ставят перед собой первую из указанных выше целей — овладение английским языком на таком уровне, который позволил бы им осуществлять письменную и устную коммуникацию с иностранными учеными, свободно читать англоязычные публикации по интересующей их научной тематике, участвовать в международных конференциях, совместных научных проектах, грантах и т. д.

Таким образом, цели, которые ставят перед собой магистранты при изучении иностранного языка, можно разделить на три основные группы — изучение иностранного языка для использования в научной сфере, для использования в профессиональной сфере (производстве, бизнесе) и для использования в бытовой сфере (проживание за границей, турпоездки). Для того, чтобы цели обучающихся и обучаемых совпадали, обеспечивая тем самым эффективность образовательного процесса, при построении рабочих учебных программ и учебных планов для магистратуры целевой компонент должен включать в себя значимые для магистрантов цели. Это приводит к необходимости создания вариативных учебных программ, ориентированных на различные группы магистрантов.

Содержательное наполнение программ по деловому иностранному языку для магистратуры будет строиться таким образом, чтобы достичь указанных целей. Так, при обучении групп магистрантов, чьей целью является изучение иностранного языка для построения научной карьеры, большее внимание будет уделяться изучению англоязычного научного дискурса, принципов создания научных текстов на английском языке — научных статей, докладов, презентаций, особенностям деловой коммуникации именно в научной сфере.

Для тех магистрантов, чьей целью является изучение делового иностранного языка для построения успешной профессиональной карьеры в бизнесе или в промышленном производстве, программы должны включать изучение особенностей бизнес-коммуникации, соответствующей лексики и фразеологии, принципов ведения деловых переговоров с иностранными партнерами, специфики деловой переписки и телефонных разговоров.

Для магистрантов, ставящих целью повышение уровня владением «бытовым» иностранным языком может предлагаться курс разговорного языка с акцентом на изучение культурных различий между Россией и странами изучаемого языка, овладение приемами эффективной межкультурной коммуникации. Для тех магистрантов, чьей

ближайшей целью является достижение уровня владением иностранным языком, достаточным для поступления в аспирантуру по выбранной специальности, могут быть организованы отдельные группы, занимающиеся по программе, ориентированной именно на подготовку к вступительному экзамену.

Такое дифференцирование целевого компонента управления процессом обучения иностранным языкам в магистратуре многопрофильного вуза закономерно требует и преобразований в других компонентах данного процесса, прежде всего — в содержательном и процессуальном.

#### Литература:

1. Алмазова Н. И. Иностранный язык для магистрантов неязыковых специальностей. Рабочая программа учебной дисциплины и методические рекомендации по ее реализации для преподавателей [Текст] / Н. И. Алмазова, Н. В. Попова, М. М. Степанова, О. Н. Костерина. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. — 34 с.
2. Степанова М. М. Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза [Текст] / М. М. Степанова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. № 172, 2013. — С. 108–113.
3. Ямшанова В. А. Иностранный язык в магистратуре: опыт первого года [Текст] / В. А. Ямшанова, А. А. Кручинина, Т. Г. Тумарова // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. — 2010. — N 1. — С. 135–142.

## Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников

Сыромятникова Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шпет Ирина Николаевна, магистр;

Буйнов Леонид Геннадьевич, доктор медицинских наук, профессор

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

До недавнего времени проблема предупреждения наркозависимого поведения не находила своего отражения в системе школьного образования. До сих пор идет апробация различных методик, государством выделяются гранты на разработку профилактических программ, так как проблема наркотизации в молодежной среде стоит особенно остро.

Возможности школы, как социального института для реализации программ по профилактике очень велики. Это и формирование установок к здоровому образу жизни на протяжении всего периода обучения, помощь в преодолении психологической напряженности в периоды возрастных кризисов, доступ к семье подростка для контроля ситуации и своевременной помощи, и возможность привлечения специалистов по профилактике, в первую очередь — превентологов [1,3].

Основой программы должна стать идея выстраивания деятельности «снизу вверх» на основе уже проявленной и проанализированной инициативы и понимания кадрового, методологического и финансового потенциала. Без этого любая программа будет строительством «воздушных замков», не будет иметь никакого отношения к реальному решению проблем, связанных с наркоманией [2].

Условиями проведения профилактической работы у старшеклассников могут быть:

- первоначальное изучение проблемы;
- изучение запросов учащихся и их родителей;

- подготовка педагогического коллектива, т.е. создание команды;

- формирование нормативно-правовой базы для возможности проведения профилактической работы;

- реализация программы наркопрофилактики с последующей оценкой полученных результатов и применения полученных знаний [6].

Выделенные условия были проверены экспериментальным путем с использованием оригинальной методики «СОЧИ-структура образа человека» у старшеклассников [4,5,7]. В эксперименте приняли участие учащиеся гимназии с углубленным изучением немецкого языка в возрасте 15–16 лет и их родители.

Структура эксперимента выстроилась следующим образом:

1 этап. Подготовительный:

- изучение литературы по теме;
- разработка и подбор методов исследования.

2 этап. Информационно-диагностический: на этом этапе определялось отношение подростков к наркотикам. Выяснялся уровень информированности родителей по данному вопросу, определялся профиль неблагополучной семьи, отношение родителей к профилактике наркозависимости в школе.

Формы работы: анкетирование, опрос, методика «СОЧИ». Диагностирующие методики позволили получить исходные статистические данные по проблеме.

3 этап. Экспериментальный. На данном этапе происходило информирование старшеклассников о последствиях употребления психоактивных веществ через совместный просмотр профильных спектакля «Живой труп» и кинофильма «LOL».

Формы работы: проведение бесед для учащихся старших классов и их родителей и учителей; организация совместной деятельности (поход в театр, обсуждение просмотренных фильма и спектакля). В беседе для родителей содержался образовательный компонент с информацией о зависимостях, справочный материал о медицинских центрах и психологических консультациях.

4 этап. Анализ данных педагогического эксперимента по изменению уровня негативного отношения к наркомании.

В ходе проведения эксперимента на втором этапе требовалось сначала заинтересовать подростков, затем четко донести информацию, не растягивая материал, во избежание потери интереса у учащихся. На классном часе у старшеклассников определялся индекс привлекательности образа наркомана с опорой на методику изучения образа человека. Методика «СОЧИ» состоит из 2-х частей: вербальной и невербальной. Первая часть дает возможность сбора вербальной информации, в той или иной степени осознаваемой; вторая позволяет получить данные об интуитивной, мало осознаваемой, невербализованной информации о человеке. Первая часть является модификацией методики «20 высказываний». Она достаточно широко известна и за 50 лет со дня опубликования многократно использовалась как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Авторы теста М.Кун и Т. Макпартлэнд применяли данный тест для выявления установок личности, исходя из того, что люди организуют и направляют свое поведение в соответствии с их субъективно определяемыми идентификациями. В нашем исследовании для оценки эффективности проведенных занятий использовалась модификация методики «20 высказываний» с той разницей, что инструкция для испытуемых была изменена под сложившийся эксперимент. Суть инструкции: «Требуется дать наркоману не более (но и не менее) 20 характеристик. Это могут быть односложные синонимы, ассоциативные образы, развернутые определения, но в этом случае каждое определение должно раскрывать только одно понятие. Располагайте ответы в том порядке, в котором они приходят вам в голову. Не заботьтесь об их логичности или важности. Пишите быстро, поскольку ваше время ограничено».

Как отмечали некоторые участники исследования, выполнение этих заданий давало обучающий эффект, причем происходило как бы самообучение, так как новая информация приходила не со стороны, а изнутри — от самого участника, который не только находил новые определения и ассоциации (т.е. осуществлял познавательную деятельность), но при этом и переживал эмоции. Во время выполнения этого задания не только осознаются имеющиеся образы, но и актуализируется и неосознаваемое, т.е. происходит переработка представлений. В этом проявился коррекционный потенциал данной методики. Следова-

тельно, ее можно «безболезненно» использовать в школе, не боясь дать ненужной, навязчивой информации, подталкивающей подростков к употреблению наркотиков.

Эксперимент достоверно не повлиял на формирование негативного образа наркомана у мальчиков, хотя значительно усилил негативные характеристики наркомана. Видимо, это связано с сенсорными особенностями сильного пола. Мужчины и женщины по-разному воспринимают и обрабатывают информацию. Мужчины реагируют не на абстракции, а на реальные угрозы. Они не обращают внимания на детали. А наша методика основана на описании образа, что для мальчиков может быть труднее. Возможно, повлияло более позднее созревание корковых функций у мальчиков в отличие от девочек, которое в дальнейшем нивелируется. Так же это может быть связано с выявленным гендерным фактором риска наркозависимости, более поисковым поведением мужчин.

В ходе проведенного исследования выявлен ряд условий, расширяющий спектр профилактики наркозависимости среди старшеклассников:

— используемый метод «СОЧИ» позволил сформировать негативный образ наркомана у старшеклассников, что в дальнейшем отвращает от этой пагубной привычки; возможно, что применение этой методики может являться дополнительным специфическим протективным фактором для подростков и его можно рекомендовать ко внедрению в образовательную практику в качестве коррекционной, обучающей и экспресс-диагностики;

— статистически достоверные изменения в сторону усиления негативного образа наркомана произошли в группе подростков из неблагополучных семей (с низким изначальным негативным образом наркомана), откуда следует, что для эффективной работы по профилактике наркозависимости в школе необходима индивидуальная работа с детьми из неблагополучных семей и их родителями; необходимо также информировать родителей по вопросам особенностей подросткового возраста, признакам потребления наркотиков и ролю семейной установки по отношению к употреблению психоактивных веществ на формирование подростка;

— в ходе эксперимента статистически достоверно усилился негативный образ наркомана у девочек, значимо не повлияв на мальчиков, тем самым для эффективной профилактики наркозависимости в школе необходимо сделать акцент на подростках мужского пола (усилить и продлить профилактику предупреждения наркозависимого поведения другими способами, например проведением психологического тренинга, занятия спортом, профориентированные занятия, т.е. направить поисковое поведение подростков в нужное русло).

Таким образом, профилактика наркозависимости в школе будет более эффективной, при соблюдении определенных условий и выявленных акцентах в работе превентолога на неблагополучных семьях старшеклассников и преимущественно на лицах мужского пола в этих семьях, что и подтвердилось в ходе эксперимента.

Литература:

1. Бахтин Ю. К., Сорокина Л. А., Сухоруков Д. В. Отношение студентов педагогического вуза к употреблению наркотиков и курению табака / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — № 3. — С. 456.
2. Буйнов Л. Г. Формирование ценностных ориентаций учащихся в работе по профилактике наркозависимости / Л. Г. Буйнов, Л. И. Сыромятникова // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — № 3. — С. 459–460.
3. Плахов Н. Н. Борьба с алкоголизмом и табакокурением // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — № 3. — С. 476–477.
4. Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых // СПб. — 2001. — 288 с.
5. Соловьев А. В. Антропометрические аспекты профессионального отбора лиц. Подвергающихся действию экспериментальных ускорений / А. В. Соловьев, О. В. Савчук, И. А. Харитонович // Новости оторинолар. и логопатол. — 2002. — № 4 (32). — С. 46–48.
6. Станкевич П. В. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) / П. В. Станкевич, Л. П. Макарова, М. С. Матусевич // Молодой ученый. — № 10 (57). — 2013. — С. 534–536.
7. Шабалина В. В. Психология зависимого поведения: на примере поведения, связанного с употреблением наркотиков и других психоактивных веществ. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2004. — 336 с.

## Формирование понятия «индуктивность» в курсе физики

Турсунов Каххор Шоназарович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Худайкулов Карим Махмудович, кандидат педагогических наук, доцент  
Каршинский инженерно-экономический институт (Республика Узбекистан)

Для формирования понятий «индукции» в курсе общей физики и явления самоиндукции при замыкании и размыкании цепи обычно ставят известный опыт с параллельно соединённой цепью, в одну из ветвей которой входит катушка индуктивности и лампа  $L_2$  (рис. 1). Недостаток этого традиционного опыта в том, что здесь ничего не известно о направлении тока при самоиндукции [1, 2]. Кроме того, учителю бывает трудно подобрать сопротивление  $R$ .

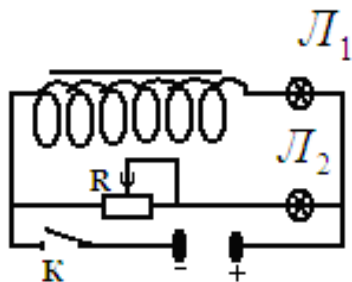


Рис. 1.

Мы предлагаем демонстрировать явление самоиндукции с помощью полупроводникового диода. Для демонстрации данного опыта необходимо следующее оборудование: 1) выпрямитель ВС-4-12 — 1 шт; 2) диод Д7Ж на подставке — 1 шт; 3) лампочка для карманного фонаря на подставке — 2 шт; 4) дроссельная катушка с сердечником от универсального трансформатора — 1 шт; 5) ключ — 1 шт; 6) соединительные провода [4].

Схему электрической цепи чертят на доске (рис. 2) и по ней собирают установку. В качестве катушки индуктивности используется дроссельная катушка на 3600 витков.

Далее выпрямитель ВС-4-12 устанавливают на напряжение 6 В. Диод «Д» по отношению к лампочке  $L_2$  устанавливают в запирающем направлении. Затем предлагаем обучающимся обратить внимание на лампочки  $L_1$  и  $L_2$  при замыкании и размыкании цепи.

При замыкании цепи ключом «К» лампочка  $L_1$  несколько позже загорается (рис. 2), а лампочка  $L_2$  в цепи диода не горит. После этого обращают внимание на лампочку  $L_2$  (рис. 3) и размыкают цепь. Обучающиеся наблюдают, что лампочка  $L_1$  быстро гаснет, а лампочка  $L_2$  вспыхивает [4].

Наблюдаемый опыт можно объяснить следующим образом. При замыкании ключа «К» в цепи сила тока нарастает от нуля до  $I_L$  не сразу достигает предельного  $\frac{\mathcal{E}}{R}$ , а постепенно, с течением  $\Delta t$  времени. При этом возрастает также магнитный поток, пронизывающий контур цепи. Возникает ЭДС индукции и соответствующий ей индукционный ток. Этот ток называется экстратокком замыкания. Согласно правилу Ленца направление экстратокка замыкания противоположно направлению основного тока. Соответствующее этому току напряжение усиливает электрическое поле электроно-дырочного перехода. В итоге сопротивление диода «Д» увеличивается, поэтому лампочка  $L_2$  не горит [4].

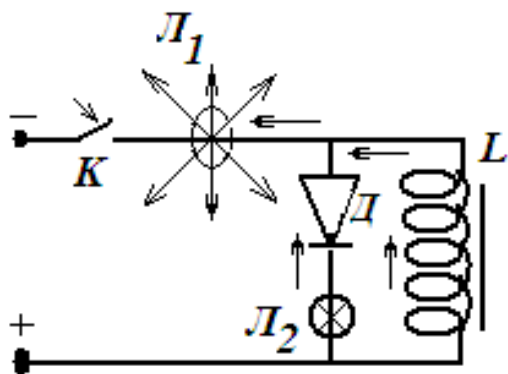


Рис. 2.

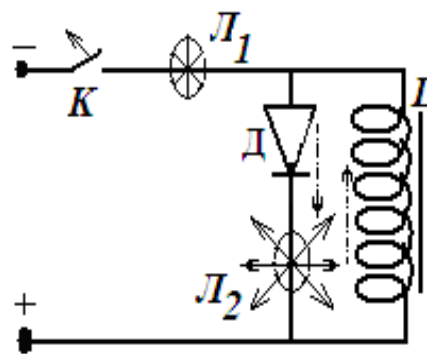


Рис. 3.

При размыкании ключа «К» в цепи ток уменьшается от  $I_1$  до нуля. Первоначальный ток, существовавший в катушке самоиндукции, обладает определённым запасом магнитной энергии, которая исчезает не сразу. Магнитное поле начнёт убывать. Это возбудит электродвижущую силу и индукционный ток в цепи. Такой ток называется экстратоком размыкания. Магнитное поле, созданное током в цепи, уменьшается. По правилам Ленца вихревое электрическое поле препятствует этому уменьшению и способствует протеканию тока в направлении, указанном на схеме (рис. 3) пунктиром. В том случае вихревое электрическое поле направленно так, что ослабляется поле, электронно-дырочного перехода, уменьшается сопротивление полупроводникового диода, поэтому лампочка  $L_2$  и вспыхивает.

В результате опыта обучающиеся делают вывод: в обоих случаях возникающее вихревое поле препятствует изменению магнитного потока. В первом случае индукционный ток направлен противоположно току от источника тока, а во втором — направление этих токов совпадает [5].

Далее учитель с помощью графика (рис. 4) делает вывод о том, что при замыкании электрической цепи ток не сразу принимает значение  $I_L$ , а несколько задерживается на  $\Delta t_1$ , затем при размыкании цепи ток не исчезает сразу и несколько задерживается на  $\Delta t_2$  это показывает лампочка  $L_2$ . Наблюдается воздействие э.д.с. индукции.

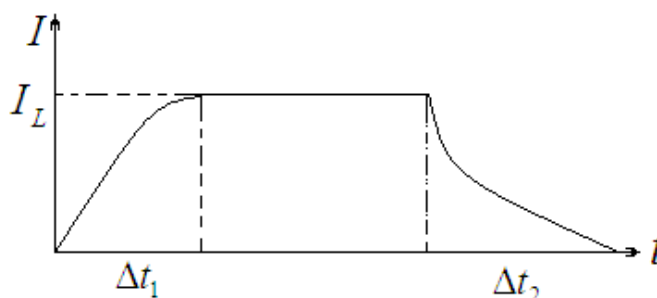


Рис. 4.

Обучающиеся убеждаются в том, что изменяющееся магнитное поле индуцируется Э.Д. С. в той самой катушке, по которой течёт ток.

Напоминаем у обучающимся что такое ЭДС индукции и подчёркиваем, что её величина выражается формулой  $\mathcal{E} = \frac{\Delta\Phi}{\Delta t}$ . Затем говорим, что поток магнитной индукции пропорционален силе тока, т. е.  $\Delta\Phi \sim \Delta I$  записываем, что  $\Delta\Phi = L\Delta I$ , где  $L$  — коэффициент пропорциональности, получил название индуктивности.

Если учитывать, что при замыкании и размыкании цепи изменяется магнитный поток, то ЭДС самоиндукции можно выразить так:

$$\mathcal{E} = \frac{\Delta I}{\Delta t}$$

где  $\frac{\Delta I}{\Delta t}$  — скорость изменения силы тока.

Таким образом можно сделать вывод:

ЭДС самоиндукции прямопропорциональна скорости изменения силы тока в катушке. Учитывая ЭДС самоиндукции, индуктивность можно записать так:

$$L = \frac{\mathcal{E}}{\frac{\Delta I}{\Delta t}} = \frac{\mathcal{E}\Delta t}{\Delta I}$$

В системе «СИ» единицей индуктивности является генри (Гн). Далее учитель сообщает: индуктивность катушки равна 1 Гн, если в ней при изменении силы тока на 1 А за 1 сек. возникает ЭДС самоиндукции 1 В.

$$1 \text{ Гн} = \frac{1 \text{ В}}{1 \text{ А}} = \frac{1 \text{ В} \cdot 1 \text{ сек}}{1 \text{ А}}$$

Используя данную установку, можно показать зависимость ЭДС самоиндукции катушки от числа витков наличия стального магнитопровода и от напряжения источника. Повторяем опыт: включаем установку с катушками

на 1200 и 3600 витков. Обучающиеся замечают, что заметно уменьшается и увеличивается «задержка» тока. Затем собираем установку и размыкаем магнитопровод. Далее снимаем катушку с сердечника, и время свечения лампочки  $L_2$  заметно уменьшается.

Далее демонстрируется на этой установке зависимость наблюдаемого эффекта от напряжения источника, включая ВС-4-12 источника на 6, 8 и 10 В.

Преподаватель делает вывод о том, что индуктивность — это физическая величина, численно равная ЭДС самоиндукции 1 В, возникающей в цепи при изменении силы тока 1 А за 1 сек.

Литература:

1. Савелев И. В. Курс общей физики, т. 2. — М., Наука, 1998. — 368
2. Сивухин Д. В. Общей курс физики, т. 3. — М., Наука, 1977. — 668 с.
3. Калашников С. Г. Электр. — Т., Наука, 1977. — 615 с.
4. Майсова В. В. Практикум по курсу общей физики. — М., Наука, 1995. — 512 с.
5. Делтаф А. А., Яворский Б. М. Курс физики. — М., Высшая школа, 2002. — 608 с.

## К вопросу формирования и управления спортивной мотивацией в процессе физического воспитания в школе

Уколов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, замначальника кафедры

Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (г. Железногорск, Красноярский край)

*Деятельность человека как отношение к реальной действительности — это сложный социальный, психофизиологический процесс, в котором мотив к занятию спортом — формирующее и направляющее начало спортивной активности. Повышение спортивного мастерства формирует то новое, что побуждает спортсмена к достижению более высоких спортивных результатов.*

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, спортивная активность, спортивное мастерство, побуждение.

Одной из основных задач государства являются всесторонняя забота о здоровье, физическом воспитании и занятии спортом учащихся в процессе обучения в школе. Деятельность по совершенствованию физического воспитания учащихся в школе не ограничивается только учебным процессом, она должна быть более насыщенной за счет привлечения школьников во внеурочное время к занятиям различными видами спорта. В связи с этим возрастает объективная необходимость перед спортивными педагогами по формированию мотивации учащихся на занятия спортом, а через неё — реализация индивидуального двигательного потенциала.

Общим основанием, объединяющим все виды активного отношения индивидуумов к реальной действительности, является то, что действия человека (в широком смысле) возникают не спонтанно. Формы проявления человеческой активности весьма разнообразны. Соотнесение понятий «мотив», «мотивация», «деятельность», активное отношение к окружающему миру составляет

одну из главных особенностей человека. К ним относится широкий спектр действий, поступков и деятельности людей. Это сложный социальный, психофизиологический процесс, имеющий вполне конкретную основу. Формирующим и направляющим началом любой активности выступает ее мотив, являющийся побудителем к действию, поступку, деятельности. От человека слабо мотивированного нельзя ожидать большой отдачи в любом деле, в том числе и в спорте. Ещё два столетия назад исследователями было замечено, что успешность деятельности во многом определяется характером побуждения к ней, то есть тем, что побуждает человека к совершению того или иного действия. С тех пор особое состояние человека, заставляющее его действовать в определенном плане или бездействовать, стали называть мотивом. Дело в том, что термином мотив до сих пор обозначается слишком широкий круг понятий. Несмотря на запутанность вопроса, Р. А. Пилюян выделяет три наиболее четко сформулированные точки зрения на понятие «мотив». Пред-

ставители первой — А.В. Петровский, Л.Б. Ительсон, К.К. Платонов и другие рассматривают данный феномен как внутренне присущий «миру» субъекта. Чаще всего они отождествляют мотив с потребностью. Второй точки зрения относительно понятия «мотив» придерживаются западные исследователи, преимущественно американские. Сводится она к признанию того, что побуждать человека могут либо внутренние факторы (допустим, потребности), либо внешние — такие, как поощрение, наказание и т.п. С третьей точки зрения исходят из рассмотрения субъективного отнесения потребности к объективно существующим вещам и явлениям, которые выступают в жизни субъекта в качестве предметов его деятельности. Если внимательно проанализировать все приведенные точки зрения на сущность понятия «мотив», то можно заметить, что только сторонники третьей из них в понимании этого явления стоят на позиции диалектического единства. Анализ деятельности личности неразрывно связан с анализом ее мотивов. Мотивы отражают потребности человека, обладают потребностной силой. Мотив — это предмет (вещественный или идеальный) служащий удовлетворению потребностей. Мотив — это не просто предмет, пригодный для удовлетворения определенных потребностей, но предмет с его значимостью именно для конкретного человека, значимый субъективно. Взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но разный у разных авторов). В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния. Решение вопроса о сущности мотива как основания и побудителя активности человека возможно лишь при объединении существующих взглядов в единой и непротиворечивой концепции. Отсюда мотив правомерно рассматривать как сложное интегральное психологическое образование. Мотивы могут иметь либо положительное направление (к чему-либо стремиться, овладеть, воспользоваться), либо отрицательное (чего-либо избежать). Мотивы могут отличаться друг от друга видом потребности (интересы, убеждения, стремление и т.д.), степенью осознанности, конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются. В спортивной деятельности многие исследователи придают мотивам большое значение. Мотивы, связанные с двигательной деятельностью, стимулируют моторную, интеллектуальную, волевою активность спортсмена, способствуя достижению высокого результата в соревнованиях. Занимаясь в одной и той же группе, по одной и той же программе, спортсмены могут в итоге обладать весьма различными мотивами. Как правило, процесс воспитания и самовоспитания протекает в неразрывной связи с повышением спортивного мастерства и динамикой отношений в спортивной команде, сохраняя высокую зависимость от успеха и неудач соревновательной деятельности.

А.Л. Попов отмечает, что эти предпосылки формирования и развития личности предопределяют типы мотивов спортивной деятельности:

1. Мотивы начальной стадии спортивной деятельности характеризуются динамикой включения человека в новый двигательный режим, адаптацию к физическим нагрузкам и к отношениям в спортивной группе. В основе мотивов чаще всего лежит социально значимый опыт человека, привлекающий спортсмена возможностями проявления физической активности, коррекции физических или психических недостатков, общения с группой сверстников, познания своих возможностей, освоения «модного» вида спорта.

2. Мотивы стадии специализации формируются и развиваются под знаком расширения отношений личности к команде, тренеру, самому себе, конкретному виду спорта. Здесь велика роль психологического климата команды, % коммуникативных способностей спортсмена и тренера, возможности проявить себя, занять достойное место в команде, ощутить реальную перспективу материального благополучия, преимуществ и привилегий на основе занятий спортом. В результате возникают сложные комплексы мотивов, которые определяют коллективистическую (на интересы команды) или индивидуалистическую ориентацию личности.

3. Мотивы стадии высшего спортивного мастерства подчинены главному из них — достижению успеха в спорте. Не следует забывать о том, что к этому времени спортсмен, вследствие многолетней тренировки, участия в соревнованиях испытывает потребность в больших физических нагрузках, привык к значительным психическим нагрузкам, к состоянию высокой напряженности психики, ему необходимо острое соперничество, в том числе и с самим собой.

В различных видах спорта за многовековую историю его развития сложились объективные критерии, которыми человечество измеряет уровень достижений спортсменов (рекорды, титулы, рейтинги и т.п.). Благодаря им в большом спорте спортсмен получает оценку собственной значительности, личного вклада в престиж государства, нации, участвует в решении общественно значимых задач.

Мотивация у человека включает все виды побуждений: мотивы, потребности, цели, интересы, стремления, влечения и т.п. В широком смысле мотивация иногда определяется как детерминация поведения человека вообще. Отечественные психологи при определении мотивации исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение К. Madsen, в другом случае как совокупность мотивов К.К. Платонов, в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивы

вация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности М. Ш. Магомед-Эминов, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности И. А. Джидарьян, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность В. К. Вилюнас.

В целях снятия терминологической путаницы Р. А. Пилоян считает необходимым, различать два понятия — «мотивация деятельности» и «мотив действия». По мнению ученого, такое разделение обусловлено тем, что, несмотря на общность психических механизмов, эти движители активности человека имеют весьма значительные различия. Дело в том, что мотивация как более широкая (интегральная) категория является «пружиной» деятельности, т. е. тем, что толкает, допустим, спортсмена к овладению в течение многих лет конкретным видом спорта, тем, что ведет его через все трудности к высшим результатам. На основе сказанного автор формирует рабочее определение понятия «мотивация спортивной деятельности». Мотивация — это особое состояние личности спортсмена, формирующееся в результате соотнесения им своих потребностей и возможностей с предметом спортивной деятельности, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата. Существенным в понимании феномена мотивации является то, что мотивы, если и не осознаются человеком, тем не менее, глубоко им переживаются. Состояния мотивации всегда имеют определенную эмоциональную окраску.

#### Литература:

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации / В. К. Вилюнас. — М., 1990. — 228 с.
2. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис.... канд. психол. наук / М. Ш. Магомед-Эминов. — М., 1987. — 23 с.
3. Петровский А. В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2005. — 189 с.
4. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. — М.: Наука, 1982. — 265 с.
5. Попов А. Л. Спортивная психология: Учебное пособие для спортивных вузов / А. Л. Попов. — М., 2000. — 182 с.
6. Попов А. Л. Психология: Учебное пособие для физкультурных вузов и факультетов физического воспитания / А. Л. Попов. — М., 2001. — 316 с.
7. Уколов А. В. Интегративная методика формирования мотивации занятия спортом учащихся младших классов в процессе физического воспитания в школе: дис.... канд. пед. наук / А. В. Уколов. — Тула, 2013. — 155 с.
8. Madsen K. B. Modern Theories of Motivation / K. B. Madsen. — Copenhagen, 1959.-121 p.

Мотивацию нельзя сводить к тому, что побуждает человека к деятельности. Она является системным отношением к действительности, определяет личностный смысл объекта ситуации.

Мотивация — это отношение личности к своей деятельности и её целям. С расширением социальной активности личности растет диапазон исполняемых ею функций и ролей, происходит обобщение социального опыта, зафиксированного в установках — элементарных мотивационных образованиях.

В современной педагогике наряду с понятием спортивная мотивация существует понятие мотивация на занятия спортом.

По мнению А. В. Уколова мотивация на занятия спортом учащихся в процессе физического воспитания в школе представляет собою сложное личностное образование, находящееся во взаимосвязи с рядом индивидуально-психологических и физических особенностей личности, которые обуславливают ее формирование и сохранение у индивида на основе потребности в реализации биологически обусловленной двигательной деятельности через занятия спортом, что в конечном итоге будет способствовать гармоничному физическому совершенствованию, укреплению здоровья и формированию спортивной культуры.

По мере роста спортивного мастерства в личности спортсмена формируется то новое, что побуждает его к дальнейшему совершенствованию своей спортивной техники и достижению более высоких спортивных результатов. Совокупность новых побуждений к деятельности и составляет природу в мотивации его достижений.



## Дифференцированный подход на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Усачев Михаил Владимирович, магистрант  
Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Одна из важнейших задач специальной (коррекционной) школы на современном этапе развития — создание оптимальных условий для обучения, воспитания и всестороннего развития обучающихся с нарушением интеллекта, а также коррекция имеющихся у них недостатков. Дети с нарушением интеллекта вследствие недоразвития познавательной деятельности и личности в целом испытывают определенные трудности в процессе обучения: неумение давать полную характеристику предметам, недостаточное умение классифицировать живые объекты, затруднение в установлении причинно-следственных связей, неумение применять свои знания на практике, затруднение в осмыслении биологических понятий. Именно поэтому проблема дифференцированного подхода наиболее остро прослеживается при обучении школьников с нарушением интеллекта.

В психолого-педагогической литературе дифференцированный подход определяется как система воздействий, учитывающая особенности и возможности развития групп детей, заключающаяся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему сложности, методам и приемам. Осуществление дифференцированного подхода в условиях школы VIII вида способствует оптимизации процесса обучения и позволяет повысить потенциальный уровень каждого школьника или отдельно взятой группы.

С целью формирования представлений о природе были взяты отдельные этапы урока и разработаны дифференцированные задания по предмету «Естествознание», раздел — «Растения». Рассмотрим некоторые примеры дифференцированного подхода на различных этапах урока.

### *Этап: Подготовка к изучению нового материала*

Тема: Ландыш. Метод: беседа по иллюстрации. Задание: Посмотрите на слайд. На нем изображен ландыш. Прежде чем мы перейдем к изучению научных фактов о нем, я предлагаю вам, глядя на изображение, красочно, выразительно описать этот цветок. Третья группа: детям в помощь даются следующие вопросы: Какого цвета цветы ландыша? С чем можно их сравнить? Каких они размеров — большие, маленькие, миниатюрные? Какие слова больше подходят для описания ландыша: нежный, белоснежный, первый ландыш, ландыш майский? Вторая группа: в качестве опоры каждому ребенку из этой группы дается карточка со стихотворением, из него дети черпают слова для красочного описания ландыша: «Ландыш милый, ландыш нежный» Валерий Брюсов. Первая группа: самостоятельно описывает ландыш. Для описания ландыша используются различные виды планов (в виде назывных

вопросов, словосочетаний, стихотворения) для разных групп обучающихся.

### *Этап: Изучение нового материала.*

На этапе изучения нового материала следует использовать такие формы работы как работа с гербарием, с иллюстрациями, с учебником, лабораторные работы и др. Тема: Рожь. Ячмень. Форма: работа с гербарием. Цель: познакомить школьников со строением ржи, ячменя. На данном этапе урока при работе с гербарием дифференцированный подход осуществлялся следующим образом: третья группа: называют и показывают основные части ржи, ячменя. Вторая группа: сравнивают внешнее строение ржи и пшеницы. Первая группа: вспоминают и сравнивают внешнее строение пшеницы и ржи, ячменя. Дифференцированно строились и лабораторные работы, например, тема: Лук. Общая характеристика (цветок, лист, луковица, корневище). Форма: Лабораторная работа: Строение луковицы. Цель: изучить строение луковицы на примере луковицы репчатого лука.

Ход работы: 1. Рассмотрите внешнее строение луковицы. 2. Разрежьте луковицу на две половины, рассмотрите внутреннее строение луковицы. 3. Зарисуйте в тетради строение луковицы, подпишите на рисунке почку, донце, кожистую и мясистую чешую. Третья группа: ответьте на вопрос: Чем сверху покрыта луковица? Вторая группа: впишите недостающее слово: На донце у основания чешуй находятся... Первая группа: впишите недостающее слово: Внутри луковицы хорошо видны сочные чешуи. Это ... Практические лабораторные задания были общими для всех групп (рассмотреть внешнее строение луковицы, разрезать на 2 половины и т.д.), а вопросы были построены таким образом, чтобы проверить сделаны ли соответствующие выводы каждой группой детей.

### *Этап: Первичное закрепление*

При закреплении материала по частям дифференцированный подход чаще осуществлялся следующим образом: дети третьей группы называли только основные понятия, вторая группа школьников — называли признаки к основным понятиям, а обучающиеся первой группы — дополняли и исправляли рассказ учеников второй группы. На наш взгляд, наиболее эффективными являются задания по типу взаимопомощи. Так как дети, выполняя свои дифференцированные задания, помогали выполнить, исправить ошибки школьникам из другой группы. Дети второй группы помогали выполнить задание детям третьей группы, школьники первой группы являются экспертами — дополняли и исправляли рассказ школьников второй группы.

Сказанное лишь небольшой аспект методики реализации дифференцированного подхода в обучении детей с интеллектуальным недоразвитием на уроках естество-

вознания. Дальнейшее экспериментирование в этом направлении является важным моментом в развитии современной системы обучения этой категории школьников.

## К вопросу об организации самостоятельной работы учителей физики в период постдипломного образования

Фещенко Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией самостоятельной работы учителей физики в рамках постдипломного образования и ее роли в формировании и развитии компетенций, необходимых современному учителю.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, диагностика уровня самостоятельности, герменевтическое оценивание.

В ходе нашего исследования, посвященного проектированию методической системы подготовки учителя физики в рамках постдипломного образования выпускника технического вуза, были разработаны подходы к организации самостоятельной работы обучающихся учителей. Следует отметить, что роль самостоятельной работы при подготовке современного учителя имеет особое значение.

В условиях внедрения федерального государственного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), ведущей идеей которых является формирование у школьников умения учиться — самостоятельно добывать знания, пополнять их, применять по назначению, важна и задача подготовки учителя, способного обеспечить формирование этих умений.

Актуальной становится проблема формирования и дальнейшего развития ценностного отношения самого учителя к непрерывному образованию, определению дефицита знаний и умений и поиск способов и путей самообразования, в том числе, и при выполнении самостоятельной работы при обучении.

Самостоятельная работа (СР) по определению, данному в одном из словарей по педагогике [1, с. 331] представляет собой с одной стороны, учебное задание, с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения. Мы рассматриваем самостоятельную работу как форму организации учебной деятельности, в процессе, которой обучающиеся педагоги преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного рода задания, с целью совершенствования профессиональной компетентности в современных условиях. Выполняя самостоятельную работу, обучающиеся должны показать знание теории и методики обучения физике и самого предмета «физика». Выделяя компетенции, уровень сформированности которых необходимо выявить, мы опирались на диссертационное исследование Н. В. Зеленко [2], которая

выделила специальные методические компетенции, основанные на знании предмета обучения и методики преподавания. К ним относятся:

- целевая — умение педагога определять цели обучения;
- содержательная — умение определять содержание обучения;
- проектировочная — умение проектировать образовательный процесс;
- рефлексивная — умение обосновывать эффективность выбранных методических подходов;
- мониторинговая — умение отслеживать результаты обучения.

Именно на формирование и развитие этих компетенций ориентирован комплект рабочих тетрадей, созданных нами как многофункциональное дидактическое средство, необходимое в процессе подготовки учителя — выпускника технического вуза.

Так в тетради № 1 «Целеполагание в обучающей деятельности учителя. Выбор форм, методов и средств обучения» дается подборка заданий по целеполаганию [3].

В тетради № 2 «Структура и содержание учебного материала по физике: основные требования» предлагаются задания, направленные на формирование и развитие умения учителя отбирать содержание занятий в соответствии с поставленными целями [4].

Тетрадь № 3 «Проектирование в обучающей деятельности учителя. Научно-методическая и исследовательская деятельность учителя» ориентирована на формирование и развитие умения учителя проектировать образовательный процесс, включаться в исследовательскую и экспериментальную деятельность [5].

Во всех тетрадях предусмотрены задания, связанные с рефлексией, например, вопросы типа:

- Проверь себя. Умеете ли Вы ставить измеримые цели обучения?

— Умеют ли Ваши ученики оценивать результат своей деятельности?

Мониторинговая составляющая также формируется в процессе обучения по курсу ТиМОФ. Учителя, проходящие подготовку, изучают значение мониторинга, его инструменты, функции и т. п.

Задания выстроены от простого — к сложному, где требуется не репродукция знания теории, а конкретные действия по определению измеримых целей в предложенной ситуации. Приведем несколько примеров

Пример 1. Задание на воспроизведение усвоенных знаний.

Кратко ответьте на вопросы:

1. Как возникает цель?
2. Как возникает цель образования?
3. Перечислите виды известных вам целей.
4. Каковы признаки правильно сформулированной цели?

5. Каков алгоритм постановки цели?

Пример 2. Задание поискового характера.

Умеют ли ваши ученики ставить цели?

МОСР можно представить в виде последовательности, отражающей основные этапы методики, к которым мы отнесли:

1. Составление учебно-тематического плана на основе учебной программы с выделением модулей.

2. Создание комплекса заданий по освоению каждого модуля (возможная классификация видов заданий представлена в табл.2.).

3. Определение методов и средств контроля СР, в том числе, контроля развития способности к самообразованию и непрерывному образованию на основе диагностики уровня сформированности самостоятельности обучающегося учителя. Возможный вариант подхода к этой диагностике показан в табл.3.

4. Выбор методов и средств оценивания результатов СР.

5. Обеспечение мотивации к выполнению СР.

Отметим, что критерии для диагностики уровня самостоятельности были определены на основе анализа выполнения курсовых, выпускных квалификационных работ и использования герменевтического оценивания результатов.

Коротко поясним сущность этого оценивания.

В философском словаре [6, с. 90] читаем: «Герменевтика (греч. *hermeneia* — разъясняю) — искусство и теория истолкования, имеющего целью объяснить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований».

Оценивание мы связываем с трактовкой термина «оценить», данной в словаре С.И. Ожегова: «высказать мнение, суждение о ценности или значении чего-либо». [7, с. 477]

В последнее время некоторые исследователи, например, О.П. Мокиенко, рассматривают герменевтику как инструмент формирования креативности школь-

ников [8]. Исследователь утверждает, что герменевтический подход призван интенсифицировать процесс саморазвития и самореализации школьников за счет создания ими собственного содержания образования в виде личных продуктов творчества.

В связи с этим можно определить герменевтическое оценивание как процесс наблюдения за формированием творческого потенциала учителя в ходе его постдипломной подготовки и интерпретация результатов этого наблюдения.

Герменевтическое оценивание включает анализ и оценку образовательного результата (в виде его продукта: курсовой работы, выпускной квалификационной работы, заданий выполненных в рабочих тетрадях и т. п.). Среди показателей, выделенных на основе этого подхода, в качестве основных были определены следующие:

— количество творческих элементов, оригинальность, наличие модели собственной методики обучения;

— практическая значимость для профессиональной деятельности;

— относительная новизна для самого обучающегося и педагогического сообщества в целом.

Так, например, в таблице 1 показано как менялось количество этих элементов в процентном соотношении в группах учителей физики — выпускников технических вузов в период их постдипломной подготовки.

Как следует из данных, приведенных в таблице, на втором году обучения в каждой из групп наблюдалось приращение отмеченных показателей.

Кроме указанных показателей мы учитывали еще такие, как самовыражение и саморазвитие педагогов за счет публикаций, участие в профессиональных конкурсах, получение дальнейшего образования в аспирантуре.

Отметим, что аналогичной позиции придерживаются и другие исследователи, так, например, С.Ю. Самохвалова [9] в одной из своих статей подробно рассматривает организацию самостоятельной работы студентов, описывая методику ее реализации. Предложенная методика этого автора во многом перекликается с нашим видением организации самостоятельной работы обучающихся педагогов.

К средствам организации самостоятельной работы мы относим рабочие тетради, бланки заданий, рекомендации к выполнению курсовой и выпускной аттестационной работ, рекомендации по подготовке к семинарским занятиям, подготовке презентационных материалов и т. п.

Контроль аудиторной и внеаудиторной СР может осуществляться в устной, письменной или смешанной формах. С этой целью могут быть использованы семинарские занятия, деловые игры, организационно-деятельностные игры, зачеты, тестирование, защита творческих работ и др.

Помимо диагностики уровня самостоятельности учитываются требования к письменным работам, среди которых можно отметить:

Таблица 1. Распределение обучающихся по уровню герменевтической оценки

Учебный год	Периоды обучения	Кол-во чел.	Распределение обучающихся по уровню герменевтической оценки, %		
			Количество творческих элементов, оригинальность, наличие модели собственной методики обучения	Практическая значимость для профессиональной деятельности	Относительная новизна для самого обучающегося и педагогического сообщества в целом
2006–2008	1 год обучения	26	12	31	23
	2 год обучения	24	18	32	26
2008–2010	1 год обучения	30	21	32	22
	2 год обучения	30	25	32	24
2010–2012	1 год обучения	34	20	33	23
	2 год обучения	32	35	45	40

Таблица 2. Возможная классификация видов заданий для самостоятельной работы обучающихся педагогов

Название вида задания	Сущностная характеристика	Примеры
Задания, направленные на формирование и развитие СМПМ	Моделирование, проектирование, поиск новых принципов построения образовательного процесса по физике с учетом тенденций развития образования в России и мире, выявление закономерностей, необходимых для обеспечения качества, прогнозирование, диагностика, выявление рисков в образовательном процессе и т. п.	1. Попробуйте сформулировать государственные цели в области образования и цели — стандарты (задание из Тетради № 1 [с. 7]). 2. Приведите 2 примера проблем, которые, по-вашему, существуют в современном физическом образовании школьников (задание из Тетради № 3, [с. 37]).
Задания, направленные на развитие личностных качеств	Рефлексия, точка зрения, суждение, позиция, целеполагание, принятие решения, презентация своего опыта деятельности.	1. Попробуйте определить фасетного теста как одной из возможных форм контроля (задание из Тетради № 2, [с. 18.]). 2. Приведите примеры по преодолению трудностей в учебном целеполагании в случае отсутствия цели и принятия только практической задачи (задание из Тетради № 1 [3, с. 28]).
Задания, направленные на развитие профессиональной компетентности	Педагогический эксперимент, моделирование различных ситуаций при проектировании урока, составление рабочей программы, поиска проблемных зон в профессиональной сфере, практико-ориентированные проекты, разработка контрольно-измерительных материалов др.	1. Подберите задачи для формирования общих подходов к решению различных задач по электростатике, используя предложенный алгоритм (задание из Тетради № 2, [4, с. 53]). 2. Разработайте проект обобщающее-повторительного урока, используя «проблемное поле» проекта (задание из Тетради № 3, [5, с. 21]).
Задания, направленные на развитие социальной (коммуникативной) компетентности.	Выступление, дискуссия, беседа, презентацию, индивидуальный образовательный проект, парное или групповое взаимообучение, исследовательская и экспериментальная деятельность и т. п.	1. Укажите, в каких исследованиях Вам приходилось участвовать? Какие исследования Вы проводили сами? (задание из Тетради № 3 [5, с. 31–32]) Приведите 1–2 конкретных примера.

Таблица 3. Диагностика уровня самостоятельности обучающегося учителя

Элементы СР	Уровни проявления самостоятельности		
	Базовый	Переходный	Творческий
Целеполагание	Осознает цели, заданные преподавателем.	Осознает и соотносит цели преподавателя со своими потребностями и притязаниями.	Полностью самостоятельно ставит цели выполняемой работы.
Планирование	Работает по плану (алгоритму), предложенному преподавателем.	План составлен частично с помощью преподавателя.	План модифицирован или составлен полностью самостоятельно в соответствии с собственными целями и творческим потенциалом.
Выбор средств	Осознанное принятие средств, предложенных преподавателем	Средства подобраны исходя из собственных целей и плана работы.	Самостоятельный подбор средств, соответствующих ИМСДУ.
Процесс выполнения	Низкая активность и инициативность, опора на помощь преподавателя.	Помощь преподавателя при необходимости.	Полностью самостоятельная продуктивная, творческая деятельность.
Контроль	Понимание и принятие контроля преподавателя.	Внешний самоконтроль результатов деятельности.	Внутренний пошаговый самоконтроль.
Рефлексия	Понимание и принятие оценки преподавателя	Самооценка по результату.	Самооценка пошаговая, прогностическая, умение выделить факторы, влияющие на качество выполнения работы и минимизировать риски их негативного влияния.

- требуемый объем и структуру работы;
- последовательность и логику изложения материала в соответствии с выбранной темой работы;
- использование научного стиля изложения работы и терминологии;
- наличие ссылок на источники информации;
- степень раскрытия темы;
- наличие самостоятельных выводов;
- наличие списка используемых источников информации.

Работа должна отражать уровень усвоения теоретического материала, умение творчески его использовать при выполнении практических задач.

Разумеется, СР необходимо управлять. Этот процесс протекает через организацию различных форм контроля с одновременной функцией обучения.

Литература:

1. Словарь-справочник по педагогике [Текст]: /авт.-составитель В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. - М.: ГЦ Сфера. -2014. -448 с.
2. Зеленко Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии [Текст]: автореф. дисс... д-ра пед. наук/Н. В. Зеленко: ФГОУ ВПО «Армавирский государственный педагогический университет» — 2006. — 38с
3. Фещенко Т. С. Рабочая тетрадь № 1. Целеполагание в обучающей деятельности учителя. Выбор форм, методов и средств обучения. дополнительное образование учителя физики [Текст]/ Т. С. Фещенко. — м.: зао «экон-информ». —2012. — 112 С.
4. Фещенко Т. С. Рабочая тетрадь № 2. Структура и содержание учебного материала по физике. Основные требования [Текст]/ Т. С. Фещенко. — м.: зао «экон-информ». —2012. — 55 С.

Например, во время проведения индивидуальных и групповых консультаций, в ходе которых обучающиеся получают необходимую информацию для переосмысления и разъяснения преподавателя по трудным вопросам. Преподаватель же проводя консультацию, определяет степень понимания темы и оказывает необходимую помощь обучающемуся педагогу с целью коррекции его знаний.

Немаловажную роль в этом смысле играет текущий контроль в ходе проверки и анализа различных самостоятельных работ. Результаты этой проверки затем обсуждаются индивидуально с каждым обучающимся, даются рекомендации для устранения выявленных недостатков работы.

Таким образом, самостоятельная работа в подготовке учителя играет роль развивающего инструмента, необходимого для формирования и дальнейшего развития компетенций современного педагога.

5. Фещенко Т. С. Рабочая тетрадь № 3. Проектирование в обучающей деятельности учителя. Научно-методическая и исследовательская деятельность учителя / [Текст] / Т. С. Фещенко. — М.: ЗАО «экон-информ» — 2012. — 55 с.
6. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. — 5-е изд. — М.: Политиздат. — 1986. — 590 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 800000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова — Российская АН; Российский фонд культуры; — 3-е изд., стереотипное. — М.: АЗЪ. — 1996. — с. 477
8. Мокиенко О. П. К разработке модели герменевтического подхода к развитию креативности школьников [Электронный ресурс] / О. П. Мокиенко // Теория и практика общественного развития. — Электронный журнал. — 2011. — № 6. — Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-6-2011/pedagogics/mokienko.pdf>
9. Самохвалова С. Ю. Компетентностный подход к организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / С. Ю. Самохвалова. — URL. — <http://do.gendocs.ru/docs/index-197738.html>

## Роль педагогического опыта и социального генеза в анализе мотивов культуры общения и поведения молодежи

Холматова Зироат Анваровна, преподаватель  
Кокандский государственный педагогический институт имени Мукими (Узбекистан)

Совершенно очевидно, что для качественных изменений в сфере образования необходимы столь же существенные сдвиги в профессиональной подготовке педагогов, которые терпят в современных условиях динамичные изменения, обусловленные необходимостью новых подходов к содержанию занятий со студентами, методам и формам организации воспитательного процесса высших образовательных учреждений, где профессиональная подготовка кадров играет решающую роль.

Если педагогические основы учебно-воспитательного процесса, в том числе и в педагогическом вузе, так или иначе, решаются, то дидактические предпосылки часто остаются не исследованными и настоятельно требуют глубокого научного анализа и выработки (дидактических) основ подготовки будущих кадров. Встает весьма актуальная проблема всестороннего совершенствования задач учебно-воспитательной работы, в данном случае — в процессе подготовки студентов к будущей профессии.

Современная цивилизация со всеми сложностями информационного и конфигурационного порядка, так или иначе, влияет на человека, в частности, на молодое поколение, в развитие их мировоззрения, уровня самосознания. Современное общество должно открыть перед молодыми все имеющиеся возможности для повышения его интеллектуального уровня, для развития его творческой инициативы и т. д.

Для формирования молодой личности исключительно важным является содержательный и разнообразный образ жизни. Молодежь как продолжатель материальной и духовной культуры должна понимать свое положение, свою роль в обществе, к которому она принадлежит, осознать свое прошлое, настоящее и будущее, а также установить необходимый контакт с окружающими.

Как правило, в процессе контакта, в нашем случае, общения педагог передает своему подопечному частичку самого себя, а во многих случаях — всего себя. Поэтому чем значительнее масштаб личности учителя, тем больше положительного влияния он сможет оказать на рост личности своего воспитанника; масштаб личности педагога определяет мерой его включенности в духовную культуру, профессиональными знаниями и навыками поведения.

Мотивационная сфера личности представляет собой сложную педагогическую систему. При этом одна и та же деятельность может быть вызвана различными стимулами. Применительно к обучению все эти стимулы подразделяются на внешние и внутренние по их отношению к процессу обучения и его содержанию. В частности, работу студента над (дипломным) проектом могут стимулировать такие внешние моменты, как престижность, стремление ярко проявить себя, влияние личности педагога, желание избежать плохих оценок и т. д. Современная педагогика не отрицает роли внешней мотивации в процессе обучения. Однако подобные стимулы не способны непосредственно влиять на эффективность и целенаправленность работы. Ценность любых вне учебных побудителей деятельности может определяться лишь тем, в какой степени они станут толчком к созданию внутренней мотивации в обучении, т. е. побуждений, непосредственно связанных с интересом к самой деятельности и ее содержанию.

Одно из определений понятию «молодежь» дает В. Т. Лисовский: ...молодежь — это поколение людей проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные и другие социальные функции. В зависимости от конкретных исторических условий возрастные категории молодёжи могут колебаться от 16 до 30 лет. (3)

Тенденция возложения основной социальной функции в настоящем делает проблему исследования места и роли молодежи в социальной структуре общества особенно актуальной. В этом контексте рассматриваются во-первых, процесс становления социально активной личности молодого человека; во-вторых, влияние социальных различий на выбор профессии; в третьих, социальный мотив поведения молодежи и влияние роли молодых на социальную политику (С. Иконникова, В. Лисовский, И. Кон) и т. д. (1)

Но, несмотря на различие подходов, специалисты сходятся во мнении, что на сегодня практически отсутствует единая система гуманитарного воспитания и соответствующие ей методы, не исследованы в достаточной мере вопросы формирования активной жизненной позиции и особенности адаптации молодёжи в различных социальных сферах в условиях глубокой модернизации (С. Крапивинский). (2)

Эта единая система — ведущий признак профессиональной педагогической направленности. В целом профессионально-педагогическая направленность выступает как развитие активно-познавательной потребности, эмоционально-действенное отношение личности к будущей деятельности, осознание ею общественной значимости профессии.

Комплексная профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин способствует развитию профессиональной направленности личности будущего специалиста, его мировоззрения, характера, способностей, призвания, в чем, в конечном счете, заключается психологический смысл единства обучения и воспитания.

Понимая под обучением особый вид познавательной деятельности, ведущей к овладению знаниями, умениями и навыками, необходимо рассмотреть профессиональные специфические особенности, связанные с подготовкой молодого поколения в тесном контакте с ними.

И естественно, любая форма общения — это сложный психолого-педагогический творческий процесс. Именно здесь, в момент, когда личность выходит на «прямую» связь со слушателем, чтобы высказать ей свою точку зрения по поводу темы беседы, утвердить также свою позицию, одновременно с этим — увидеть, почувствовать, оценить реакцию и оценку собеседника.

Дидактика чаще своей основной задачей ставит выявление закономерностей, которым подчиняется процесс общения и использует их для совершенствования образования. Таким образом, в сферу дидактики включаются следующие задачи: определение оптимального объема общения для получения знаний, умений и навыков, которые необходимо дать студентам, выбор оптимальных путей обучения при помощи видов общения.

Под содержанием общения, следует понимать определенный объем не систематизированных знаний и навыков, необходимых будущему специалисту, чтобы осуществлять задачи психолого-педагогического значения.

Социальный принцип научности общения требует, чтобы в процессе обучения студенты овладевали достоверными знаниями, отвечающими современному уровню развития личности. Он предполагает развитие познавательной деятельности, творческий подход к своей профессии в дальнейшем, что достигается знакомством обучаемого.

Успех обучения в любой сфере человеческой деятельности зависит не только от точного определения ее целей и содержания, но в значительной степени и от способов достижения целей, другими словами, методов обучения.

В процессе занятий педагог, сознательно или интуитивно, в большей степени или меньшей, воздействует на внутреннюю мотивацию. Так, например, он стремится «зажечь» фантазию слушателя ярким показом, удачными ассоциациями, подбором соответствующей индивидуальности материала и т. д. Однако эффективность подобных педагогических приемов может быть и временной, связанной лишь с определенной учебной ситуацией, если усилия педагога не сконцентрированы на поиске и создании устойчивого внутреннего стимула всей работы студента. Показателем устойчивости такой формы мотивации является ее относительная независимость от внешних воздействий. Эта форма мотивации получила в психологии название устойчивой внутренней мотивации.

Важнейшей предпосылкой создания устойчивой внутренней мотивации в процессе работы студента над учебным материалом является наличие в сознании обучающегося целостного учебного образа изучаемого материала и создание на его основе личностного плана. Данный принцип сложился стихийно в творческой практике многих поколений художников, музыкантов, писателей, ученых. Связано это с тем, что любое обучение сложной высококвалифицированной деятельности, начиная с освоения элементарных навыков, не дает человеку представления о смысле и месте каждого из них в последующей деятельности, в результате снижается эффективность обучения.

В специальной философской и социологической литературе молодое поколение рассматривается как субъект социальных преобразований, как человеческий капитал, ресурс общества. Процесс идейного формирования новой личности объективно зависит от содержания стадий социализации и конкретных её механизмов, в связи с этим необходимым условием модернизации общества является система образования, культуры, естественная и социальная среда обитания молодого человека, социальный опыт.

Открытость и светский путь развития общества сделали доступными ценности общемировой культуры; развитие информационных систем, всеобщая компьютеризация приобщили молодёжь к расширению контактов, к самостоятельному поиску нужной для саморазвития информации; знакомство с различными идеологическими доктринами поставили перед выбором идейно-политических и нравственных ориентиров.

Анализ интерактивных форм и методов работы с молодёжью показывает глубокую заинтересованность студентов в неординарных новых условиях взаимодействия с преподавателем, консультантом, координатором вхождения как в область теоретических исканий, так и в практических мероприятиях, позволяющих самореализацию внутренним познавательным потребностям и эмоциональным мотивациям вхождения в реальные ситуации.

В связи с чем, можно предположить, что нет индифферентных студентов, есть неинтересные формы работы с ними. Если не использовать подобных методов активной социализации молодежи, то энергия (эмоциональная, интеллектуальная) отдельных групп молодёжи может приобрести черты в лучшем случае безразличного отношения к действительности, а в худшем — черты отрицательного поведения.

Литература:

1. Кон И. Социология молодёжи. В кн.: Краткий социологический словарь. М., 1988.
2. Крапивинский С. Э. Социальная философия: Учебник. 4-е изд. — М.: Гум. изд. Центр «Владос», 2003.
3. Социология молодёжи / Под ред. В. Т. Лисовского. — СПб., Государственный Университет, 1996.

## Поддержка студентов в личностно-профессиональном самоопределении в условиях информатизации образования

Хорошун Кристина Вячеславовна, аспирант;  
Глухенький Илья Юрьевич, кандидат технических наук, доцент;  
Гусева Дарья Николаевна, студент  
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар)

*Цель исследования — создание моделей поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении, основанной на интеграции педагогических и информационных технологий. Известно, что эффективным способом оказания помощи обучающемуся в личностно-профессиональном самоопределении является правильно организованная педагогическая поддержка этого процесса. Самоопределение обучающегося — интегративное образование в структуре личности, совокупность её качеств, свойств и состояний, проявляющее себя во внутренней готовности индивида к выбору жизненного пути. Педагогическая поддержка обучающегося в самоопределении представляет собой вид педагогического взаимодействия, направленного на предупреждение трудностей в выборе жизненного пути. Недостаточная разработанность моделей поддержки обучающегося в личностно-профессиональном самоопределении препятствует реализации гуманистического потенциала этого вида педагогического взаимодействия. В работе представлены критерии оценки выбора профессионального пути и алгоритм поддержки студента в самоопределении.*

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное самоопределение, поддержка, студент, профессиональное образование, информатизация.

**Введение.** Известно, что эффективным способом оказания помощи обучающемуся в личностно-профессиональном самоопределении является правильно организованная педагогическая поддержка этого процесса. Известно, что самоопределение обучающегося — интегративное образование в структуре личности, совокупность её качеств, свойств и состояний, проявляющее себя во внутренней готовности индивида к определению своего места в социуме и выборе жизненного пути, самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития, а педагогическая поддержка об-

учающегося в самоопределении представляет собой вид педагогического взаимодействия, направленного на предупреждение трудностей в выборе жизненного пути [2]. Очевидно, что новые образовательные технологии (в том числе дидактические информационные инновации) должны быть направлены на педагогическую поддержку личности и содействию её развитию, повышению резистентности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам.

Согласно современным воззрениям, в условиях информатизации профессионального образования система

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки № 10.7079.2013 «Исследование мотивации и разработка системы стимулов формирования толерантности студенческой молодёжи» и при финансовой поддержке РГНФ № 13–06–00350 «Мониторинг качества непрерывного образования».



педагогического обеспечения поддержки обучающегося в личностно-профессиональном самоопределении включает в себя проектно-технологический, критериально-диагностический, научно-методический, информационно-методический и содержательный компоненты [1]. Проектно-технологический компонент содержит модель и технологию педагогической поддержки. Содержательный компонент состоит из комплекса базовых учебных программ, элективных курсов и методических рекомендаций по их реализации, позволяющих углубленно изучать отдельные дисциплины, формировать мотивацию обучающихся к осознанному выбору жизненного пути и профессии, соотносить свои личностные характеристики и возможности с будущим профессиональным выбором. Критериально-диагностический компонент включает в себе совокупность критериев, показателей и уровней оценки эффективности самоопределения обучающегося и тестов для диагностики его проявлений. Основу научно-методического компонента составляют модели учебно-профессиональной деятельности студентов и методы принятия решений, связанных с самоопределением. Информационно-методический компонент — компьютерный учебно-методический комплекс, включающий в себя педагогические программные продукты (важнейшим является виртуальное предприятие удалённого доступа — информационная система, позволяющая обучающемуся имитировать производственную деятельность) и электронные образовательные ресурсы (в обязательном порядке включают в себя мультимедийные материалы о предприятиях и базу данных реальных производственных задач).

По мнению Ворошиловой И.С., в условиях информатизации образования поддержка студента в личностно-профессиональном самоопределении не сводится к консультативной помощи в выборе жизненного и профессионального пути (содействию в принятии решения), а в обязательном порядке включает в себя восполнение «пробелов» в его социально-профессиональной компетентности обучающегося для расширения пространства (возможностей) его профессионального выбора [1]. В условиях информатизации образования «пробелы» в профессиональной подготовленности должны рассматриваться как устраняемое препятствие к реализации личностно-профессионального выбора. Также трудно не согласиться с авторами, что поддержка студента в самоопределении неразрывно связана с мониторингом его учебно-профессиональной деятельности.

Однако по-прежнему не в полной мере разработаны модели поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении. Наблюдается очевидное противоречие между значительным дидактическим и гуманистическим потенциалом поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении и его неполным использованием из-за недостаточной разработанности моделей данного процесса. **Проблема исследования** состоит в вопросе: какими должны быть модели поддержки студента

в личностно-профессиональном самоопределении? **Цель исследования** — создание моделей поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении, основанной на интеграции педагогических и информационных технологий.

**Результаты исследования.** Информатизация профессионального образования (особенно применение мониторинговых технологий педагогического управления) открывает новые возможности перед поддержкой студента в личностно-профессиональном самоопределении. Несомненно, что основой для педагогической поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении является мониторинговая информация о его учебно-профессиональной деятельности. На основе анализа первичной мониторинговой информации возможно диагностировать компетенции обучающегося по выбранной линейной шкале. Принятие решения (рекомендация обучающемуся, в какой сфере ему следует «попробовать свои силы») производится на основе решающих правил. Алгоритм процесса педагогической поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении (в условиях информатизации образования) выглядит следующим образом.

Шаг 1. Осуществляют сбор и анализ мониторинговой информации об учебно-профессиональной деятельности студента, производят комплексную диагностику социально-профессиональной компетентности студента и её составляющих (компетенций, личностно-профессиональных качеств и т.д.), в т.ч. SWOT-анализ учебно-профессиональной деятельности и её результатов.

Шаг 2. На основе решающих правил или математических моделей принимают решение о рекомендации студенту выбора того или иного направления профессиональной деятельности, предприятия или организации (при этом учитывают все виды информации, в том числе динамику знаний, умений, личностно-профессиональных качеств и т.д.).

Шаг 3. Анализируют успешность выбора (принятого решения), заносят его в базу данных и корректируют модель принятия решения.

Шаг 4. Шаги 1–3 выполняют, пока имеется возможность осуществлять мониторинг учебно-профессиональной деятельностью студента.

Шаг 5. Пополняют электронные образовательные ресурсы информационно-методическими разработками, позволяющими студенту самостоятельно сформировать недостающие знания.

Диагностика знаний, умений и компетенций будущего инженера — основа для устранения слабых мест в его профессиональной подготовленности. Предложим математические модели, отражающие восполнение «пробелов» в подготовленности обучающегося на основе интеграции дидактических и информационных технологий. Пусть  $S$  — банк знаний индивида (множество сформированных порций знаний и умений индивида),  $R$  — множество знаний и умений, необходимых для реализации

принятого решения, связанного с профессиональным самоопределением, тогда множество недостающих у обучающегося знаний и умений  $Z = S - R$ . Пусть мощность этого множества  $N = P(Z)$ . Очевидно, что информационно-образовательная среда (система дистанционного обучения, включающая электронные образовательные ресурсы), должна предоставлять обучающемуся различные порции учебной информации с целью усвоения обучающимся  $i$ -го элемента множества  $Z$  (порции знаний). Очевидно, что множество порций описательной информации (может включать в себя не только текст, но и фото, видео, анимацию и т.д.)  $Q = \bigcup_{i=1}^N q_i$ , а множество необходимых учебных заданий  $W = \bigcup_{i=1}^N w_i$ . Здесь:  $U$  — символ объединения множеств,  $q_i$  — множество порций описательной информации, охватывающей  $i$ -й элемент множества  $Z$ ,  $w_i$  — множество учебных заданий, охватывающей  $i$ -й элемент множества  $Z$ .

Например, инженеру-программисту для работы на заводе радиотехнических приборов не хватает знания основ электротехники и радиотехники. Тогда множество  $Z$  будет включать в себя элементарные дидактические единицы (порции информации), связанные с основами электротехники и радиотехники, множество  $Q$  — описательный (включая законы, определения и формулы) и иллюстративный материал, связанный с основами электротехники и радиотехники,  $W$  — множество задач по электротехнике и радиотехнике.

Таким образом, педагогическая поддержка студента в самоопределении должна быть перманентной, т.е. интегрированной с подготовкой студента к производственной практике, синхронной ей; именно в этом случае она станет значимым фактором формирования его социально-профессиональной компетентности.

Рассмотрим теперь модели выбора жизненно-профессионального пути. В условиях информатизации образования становится важной задача верного принятия решения о нём. Отсюда следует необходимость создания математических моделей выбора жизненно-профессионального пути.

В основу выбора жизненно-профессионального пути должна быть положена мониторинговая информация, включающая следующие группы показателей: ориентации студента в будущей профессиональной деятельности; обязательные для данного направления профессиональной деятельности знания и умения; личностно-профессиональные качества, свойства, способности, детерминирующие успешность данного направления профессиональной деятельности, опыт учебно-профессиональной деятельности студента, возможности выбора места работы.

Пусть  $S$  — множество показателей, которые являются значимыми при определении студентом жизненно-профессионального пути (значимыми являются параметры

всех групп),  $S', S'', S''', S''''$  и  $S'''''$  — соответственно множество параметров первой группы, второй, третьей, четвертой и пятой. Тогда  $S = S' \cup S'' \cup S''' \cup S'''' \cup S'''''$  ( $U$  — объединение множеств).

Первая группа включает в себя следующий набор показателей. Параметр  $S_1'$  — субъективное желание студента заниматься тем или иным направлением профессиональной деятельности (возможно выразить баллами по линейной  $M$ -балльной шкале). Параметр  $S_2'$  — уровень знаний студента о направлении профессиональной деятельности («приложения сил»). Данный параметр не следует путать со знаниями и умениями, необходимыми для работы в данном направлении деятельности. Например, будущий инженер-программист имеет субъективное желание работать специалистом по информационным технологиям в правоохранительных органах. Он может знать основы права, основы криминалистической экспертизы, правовые информационные системы, но при этом иметь размытое представление о функциях и структуре правоохранительных органов, о соотношении функций специалистов по информационным технологиям с функциями правоохранительных органов вообще. Параметр  $S_3'$  — уровень мотивации к профессиональной деятельности (занятию данным направлением). Пусть  $N_{созн}$ ,  $N_{конф}$ ,  $N_{праг}$  и  $N_{крит}$  — соответственно число мотивов, связанных с сознательной, конформной, прагматической и критической мотивацией к профессиональной деятельности. Тогда индекс мотивированности к профессиональной деятельности  $S_3' = Mot$ ,

$$Mot = \frac{\sum_{i=1}^{N_{созн}} B_i^{созн} + 0,5 \cdot \sum_{i=1}^{N_{праг}} B_i^{праг} + 0,25 \cdot \sum_{i=1}^{N_{крит}} B_i^{крит}}{\sum_{i=1}^{N_{созн}} B_i^{созн} + \sum_{i=1}^{N_{конф}} B_i^{конф} + \sum_{i=1}^{N_{праг}} B_i^{праг} + \sum_{i=1}^{N_{крит}} B_i^{крит}},$$

$$Mot = \alpha_{созн} + 0,5 \cdot \alpha_{праг} + 0,25 \cdot \alpha_{крит}.$$

Здесь:  $B$  — балл (по некоей выбранной шкале), отражающий силу  $i$ -го мотива;  $\alpha$  — удельный вес мотива в системе мотивов. Весовые коэффициенты в числителе «1», «0,5», «0,25» и «0» указывают на степень значимости мотивов, связанных с сознательной, прагматической, критической и конформной мотивацией. Весовые коэффициенты «1», «0,5», «0,25» и «0» объясняют тем, что наиболее сильные мотивы — мотивы сознательной мотивации к профессиональной деятельности, менее — мотивы прагматической, еще менее сильные — критической. По упрощенной формуле индекс мотивированности вычисляют как:

$$Mot = \frac{N_{созн} + 0,5 \cdot N_{праг} + 0,25 \cdot N_{крит}}{N_{созн} + N_{конф} + N_{праг} + N_{крит}},$$

$$Mot = \alpha_{созн} + 0,5 \cdot \alpha_{праг} + 0,25 \cdot \alpha_{крит}.$$

Параметр  $S_4'$  — уровень умений профессионального самоопределения у обучающегося.

Вторая группа включает в себя следующий набор показателей. Параметр  $S_1^{//}$  — множество минимально необходимой (заданной) системы знаний. Параметр  $S_2^{//}$  — множество дополнительной (сверхзаданной) системы знаний, требуемой для работы по данному направлению. Тогда необходимый банк знаний  $R = S_1' \cup S_2'$ , коэффициент полноты сформированных у студента знаний  $\sigma = 1 - \frac{P(R - S)}{P(R)}$ , коэффициент недовладения знаниями  $\delta = \frac{P(R - S)}{P(R)}$  ( $P$  — мощность множества,  $S$  — множество сформированных у студента знаний). Следующие параметры аналогичны для заданной и сверхзаданной системы умений. Например, если обучающийся хочет устроиться стажёром-программистом на завод измерительных приборов, то заданной системой знаний будут знания, связанные с технологией разработки программного обеспечения, сверхзаданной — знания в области метрологии и электротехники. Параметр  $S_5^{//}$  — множество умений и порций знаний, сформированных у обучающегося, которые возможно экстраполировать в избранную предметную область. Экстраполяционный потенциал составит  $\mathfrak{S} = P(S_5^{//}) \cdot \mathfrak{A}$ , где  $P$  — мощность множества,  $\mathfrak{A}$  — коэффициент экстраполяции обучающегося как вероятность успешного переноса знаний из одной области в другую.

Рассмотрим третью группу параметров. Пусть для конкретного выбора жизненно-профессионального пути требуется сформированность  $G$  личностно-профессиональных качеств, причём значимость  $i$ -го качества (для данного направления профессиональной деятельности) по  $M$ -балльной шкале составляет  $m_i$ . Тогда сформированность психофизиологических предпосылок готовности к данному направлению профессиональной деятельности составит  $F = \sum_{i=1}^G \left( \frac{m_i}{M} \cdot L_i \right)$ , где  $L_i$  — степень сформированности у обучающегося  $i$ -го личностно-профессионального качества.

Четвёртая группа параметров отражает опыт учебно-профессиональной деятельности обучающегося. Параметр  $S_1^{////}$  — относительный коэффициент охвата учебно-профессиональной деятельностью знаний обучающегося:  $\Xi = \frac{\sum_{i=1}^{P(Z \cap S)} d_i}{P(Z)}$ . Здесь:  $P$  — мощность множества,  $S$  — множество сформированных у обучающегося знаний,  $Z$  — множество объективно необходимых знаний,  $d_i$  — количество случаев использования  $i$ -го элемента системы знаний обучающимся в учебно-профессиональной деятельности. Аналогично вычисляют коэффициент охвата умений обучающегося учебно-профессиональной деятельностью. Вместе с тем, целесообразно оценить интегративный опыт применения банка знаний и умений

обучающегося в учебно-профессиональной деятельности. Пусть  $q$  и  $w$  — соответственно мощность множества знаний и умений обучающегося,  $Q$  и  $W$  — соответственно число случаев их фактического использования. Тогда объём профессионально значимого банка знаний и умений обучающегося  $v = q + w$ , объём опыта их использования  $\aleph = Q + W$ , трудоёмкость опыта их использования  $\zeta = \aleph \cdot \ln(v)$ , разнообразие опыта их использования  $\varpi = W \cdot \frac{q}{w}$ , а интегративный опыт  $O = \varpi \cdot \zeta$ . Параметр  $S_3^{////}$  — коэффициент топологического (структурно-содержательного) сходства решённых обучающимся задач и реальных задач, соответствующих данному направлению профессиональной деятельности. Пусть

$D$  — число решённых обучающимся учебно-профессиональных задач, тогда  $S_3^{////} = \sum_{i=1}^D \max \{f(x_i, X_j)\}$ . Здесь:

$X$  — множество реальных производственных задач,  $x$  — множество решённых обучающимся задач,  $f$  — функция, возвращающая численное значение топологического сходства двух задач. Коэффициент топологического сходства двух конкретных задач упрощённо возможно вычислить

$$\text{следующим образом: } f = \frac{P(Z_1 \cap Z_2)}{P(Z_1 \cup Z_2)} \cdot \frac{P(z_1 \cap z_2)}{P(z_1 \cup z_2)}$$

Здесь:  $Z_1, Z_2, z_1$  и  $z_2$  — соответственно множество информационных элементов решения первой и второй задачи, а также множество связей в алгоритмах решения задач. Параметр  $S_4^{////}$  — успешность прохождения реальной стажировки в избранном направлении профессиональной деятельности (если таковая имело место),  $S_5^{////}$  — виртуальной.

Достаточно не просто оценить пятую группу параметров. Пусть  $H$  — число доступных (территориально) предприятий, на которых обучающийся может заниматься избранным направлением деятельности,  $p_i$  — вероятность устроиться на  $i$ -е предприятие стажёром, тогда, согласно законам теории вероятностей (точнее, теории надёжности), вероятность устроиться хотя бы на одно из них со-

$$\text{ставит } P_{\text{общ}} = 1 - \prod_{i=1}^H (1 - p_i).$$

Зная индикаторные показатели целесообразности выбора студентов того или иного направления профессиональной деятельности, возможно оценить результативность поддержки студента в личностно-профессиональном самоопределении:  $Pez = \Pi_{\text{после}} - \Pi_{\text{до}}$ , где  $\Pi_{\text{после}}$  и  $\Pi_{\text{до}}$  — соответственно целесообразность выбора конкретного жизненно-профессионального пути после и до поддержки обучающегося в самоопределении.

Упрощённая модель выбора жизненно-профессионального пути предполагает использование результатов виртуальных стажировок. Пусть  $n$  — число виртуальных стажировок, пройденных обучающимся. Пусть  $R_i$  — результат прохождения  $i$ -й виртуальной стажировки, тогда

принятое решение о выборе пути будет соответствовать номеру виртуальной стажировки, которая пройдена максимально успешно:  $\eta = \max\{R_i\}_{i=1..n}$ . Но следует помнить, что при виртуальной стажировке далеко не все параметры профессиональной (производственной) деятельности учитываются: виртуальная стажировка — модель реальной, а модель всегда беднее реального явления (это её фундаментальное свойство). Поэтому коэффициент достоверности (индекс доверия) результатам виртуальной стажировки составит  $\mu = \frac{\rho}{\lambda}$ , где в числителе и знаменателе — соответственно число учтённых аспектов стажировки и общее число таких аспектов. Если значимость аспектов не равна, то учитывают их весовые коэффициенты:

$$\mu' = \frac{\sum_{i=1}^{\rho} \varepsilon_i}{\sum_{i=1}^{\lambda} \varepsilon_i}.$$

Литература:

1. Ворошилова И. С. Поддержка студента в личностно-профессиональном самоопределении / И. С. Ворошилова, Н. П. Федорова, Д. А. Романов, Т. В. Тихомирова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — № 2 (96), 2013. — С. 19–23.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов на Дону: Феникс, 1996. — 509 с.

## Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя начальной военной подготовки

Хусаинов Бауыржан Адильжанович, магистр педагогики и психологии, старший преподаватель  
Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

*В данной статье рассматривается уровень психолого-педагогической подготовки учителя начальной военной подготовки на современном этапе развития системы образования.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая подготовка, современные технологий, взаимодействие, компетентность, новая школа.

Сегодня вопрос о подготовке будущего учителя начальной военной подготовки уже не является сугубо педагогическим, он приобретает общеполитическое значение, становится решающим условием социокультурной модернизации нашей страны. Соответственно, и развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников уже не может направляться общими рекомендациями, происходить стихийно, под влиянием постоянно меняющихся условий.

Качественный переход в профессиональной подготовке педагога от учителя-предметника, носителя фиксированного объема знаний, к учителю, обладающему социально-

Весовые коэффициенты рекомендуют формировать следующим образом: 3 — критический аспект, 2 — важный и 1 — рекомендательный. Современные дидактические информационные технологии, основанные на применении компьютерных систем учебного назначения нового типа, позволяют максимально полно имитировать производственную (профессиональную) деятельность будущего инженера.

**Заключение.** Информатизация профессионального образования предоставляет новые возможности в решении актуальных дидактических задач, в том числе поддержке студента в личностно-профессиональном самоопределении. Гуманистическая ценность педагогической поддержки состоит в направленности её на развитие мотивационно-смысловой ориентации студента и индивидуальное саморазвитие, обуславливающих реализацию личностного потенциала. Она даёт возможность определить и выбрать собственную позицию в отношении к миру, окружающим людям, самому себе, к жизненному пути и профессиональной деятельности.

значимыми качествами, а также способному воспитывать их у других, требует пересмотра ценностно-целевых установок, структуры, содержания и технологий подготовки педагога. Это означает, что учителя, которые будут начинать работу в новых условиях, должны существенно изменить как форму, так и содержание своей педагогической деятельности. С данной точки зрения, мы имеем в виду не только вопросы становления новой школы, но и проблемы, связанные с введением в образование новых стандартов в области начальной военной подготовки.

В представленных проектах стандарта подчеркивается деятельностно-компетентный подход к образованию,

в рамках которого наряду с предметными вводятся межпредметные компетенции учителя начальной военной подготовки (способность работать с разными видами информации, анализировать проблемы, ставить задачи и др.) и, что важно, личностные компетенции.

Кроме этого, стандарты второго поколения меняют философию педагогического образования. Его целью становится создание условий для продуктивного и достаточно быстрого развития личности будущего учителя, обладающего социально-ценными качествами и способного на профессиональном уровне воспитать эти качества у представителей новых поколений. Личностные качества, социальные и профессиональные способности человека, среди которых ответственность, нравственность, компетентность, трудолюбие, гражданственность, — это важнейшие условия сохранения общественной стабильности и, вместе с тем, инновационного развития страны. Такие качества личности формируются с детства родителями и учителями только тогда, когда родители и учителя сами являются их носителями.

Между тем, в деятельности многих педагогов начальной военной подготовки отмечается не достаточный уровень их психологической подготовки, который обусловлен неумением организовать работу в группах, неумением организовать урок в деятельностной парадигме, работать с различными категориями детей, незнанием психологии и физиологии детей, неумением взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель).

В настоящее время в системе современного образования обозначены следующие основные требования к современному учителю начальной военной подготовки:

- владение современными технологиями развивающего образования;
- приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности;
- способность учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных детей (одаренных, девиантных, детей с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии);
- способность общаться с другими участниками образовательного процесса;
- умение применять здоровьесберегающие технологии в процессе урока начальной военной подготовки и военно полевых сборах;
- способность сопровождать профессиональную карьеру педагога.

Исходя из этого, необходимо иметь в виду, что современный учитель начальной военной подготовки должен владеть системой знаний о природе и человеке, уметь формировать систему духовно-нравственных ценностей, строить инновационную образовательную среду, оценивать результаты образования на личностном, межпредметном уровне. Также он должен быть высококвал-

лифицированным пользователем компьютера, владеть технологиями дистанционного обучения и т.д. Таким представляется учитель «новой школы».

В связи с этим актуальность приобретает повышение квалификации, которое основывается на принципах непрерывности, преемственности, открытости и доступности постдипломного педагогического образования; интеграции фундаментального научного и практического знания и опыта; единства методологического, педагогического, психологического и предметного знания; модульности в разработке содержания образовательных программ; продуктивности в обучении; организации равноправного ценностно-смыслового диалога в процессе обучения военного дела, подготовки учащихся к военно-спортивным соревнованиям, кружков военно-патриотического воспитания.

Для профессиональной подготовки перед учителем начальной военной подготовки ставится ряд задач — определение содержания того опыта, который значим для воспитанника на данном этапе его социализации. Здесь необходимо подчеркнуть, что учитель должен дифференцированно подойти к выбору учебного плана, программы и учебно-методических комплектов, которые позволят полноценно организовать учебную деятельность. Во-вторых, организация усвоения социокультурного опыта как соответствующего способа деятельности. Компетентный учитель должен быть готов к организации различных типов усвоения и, соответственно, к выполнению различных видов педагогической деятельности. В этом плане выделяются процессы воспроизведения, что соответствует деятельности учителя, которая определена как научение, усвоение действия с заданной научной ориентировкой (деятельность обучения); — усвоение действия, когда ориентировочная основа должна быть найдена самим учеником под руководством учителя (проблемное обучение); выявление ценностных оснований и смысла действия на основе переживания и рефлексии (воспитание, личностно-развивающее обучение). Третьей фундаментальной задачей учителя является формирование у учащихся смысла образования, отношения к нему как к ценности, потребности в образовании, которая является одной из самых «человеческих» потребностей, наличие которой делает человека успешным на протяжении всей его жизни.

Таким образом, учитель начальной военной подготовки должен не только безупречно преподавать учебный материал по своему предмету, но и формировать компетентности, т.е. владеть способами организации деятельности детей и взрослых, уметь организовать взаимодействие учеников в процессе обучения военного дела. Кроме этого, эффективность образования в создании «новой школы» определяют образовательные результаты обучения в школе, т.е. способность учащихся самостоятельно учиться и сформированность социальной и личностной компетентности и т.д.

Учитывая, что психолого-педагогическая подготовка

выступает в качестве фундаментальной научно-методической и практической базы для подготовки учителя, по данному направлению ведется системная работа по подготовке педагогических кадров, которая основана на деятельностном подходе. Наряду с этим применяются активные формы в повышении квалификации, как общение в режиме онлайн, также активизируется дистанционные

образовательные технологии в процессе обучения.

Таким образом, следует признать, что в условиях «новой школы» стратегическим ресурсом, обеспечивающим качественно новый по содержанию и форме уровень подготовки учителя, являются эффективные технологии, ориентированные на саморазвитие и формирование профессиональной компетентности.

#### Литература:

1. Концепция государственного стандарта общего образования.
2. Педагогика // Научно-теоретический журнал Российской академии образования. ООО «Образование». — 2010. — № 5.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — 1996.
4. Воронцов А. Б., Чудинова, Е. В. Учебная деятельность. — 2004.

## The essence of professional self-cultivation of the teachers of the Humanities from the positions of the acmeological and axiological approaches

Цветкова Анна Георгиевна, доцент  
Донбасский государственный педагогический университет (Украина)

Tsvetkova G. G.  
the associate Professor of the chair of pedagogics of higher school  
Donbas State Teachers` Training University

*The essence and content of professional self-perfection of Humanities` teachers are revealed in the article. The acmeological and axiological approaches are considered as a methodological tool, a unique set of the conceptual ideas, the aim of which is to provide a solid, fundamental, holistic understanding of professional self-improvement, its structure and the procedures of its implementation.*

**Keywords:** *self-perfection, professional self-cultivation of Humanities` teachers, acmeological and axiological approaches.*

Phenomenon's complexity of self-improvement stimulates for its consideration from the different perspectives, using the above-mentioned approaches to its study. The search of the essence, attributes, characteristics of self-improvement of Humanities` teachers, using the different approaches, provides a comprehensive description of this phenomenon and the source material for synthesis and characteristics of the subject as a multifaceted and systemic phenomenon. It should be mentioned that the phenomenon of self-cultivation is in the area (the plane) of the notion of the «Self», «identification», therefore, it has a multidimensional strong set of shades, reflections, for example: self-creation, self-fulfillment, self-realization, self-development, self-termination, self-transcendence.

The importance of the above-mentioned palette of the concepts confirms the fundamental researches, devoted to the development of the personality of the specialists in the context of the personality-oriented education (G. Bal, I. Bekh, O. Bondarevska, S. Podmasin, V. Rybalko, D. Chobitko). Development and self-improvement of teacher's per-

sonality were studied by V. Kan-Kalik, N. Nikitina, O. Pikhota, M. Patashnik, S. Sysoeva, V. Slastyonin, L. Khomich.

Problem's setting lies in the formulation of the common methodological principles on the basis of the axiological and acmeological approaches, the definition of the essence of professional self-cultivation of Humanities` teachers.

The acmeological and axiological methodological approaches will be considered as a methodological tool, as a unique set of the conceptual ideas, aimed at ensuring a profound, fundamental, holistic understanding of self-improvement, its structure, and procedures of its implementation.

Results. The purpose of self-improvement in terms of acmeological approach is to achieve the acme (peaks) in man's development and self-development (G. Rybalko, G. Danilova). The main thing is not to determine a final height of person, but the correlation of the peaks as an achieved maximum for the given period of life and has not yet used opportunities of the person [3]. In general, self-improvement is a process, which should be considered in the dynamics of its development. Moreover, the researchers [8] pay attention to

the neoplasms (mental and social changes), which are integrated into the process of self-development and human development.

For example, it can be developed self-consciousness, self-knowledge, needs, motives of self-improvement, which allow to correct, guide the process of self-improvement in the corresponding direction. In this context, self-improvement should be seen as a dynamic, self-developmental process, which can enrich themselves, contributing to the achievement of the acme. «The nature of novelty in the sense of the inner world of an individual is determined by the integral transformation of the images (associative combinations). They act as a sort of synthesis, complexes prints of the outside world... The integral dynamic images: they constantly interfere, partially transform to the new combinations» [6]. This fact is fully reflected in the dynamics of self-improvement.

The acmeological approach reveals the possibilities to assess the level of professionalism, as one of the indicators of the effective self-improvement and a fundamental category of acmeology. It should be noted that a personal-professional development is determined by the researchers (A. Derkach, V. Zazykina) as the process of development of a personality, oriented for a high level of professionalism and professional achievements through training and self-development in the process of professional activity and professional interaction [5]. It should be taken into account that self-improvement of a specialist occurs under the influence of professional activity and together with the individuality and the uniqueness of the personality can influence on the process and outcome of especially pedagogical activity.

The specific feature of self-improvement of a high school teacher is that the formation of professional maturity of the specialist is based on the awareness of himself as a professional one, the definition of the individual ways of his professional development, the creation of self-improvement programs, development of individual characteristics (needs, motives, values orientation, especially of the brain). On the other hand, pedagogical reality, activities can positively or negatively affect self-development of the specialist. For our research the priority lies in the enhancement in the course of self-improvement of the internal pedagogical potential that can be characterized by the following features: increase of a level of self-consciousness and intensive self-knowledge, and the dominance of development, needs, self-cultivation, self-conscious holding of techniques to self-education and self-upbringing. So, the indicator of self-improvement is performed in his professional development, professionalism, professional skills.

Based on the analysis of this work [8] we define the essential features of professionalism as significant category of acmeology:

- a qualitative description of the subject of the work;
- the measure of perfection in the pedagogical activity, a high degree of pedagogical skills;
- a high level of development of professionally important and personally practical and acmeological invariants of

professionalism (the ability of foresight and forecasting, self-regulation, decision-making);

- a high level of creativity;
- a developed system of organization of self-consciousness, the individual mental qualities of a man, i. e. the internal potential, that is focused on the achievement of acme;
- the positive orientation to professional activity;
- a certain level of success of the implementation of professional activity.

Referring to the personality factors of development of the professional activity of teacher's self-cultivation, we emphasize that the most important role is played by the internal mental processes, occurring within the personality: finding a sense of activity; forming meaningful kernel personality, the agitation, the creation of an «internal locus of assessment, capacity and needs in personal self-development and so on» [10].

One of the main domestic regulators and improvement of teacher's professionalism is the ability to self-assessment. From the point of view of the acmeological approach, they use the notion of the «productive self-esteem». The level and the fundamental achievements of professional acme, intensity and quality of self-improvement depend on teacher's «Self-concept».

The Self-concept of a high school teacher we understand as the property of a personality, obtained in the course of professional activities, as a clear picture of yourself, a unique system of the personal and professional qualities. The image of the teacher is a position, an installation on self-improvement, self-knowledge, self-image, self-reflection, self-identification, self-determination, self-restriction. The researchers perform the movement to perfection [11, p. 49] as the vector from the Self-potential to the Self-actual, that «confirms the coverage of self-developmental influences and the most deep substructures, such as creativity, nature, the axiological and conceptual core of a person, which, according to their essence specificity, require not just forming, but the actual impact on man's own development».

Teacher's self-cultivation can be regarded as a psychological mechanism of the overcoming of the contradictions between the Self-actual and the Self-potential, the Self-real and the Self-ideal, creating the harmony between them (N. Kuzmina, S. Podzarsky, T. Shestakova, V. Rybalko). The performance of the Self-concept of a high school teacher in our understanding is the constant need for self-study of the inner world, conscious management for the development of the Self, self-improvement as the ultimate goal, which entails the creation of the professional Self.

Self-perfection of a high school teacher depends on teacher's awareness of changes that happen to him, namely the level of self-regulation, the ability to control his emotional, mental status, self-control, self-evaluation on the grounds of the conscious reflection. So, the Self-professional «has to do with himself in the continuity of the qualities, skills, and experiences. This is the meaning of self-consciousness as «I am in action» [1, p. 7]. It is through self-observation (intro-

spection) when the teacher monitors the content of his own consciousness, professional actions and reflexes them (analyzes the actions, thoughts, actions, thoughts about yourself), the teacher predicts his professional behavior, finds the path to self-improvement and constantly walks to achieve the professional acme.

Thus, from the standpoint of the acmeological approach self-improvement of a high school teacher can be regarded as the achievement of the professional acme of the teacher, namely: increasing the level of self-consciousness and intensive self-knowledge, conscious mastery of self-education and self-upbringing on the grounds of the productive positive «Self-concept», which is characterized by the movement from the Self-real to the Self-ideal and the conscious moving to the development of the Self on the basis of self-observation, reflection, self-regulation. At the same time, the result of self-improvement performs as a conscious and professional development that is reflected in the growing level of professionalism as a high-quality characteristic of the subject of work and in the achievement of a high level of the acmeological invariants of professionalism.

A new dimension to the understanding of self-cultivation is revealed by the axiological approach, in the centre of which lies the concept of an interdependent, interacting world. Humanistic value orientations are the «axiological springs» [7], which provide the activity of the entire value-semantic field of a personality, that is the «alpha and omega of understanding of man's essence, the human image in a man, which reflects the content of the inner world, the philosophical convictions, the availability of spiritual values, life-affirming ideals» [7. p. 28].

From the positions of the axiological approach the goal of self-improvement lies in «the aspiration to the Supreme goal, i.e. the endless self-distance, which entails the creation of the Self, this development is possible only with the constant nearness of his personality to a spiritual perspective [1, p. 8]. In the axiological dimension the sense of self-improvement is the opposition to the ego (I. Bekh), self-determination and self-restraint on the basis of self-regulation [4]. But life's realities show, that it's very difficult to live and to act professionally in the strictly moral principles (V. Ordzechovska), it's almost impossible. However, the slight of the lack of spirituality, immorality of life and profession leads to regress, degradation, deformation of the individual, i.e. the processes, which are opposite to self-improvement. And the lack of Holy in man's soul leads to a split on the separate elements of his own nature and service to them.

In terms of axiology, the highest stage of self-development is the availability of the ideals and the service to them. «We may speak about the true philosophy of life, when people think about their own self-perception and self-determination in the world, when they make their intellectual and spiritual forces to achieve higher spiritual values» [1, p.16]. At the same time, the ideals are also significant values of a man [9]. A determined person purposefully makes a personal choice of profession, predicts the prospects for the personal growth,

and receives some moral pleasure and spiritual inspiration. This thesis is very important for the pedagogical activity. Because the decisive, comprehensive strength of the professional pedagogical success depends on moral-value side of this activity.

So, a high school teacher acquires his content in dealing with the world of values, he reveals in the need to serve to the pedagogical ideals. Exactly the presence of these ideals, the eternal aspiration to «height», which is reside for human nature, is a determining factor of formation of conscious self-improvement. The opposite processes are the loss of Holy in man's soul, which leads to self-destruction.

The pedagogical values in pedagogical axiology are the rules, governing pedagogical activity and acting as a cognitive-effective system, which is served indirectly for linking in the field of education and activity of a teacher [7]. These values are formed historically and recorded in pedagogical science as a form of public consciousness as well as representations and images. Mastering the pedagogical values are possible in the process of teaching. Subjectivation of the pedagogical values occurs during this process, i.e. assignment or objection. We can conclude that the level of subjectivation of the pedagogical values is an indicator of self-improvement of the teacher. S. Rubenstein, emphasizing the role of the values in the regulation of behavior, noted that the result of the dialectics of life is the reassessment of the values. So, the actualization of some professional values and the rejection of others is the evidence of the evolution of a value-semantic sphere and professional self-improvement of the specialist. This statement provides the conceptual basis of our research. For a high school teacher the profession is a value, which is filled by the meaning of life, the condition of self-improvement, self-assertion and self-realization.

We interpret self-improvement from the positions of the axiological approach, the decisive role plays the personal-pedagogic values of the teacher, in which we can observe the objectives, motivations, ideals, installation, that together constitute the system of the value orientations of a personality.

If self-improvement will be seen in relation to axiological «Self» [7], the latter consists of the cognitive, emotional-purposeful components. The socio-pedagogical and professional-collective values are assimilated in it.

The researchers [7] among all the diversity of values single out the sufficient values — values — objectives — which are the basis of self-improvement of the teachers and students. Value-goals can be considered as the foundation of development and improvement of the teacher, because they are based on the meaning of the pedagogical activity. The purpose of pedagogical activity is determined by the needs, motives of self-development, self-realization, self-cultivation should be closely linked with the «Student's personality» and «I am a professional».

The instrumental values — the values — the tools, to which belongs a set of values—attitudes, values—qualities, values—knowledge.



Value-relationships are expressed in the relation to the professional activity, which does not remain unchanged, but is in dynamic movement, depending on the professional successes or failures and the satisfaction of the professional and personal needs. The attitudes of the teacher to the students, to himself as a professional are reflected in these relationships. Exactly in these values are displayed dialectics of the «Self-real», the «Self-retrospective», the «Self-ideal», the «Self-reflexive», «I'm a professional» [10]. The level of self-improvement as a measure of personal and professional development of a teacher is determined by the dynamics of the Self-images. More precisely the purposeful movement of the «Self-real» to the «Self-perfect».

Values-quality are diverse and related parties of the status-role and professional activity of quality, which are derived from the abilities (perceptually-reflective, emphatic, creative etc).

Only the value-attitudes and values-quality do not provide with a proper level of existence of the pedagogical activity and effective self-improvement. There are yet the values-knowledge, which reflects the system of certain skills and knowledge that is presented in the form of the pedagogical theories and the principles of creating the educational process.

Therefore, the values, the value-orientations, the meanings are the constitutive definitions in the process of self-improvement of a high school teacher and the research, the selection of the effective value-orientations is a strategic direction of the formation of the professionalism of a high school teacher.

The considered pedagogic values create the axiological option of teacher's self-cultivation.

Self-perfection of a teacher from the axiological point of view will be seen as an extension of his subjective space (through a conscious work), the professional and moral

value-meaning enrichment, and the orientation on a permanent dynamic choice of the spiritual and professional ideals. The axiological wealth of a teacher will be realized as the selection of the effective methods and means of self-improvement.

Conclusions. Therefore, from the positions of acmeological approach the essence of the professional growth of Humanities' teachers is the achievement of the acmeological invariants of professionalism, a high level of the anticipation is the ability to predict, a high level of self-regulation is the ability to make decisions; creativity is the ability to creatively solve professional problems; a high and an adequate achievement of motivation.

The axiological approach allows to realize the professional pedagogical self-improvement as a constant approximation to the spiritual and professional prospects, the opposition of his ego on the basis of self-restriction, the axiological wealth of a teacher, which is based on a syncretic model, where the values-purpose determine the values-products, value-attitudes, depend on the values, goals and values of qualities. The figure of the effective self-perfection is the actualization of professionally significant and spiritually moral values and the rejection of the opposite anti-values.

So, accumulating the methodological approaches to the concept of «self-improvement», we come to the conclusion that the latter phenomenon is the most appropriate form of human self-development, that is revealed in self-actualization and self-realization of an individual, the dynamic structure that takes out the identity to a new qualitative level of understanding the world, the perception of the world. Professional pedagogical self-improvement of Humanities' teachers is the process of the achievement of the pedagogical professional heights on a conscious axiological basis.

#### References:

1. Бех І.Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. — Київ: «Педагогічна преса», 2011. — № 3 (72). — с. 5–16.
2. Бех І.Д. Життя особистості як шлях до духовної даліни / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. — Київ: «Педагогічна преса», 2010. — № 3 (68). — с. 15–32.
3. Бодалев А. А. Как становятся великими и выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 286 с.
4. Вишневский О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Педагогічна думка. — 2008. — № 4. — с. 3–12.
5. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — М.: РАГС, 1998. — 250 с.
6. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / Александр Владимирович Морозов, Дмитрий Владимирович Чернилевский. — М.: Академический Проект, 2004. — 2-е изд., испр. и доп. — 560 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
8. Рибалко Л. С. Зміст поняття «акмеологічний потенціал» у контексті професійної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія (Кримський державний гуманітарний інститут): зб. ст. — Ялта: РВВКГУ, 2006. — Вип. 10., ч. 2. — С. 94–100.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 712 с. — (Мастера психологии).

10. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. — Москва, 2002. — № 4. — С. 4–9.
11. Шестакова Т.В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — Київ-Вінниця: ДОМ «Вінниця», 2006. — Випуск 12. — С. 444–453.

## Роль самоконтроля как интеллектуального умения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью

Черкашина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Филиал Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске

*Статья посвящена проблеме самоконтроля и самокоррекции при овладении иностранным языком. Анализируются психофизиологические механизмы, обеспечивающие функционирование данного феномена, рассматриваются психолого-педагогические особенности самоконтролирования в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** самоконтроль, самокоррекция, внешний контроль, стадии самоконтроля

Основным условием успешного преодоления трудностей при усвоении программного материала является наличие у ученика твердых убеждений и понимания значения его действий. Ясное понимание конечной цели ведет к тому, что учащийся намечает несколько промежуточных целей на пути к ее достижению. При этом для каждой цели ставится промежуточная задача. Задача определяется целью и условиями учебной деятельности и на пути ее решения функционирует сложный механизм «задача — выполнение — самоконтроль — самокоррекция». Следует отметить, что овладение иностранным языком было бы в принципе невозможно без функционирования в процессе речевой деятельности такого явления как самоконтроль.

Самоконтроль можно расценивать как сознательное контролирование, оценку, саморегулирование и самоуправление обучающимися собственной учебной деятельностью.

В основе функционирования такого феномена как самоконтроль лежат психофизиологические механизмы обратной связи. Мозг не только посылает «команды» о выполнении действия к периферическим рабочим аппаратам, но и получает информацию о качестве выполнения «команды». Параллельно с посылкой «команды» формируется некая афферентная модель, способная предвосхитить параметры будущих результатов и сличить в конце действия выдвинутое предположение с параметрами полученных результатов. Таким образом, применительно к речевой деятельности на иностранном языке, можно отметить, что функционирование данных механизмов заключается в том, что обучающийся, совершая те или иные операции с иностранным языком, осуществляет и саморегуляцию своей деятельности.

Следует также отметить, что процесс самоконтроля в обучении неразрывно связан с процессом контроля,

осуществляемого извне, поскольку наибольшей эффективности самоконтроль достигает именно когда функционирует в качестве компонента более широкой системы обратной связи, включающей внешний контроль.

Рационально построенный процесс обучения предполагает постоянное взаимодействие контроля и самоконтроля. Самоконтроль формируется как феномен на основе систематически организованного контроля всех видов речевой деятельности. Однако, процессы контроля и самоконтроля протекают на разных уровнях осознанности поскольку сознание не предполагает осознанности всех совершающихся в нем процессов.

Таким образом, развитие самоконтроля должно стать частью планомерного учебно-воспитательного процесса, ибо сама возможность формирования и развития самоконтроля как явления заложена именно в педагогическом процессе, направленном на активацию деятельности учащихся.

На формирование самоконтроля оказывают влияние два фактора: внешние контролирующие действия и развитие у обучающихся внутренней собственной программы действий. При этом, в процессе обучения иностранному языку, развивая у обучающихся внутреннюю собственную программу действий, целесообразно опираться на уже имеющийся у них уровень самоконтроля, который был сформирован ранее в процессе овладения речью на родном языке. Также следует помнить, что как отмечают психологи, процесс формирования самоконтроля нередко подвергается влиянию, не осознаваемому самим человеком. У дошкольников таким источником влияния на формирование самоконтроля является игровая деятельность у школьников ей на смену приходит учебная деятельность. Грамотное сочетание в учебном процессе игровой, учебной и речевой деятельности может оказывать

более эффективное воздействие на формирование у обучающихся функции самоконтроля.

При соотношении понятий «самоконтроль» и «деятельность» самоконтроль, протекающий в произвольной форме можно представить как разновидность деятельности, самоконтроль же протекающий непроизвольно, представляет собой уровень функциональной подсистемы процессов, подчиненной актуализации данного варианта деятельности. Другими словами, непроизвольный самоконтроль представляет собой сознательно направленный контроль, разновидность деятельности, выполняющую вспомогательную функцию. Следовательно, эта форма контроля целенаправленно управляется сознанием. И вполне естественно, что если непроизвольный самоконтроль осуществляется на этапе в какой-то степени сформированной деятельности, то произвольный самоконтроль должен иметь место в процессе становления деятельности, должен стимулироваться и быть специально организованным. То есть, он должен реализовываться в опоре на принцип сознательности. Только в этом случае начнет происходить переход от осознанно направленного контроля к его высшей форме — непроизвольному контролю. Непроизвольный самоконтроль связан с актуализуемой деятельностью как ее компонент и поэтому не может существовать изолировано от нее. По завершении актуализации данной деятельности или ее фрагментов на смену непроизвольной форме самоконтроля может прийти произвольный. В этом случае произвольную форму самоконтроля правомерно трактовать как деятельность контроля, при этом в качестве одной из организационно-методических форм может выступать взаимоконтроль. Таким образом, и в деятельности контроля, и в деятельности произвольного самоконтроля, как и в любом другом виде сознательно осуществляемой деятельности, правомерно отмечать наличие непроизвольного самоконтроля.

Особо важную роль для успешного выполнения какого-либо рода деятельности, выполняемой личностью, в процессе самоконтроля играет установка, содержащаяся в задании. Концепция установки рассматривается как форма индивидуальной организации личности, ее состояния готовности к определенной форме реагирования. С теорией установки ее роли относительно самоконтроля неразрывно связана необходимость включения в установку к заданиям адекватного алгоритма, управляющего деятельностью обучающегося по самоконтролю. Если обучающийся понимает стоящие перед ним цели и задачи, то в его сознательную активную деятельность включается не только самоконтроль, но и самокоррекция. Самокоррекция — важнейшее интеллектуальное умение, завершающее самоконтроль и направленное на исправление совершенной и осознанной ошибки с целью повышения уровня реализации всей учебно-познавательной деятельности в целом. Наличие в качестве неперемennого атрибута умения принятия решений и оценки на уровне самоконтроля и самокоррекции позволяет в более или менее

полной степени моделировать психологический механизм учебно-познавательной активности обучающегося. Однако характер протекания процесса самокоррекции зависит от многих психолингвистических факторов.

В функционировании сложного механизма «самоконтроль-самокоррекция» наблюдаются различные варианты, проявляющиеся на базе уровней самоконтроля. Однако окончательная градация уровней определяется не по самоконтролю, а по самокоррекции в рамках единого механизма «самоконтроль-самокоррекция». Сформированность самоконтроля проявляется не только в факте его наличия, но в характере исправления допущенных ошибок. Схему процесса самоконтроля можно представить следующим образом:

1) обучающийся осознает свои ошибки, но не может их исправить, следовательно, сознательная учебно-познавательная активность дает ему толчок к самостоятельной попытке перехода к более высокому уровню;

2) осознавая свою ошибку, обучающийся медленно исправляет ее, делая значительные мыслительные усилия в процессе сравнения своей деятельности с эталоном;

3) обучающийся совершает ошибку и немедленно, без видимых усилий, исправляет ее, опираясь на прошлый опыт, на стойкое учение, входящее на этом уровне полностью в его интеллектуальную активность.

Тем не менее, следует помнить, что ошибка не должна считаться экстраординарным происшествием в процессе обучения. Ошибка помимо отрицательного компонента несет определенный положительный опыт, поскольку, исправляя ошибку, обучающийся корректирует собственную учебную деятельность. Если же учащийся не выказывает стремления заметить ошибку и исправить ее, а ждет коррекции со стороны учителя, то ошибка несет в таком случае в себе только негативные черты.

С самого начала образовательного процесса обучающихся следует приучать контролировать и корректировать себя. В результате подобной работы учащиеся будут обладать внутренним аппаратом, позволяющим им регулировать собственную деятельность, еще до того как они получат оценку со стороны. В этом случае эталоном действия обладает не только преподаватель, эталон будет находиться и в сознании учащегося. Это обеспечит двусторонне понимание того, что и каким образом контролируется. Что в свою очередь поможет снизить уровень непонимания, избежать или сгладить возможные конфликты. При наличии самоконтроля и оценки обучающийся находит источник стимулирования и мотивации не в отметке, а внутри учебно-воспитательного процесса, в своей учебно-познавательной деятельности.

Со стороны педагога важно понимать, что непрерывным условием формирования и развития самоконтроля является его методически грамотная организация. Самоконтролю и самокоррекции необходимо обучать на протяжении всего образовательного процесса. Психологи считают, что самоконтролирование не является врожденной способностью человека. Оно формируется как

под влиянием личного опыта, так и в результате процесса воспитания и целенаправленного развития. С точки зрения обучения иностранному языку, следует отметить, что возникновение способности к самоконтролю и самокоррекции при овладении иностранным языком облегчается тем, что обучающиеся уже умеют осуществлять самоконтроль в области родного языка, то есть механизм самоконтроля у них уже сформирован и функционирует. Таким образом, задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы направить деятельность этого механизма на приобретаемые знания, навыки и умения в иностранном языке. Решение данной задачи находится как в сфере непроизвольного владения умениями самоконтроля и самокоррекции, так и в использовании с этой целью специальных средств, представляющих собой разнообразные эталоны, образцы, ключи, модели и пр.

Таким образом, применительно к овладению иностранным языком самоконтроль проявляется тогда, когда обучающийся например, осуществляя процесс говорения на иностранном языке одновременно контролирует себя посредством слуха и моторных ощущений, или же в про-

цессе письма, движения руки и возникающие в результате этих движений графические символы контролируются зрением и моторными ощущениями. Рецептивная речевая деятельность в свою очередь подвергается самоконтролю в плане понимания семантической взаимосвязи элементов зрительного либо слухового восприятия. Самоконтроль в этом случае сигнализирует о нарушении этого процесса и о необходимости осуществления деятельности по коррекции восприятия той или иной информации. Следовательно, самоконтроль в процессе овладения иностранным языком является органичным компонентом любого умения и навыка, контролирующей деятельностью мозга, осуществляемой произвольно или непроизвольно через соответствующие психофизиологические каналы.

Самоконтроль позволяет мобилизовать значительные резервы эффективности образовательного процесса как мощный инструмент оперативного и интенсивного управления процессом обучения с помощью обратной связи, следовательно, базовым умением в осуществлении оценочной функции обучающегося должна стать сформированная готовность к самооценке полученного результата.

#### Литература:

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.: Аркти, 2002. — 176 с.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 316 с.
3. McNamara T. Language Testing — Oxford: OUP, 2000. — 140 p.

## Имитационное моделирование на занятиях по английскому языку. Создание виртуального путешествия

Чернышенко Алина Геннадьевна, аспирант;

Будняя Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пятигорский государственный лингвистический университет (Ставропольский край)

*В статье представлена характеристика основных способов эффективного использования компьютерных технологий на занятиях по английскому языку. Привлечение информационных технологий помогает создать более реалистичную языковую ситуацию и повысить уровень интерактивности занятия. Урок-путешествие, смоделированный с помощью заранее написанного сценария, способствует вовлечению в процесс всех студентов, а также обеспечению эффективной тренировки пройденной лексики.*

**Ключевые слова:** моделирование урока, виртуальное путешествие, компьютерные технологии в образовании

В начале XXI века в образовании наметилась явная тенденция отказа от традиционных форм проведения занятий по иностранному языку в пользу активных и интерактивных методов, подразумевающих использование информационных технологий. Однако для активного имплементирования компьютерных технологий необходимо и новое мышление, которое должно воспитываться и фор-

мироваться с помощью использования информационных технологий не только для оценивания знаний, но и в процессе построения занятия [2, с. 56]. Несомненными преимуществами информационных технологий (ИТ) в обучении иностранному языку является тот факт, что они способствуют созданию благоприятного психологического климата и позволяют сделать занятия интерактив-

ными. С помощью компьютера можно осуществлять перевод, использовать программы проверки грамматики и орфографии. Кроме этого, реализуется принцип наглядности обучения, что позволяет превратить занятие в совершенно новый вид интерактивного взаимодействия — виртуальное путешествие.

Урок-путешествие с применением информационных технологий — это занятие, для которого уже заранее написан сценарий. Преподаватель с помощью электронной презентации, аудио и видеоматериалов обеспечивает правильно «развертывание» этого сценария, при этом студенты чувствуют полную свободу, так как создается впечатление, что ход урока полностью зависит от них и от их решений (например, от выбора страны для путешествия, блюда и т.д.). Задача студентов — правильно заполнять пропущенные слоты сценария по ходу развертывания занятия; при этом они получают как:

1) конкретные стратегические задания, направленные на тренировку их умения выражать свои идеи с помощью определенных грамматических конструкций (например, мечты и планы, употребляя Conditional Sentences, Type II), в которых им нужно следовать инструкциям преподавателя.

так и:

2) творческие задания — высказывать своё мнение и предлагать свои идеи, делиться подготовленным дополнительным материалом и т.д.

Сценарий является довольно гибким, и направление реализации многих элементов зависит от групповых решений студентов (так, например, в виртуальном путешествии именно студенты выбирают страну, место, транспорт и т.д.). Для виртуального путешествия необходима электронная презентация, интерактивная доска, электронная карта, индивидуальные карты у каждого студента [4, с. 56—57].

Моделирование виртуального путешествия на уроке английского языка позволяет, в первую очередь, решить методическую проблему преодоления языкового барьера, погружая студентов в языковую (пусть и искусственную) среду, в которой необходимо изъясняться на заданные темы, обсуждать вместе с одноклассниками процесс, принимать решения, работать в команде и высказывать своё мнение. Стоит отметить, что сценарий такого занятия охватывает всех студентов, дает возможность высказаться каждому, независимо от глубины его знаний. Так, например, в то время, как отстающие студенты могут в нескольких предложениях высказать свои идеи насчет выбора направления /провизии/ декораций/ транспорта т.д., продвинутые студенты могут высказать более развернутое мнение и даже обсудить решение в форме дискуссии и диалога; в данном случае сценарий является довольно гибким и подталкивает их к таким видам работы).

Образовательная ценность урока, построенного на компьютерном моделировании, заключается в том, что определенный сценарий учитывает не только тренировку

нового материала, но и вызывает из памяти уже пройденный вокабуляр и грамматические конструкции.

Стоит также отметить один из основных плюсов моделирования занятия с помощью интерактивной доски — это наглядность; студенты имеют одинаковый доступ к материалам (карте, примерам на экране), что позволяет проводить одновременно индивидуальную и групповую работу.

Создание урока-сценария с помощью информационных технологий акцентирует внимание на прикладное использование знаний в реальных условиях (Так, например, при виртуальном путешествии студенты логисты учатся коллективно описывать процесс доставки продуктов из одной страны в другую, видя перед собой карту, изображения самой продукции, необходимые для этого термины логистики.) Это позволяет активизировать познавательную и мыслительную деятельность учащихся, использование знаний для будущей профессии.

Моделируя урок в виде виртуального путешествия, преподаватель выступает в роли режиссера. Как говорил Эрих Кестнер: «Der Lehrer muss Kein Offizier aber Dirigent sein» [5]. Эта роль позволяет преподавателю направлять студентов, создавая иллюзию их абсолютной самостоятельности, что повышает интерес к уроку, снимает напряжение, боязнь сказать что-то неправильно. Коллективные виды работы, которые строятся также по уже заготовленному сценарию, позволяют студентам принимать совместные решения и презентовать используя те языковые средства, которые им кажутся наиболее подходящими для данной ситуации. Безусловно, преподаватель корректирует ошибки, но в таком виде работы даже ошибки не воспринимаются как неудача, а лишь как стимул работать дальше.

Как уже было сказано выше, преподаватель моделирует лишь канву урока, позволяя студентам самим использовать стереотипные конструкции для создания своих собственных предложений, текстов, монологов и диалогов.

Главной особенностью такой искусственно созданной языковой среды является то, что она пригодна как для коллективной, так и для индивидуальной форм обучения. При этом комбинируются функции компьютерного обучения с использованием мультимедиа и собственно коммуникаций, что дает следующие возможности:

1) обучать учащихся навыкам грамотного говорения, правописания, а также оформления результатов работы с последующей публикацией;

2) создает почву для развития творческого мышления;

3) превращает процесс обучения в социальный коллективный процесс;

4) концентрирует внимание всех участников взаимодействия на самой информации, а не на внешних личных атрибутах;

5) компьютерное моделирование урока в виде виртуального путешествия расширяет возможности группового и проектного обучения.

Использование интерактивной доски, электронной презентации, электронных карт на занятии позволяет студентам сфокусироваться на конкретном представленном материале. При этом создается настоящая атмосфера путешествия, активируется креативное мышление (например, студенты-логисты придумывают различные пути доставки продукции, видят путь передвижения и могут их корректировать).

Целью использования ресурсного обеспечения, безусловно, является создание языковой среды, в которой каждому студенту хочется быть частью происходящего, а значит высказываться на английском языке.

Эффективность использования интерактивной доски заключается в следующем:

1) активное комментирование материала: выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии;

2) полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами;

3) набор посредством виртуальной клавиатуры любого текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;

4) не только знакомство с тестовыми заданиями в режиме просмотра, но и показательное тестирование отдельного ученика или группы учеников для всей аудитории, если в школе отсутствует компьютерный класс или он не может быть предоставлен учителю в данный момент;

5) сохранение результатов в отдельном файле в виде картинок или в HTML и PDF-формате [1].

Использование интерактивной доски помогает организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие

мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в аудитории.

В свою очередь, возможности использования электронной презентации и электронных карт позволяют успешно использовать видео и игровые программы для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает в конечном счете эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка. [3].

Использование информационных образовательных технологий при компьютерном моделировании урока помогает выделить дополнительное время слабым ученикам для практики, осмысление учебного материала, ликвидацию проблемных мест, а сильным ученикам поможет ускорить продвижение в обучении, посылить усложнить материал, внести в процесс обучения элементы креативности, в соответствии с целями и задачами обучения, а также с учетом особенностей познавательной деятельности. Влияние информационно-коммуникационных технологий на содержание обучения английскому языку имеет три аспекта:

А) позволяет расширить содержание, сделать его более емким;

Б) скорректировать содержание, пересмотреть его структуру и компоненты;

В) обогатить методику изучения иностранных языков в целом новыми формами и примерами, сделать ее более эффективной за счет решения новых задач с помощью компьютера.

Безусловно, использование информационных технологий не только облегчает процесс презентации материала студентам, но и делает занятие более «живым», интересным и позволяет комбинировать индивидуальную, коллективную и самостоятельную работу студентов.

#### Литература:

1. Архив статей «Интерактивное обучение» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/590708/> (дата обращения: 25.06.2013).
2. Гиркин И. В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий. // Информационные технологии № 6, 1998.
3. Информационный портал «Информационные технологии в обучении» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.om-oren.ru/about/linguistic\\_center/stati/stat4.php](http://www.om-oren.ru/about/linguistic_center/stati/stat4.php) (дата обращения: 25.06.2013).
4. Растригин Л. Компьютерное обучение и самообучение. // Информатика и образование, № 6, 1991
5. Электронная библиотека «Собрание сочинений Эриха Кестнера» [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/a/5769> (дата обращения: 25.06.2013).

## К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность»

Шаимова Гулжахон Абдуганиевна, преподаватель;  
Абдуразакова Шахида Рахимовна, аспирант  
Гулистанский государственный университет (Республика Узбекистан)

Сегодня, в век информационных технологий, вкладывания инвестиций, развития совместных предприятий, экономического и культурного сотрудничества с зарубежными партнерами в сфере образования, особенно, в сфере подготовки высококвалифицированных специалистов, особое внимание уделяется развитию у них иноязычной коммуникативной компетенции и компетентности. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) выступает как ведущее новообразование личности студента в процессе обучения курсу иностранного языка и заключается в способности ориентироваться в иноязычной информационной среде, осуществлять эффективное общение, конструктивно решать профессиональные и жизненные задачи. Будучи важным компонентом коммуникативной компетентности личности ИКК обладает собственной структурой, в которую входят такие составляющие как лингвистическая, дискурсивная, стратегическая, прагматическая, социокультурная. В условиях неязыкового вуза процесс формирования ИКК обеспечивается расширением пространственно-временных рамок и углублением языковой подготовки посредством включения внеаудиторных, самостоятельных форм работы на базе применения современных информационно-коммуникационных технологий обучения.

Сегодня коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия. В процессе общения обеспечивается единство людей, осуществляется их объединение, налаживается взаимопонимание и согласованность действий, поступков, поведения, формируются качества человека как субъекта культуры, познания, труда. Чтобы разобраться в том, что же подразумевается под коммуникативной компетентностью и коммуникативной компетенцией, необходимо выяснить, значение терминов «компетентность» и «компетенция».

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960х начале 1970х гг. в западной, а в конце 1980х гг. в постсоветской, особенно в российской литературе зародилось специальное направление — компетентностный подход в образовании.

На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Наиболее известным ученым в данном вопросе является почетный профессор Эдинбургского университета (Великобритания) доктор Джон

Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. В других исследованиях, наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Одно отождествляют его с понятием «компетентность», другие выделяют его как самостоятельную структуру [2].

Понятие компетентность имеет латинские корни и происходит от «*compete*», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время. Вероятно, это связано с тем, что высвечивается грань нашей быстро меняющейся реальности [1].

Компетентность — это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению Б. Ю. Эльконина, компетентность — это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [1]. Таким образом, можно сказать, что компетентность — качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной, продуктивной, эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Она предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую.

Рассмотрим теперь, как трактуются эти понятия в некоторых словарях.

Авторы «Толкового словаря» под редакцией Д. И. Ушакова впервые пытались доказать различие между этими понятиями: «компетентность» — осведомленность, авторитетность; «компетенция» — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий.

«Словарь иностранных слов» раскрывает понятия «компетентный» как обладающих компетенцией, знающий, сведущий в определенной области. А компетентность есть «обладание знаниями, помогающими судить о чем-либо».

В «Большом экономическом словаре»: Компетентность — а) знание позволяющее судить о чем — либо; б)

способность к обладанию компетенцией; Компетенция — а) способность, совокупность свойств; б) совокупность полномочий, которыми располагает какой — либо орган или должностное лицо, определенные Конституцией, Законом, Уставом, и изданными на основе их актами государственного управления. Таким образом, можно сказать, что компетентность — это понятие, относящиеся к человеку. Оно описывает аспекты восприятия, понимания, целеполагания и поведения, стоящее за осмысленным выполнением работ (основанные на мировоззрении и связанных с ним профессиональных знаниях, умениях, навыках).

По мнению В. В. Бормота, компетенция — понятие, относящиеся к работе (должности). Оно раскрывает сферу профессиональной деятельности, в которой человек компетентен, и отражает его статус в организации, полномочиях, область ответственности. Компетенция определяет социально — экономические условия профессиональной деятельности и инфраструктуру рабочего места. И так, компетенции — это то, что работники, занимающие конкретные должности, должны уметь делать в соответствии с установленными стандартами. Поэтому важно различать и, соответственно, управлять компетенциями и компетентностями [2].

Термины «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» встречаются все чаще и нередко употребляются без различия смысла между ними. Между тем, они существенно различаются между собой. Термин «коммуникативная компетенция» возник как развитие идеи Н. Chomsky о лингвистической компетенции — ограниченном наборе грамматических правил, позволяющих порождать неограниченное количество правильных предложений. Идея оказалась привлекательной для ученых, работающих в области языкового тестирования, поскольку лингвистическую компетенцию можно было достаточно точно измерять (тестировать) с помощью имеющихся средств педагогических измерений (тестов). Поскольку лингвистическая компетенция существенно ограничивала объект языкового тестирования в условиях коммуникативного обучения языку, возникли идеи расширения этого конструкта, который был назван «коммуникативная компетенция» (L. Bachman, M. Canale, M. Swain). Коммуникативная компетенция — это демонстрируемая область (области) успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями [3]. При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции, наиболее общими компонентами являются:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография),
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов),
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели),
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации),

— социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Преподаватель Тамбовского университета Radislav Millgood подчеркивает, что все компоненты коммуникативной компетенции могут быть измерены с помощью тестирования и объективно оценены (наименее разработанным пока еще остается тестирование социокультурной компетенции учащихся). В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие. Эти составляющие не входят в конструкт языкового тестирования и не могут измеряться с помощью языковых тестов. Они обнаруживаются на более высоком — личностном уровне и включают интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью [3].

Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Современные учащиеся и студенты имеют возможность изучать иностранный язык и одновременно развивать свою коммуникативную компетенцию. Для разговорной речи характерны непринужденность отношений между партнерами коммуникации, неподготовленность речевого акта и отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер.

Исследователи речеведческих проблем отмечают, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» толкуется не совсем однозначно. Количество и состав компонентов коммуникативной компетентности у разных авторов не совпадает, расположенность их относительно, что выдвигается на первый план разные компоненты содержания». Для того чтобы в этом убедиться, сравним несколько дефиниций коммуникативной компетенции:

1. «Для теории речи наиболее важна коммуникативная компетенция, которая охватывает и речь — говорение, и аудирование, и письмо, и чтение на изучаемом языке <...>. Коммуникативная компетенция имеет в виду не только теоретические знания, но и навык, свободное владение речью» [4].

2. Авторы учебника «Русский язык и культура речи» под ред. В.Д. Черняк пишут, что их учебник» должен помочь <...> формированию коммуникативной компетенции, под которой подразумевается умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения» [5].



3. По мнению О. М. Казарцевой: «Коммуникативная компетенция — это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) — стили, типы, способы связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения — умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [6].

4. И. Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию, — как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности учащихся средствами немецкого языка [7].

Можно было бы и дальше приводить дефиниции коммуникативной компетенции или перечни ее признаков, принадлежащие другим авторам, но это подтвердило бы вывод, который уже напрашивается: эти определения или слишком абстрактны, или содержат разнящиеся между собой перечни содержательных компонентов рассматриваемого понятия. Причем нельзя сказать, что эти перечни дефектны, наоборот, можно сказать, что все они с большей или меньшей конкретностью отражают те или иные существенные стороны понятия «коммуникативная компетенция», но в тоже время не достигает той степени полноты, которая позволила бы представить, по возможности, все основные аспекты такого сложного понятия, как коммуникативная компетенция.

«Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегрированной цели обучения иностранному языку, понимается иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах». (И. Л. Бим)

И каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом

овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык — это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому из числа способов овладения иностранным языком предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом.

Следовательно, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки. Знания, умения, навыки (ЗУН) только одной части не могут свидетельствовать об обученности общению, т. е. приему и передаче информации с помощью разных видов речевой деятельности. Поэтому применительно к специфике учебного предмета «иностранное языком» понятие обученности означает приобретение обучающимися того или иного уровня коммуникативной компетенции.

При этом, иноязычная коммуникативная компетенция — это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения [8].

Таким образом, если коммуникативная компетенция представляет собой область успешной коммуникативной деятельности, то коммуникативная компетентность представляет собой более глобальное образование, именуемое личностным ресурсом и выходящее за пределы компетенции разработчиков языковых тестов.

#### Литература:

1. Асеев В. Г. Возрастная психология. — Иркутск: Издательство ИГПИ, 1989. — 194 с.
2. Бормот В. В. Профессиональная компетентность и профессиональные компетенции учителя. <http://www.sch1948.ru/metodobedinenie/301-bormot.html>
3. <http://www.englishteachers.ru/forum/index.php?showtopic=280>
4. Бим И. Л. Шаги 2: Учебник немецкого языка для 6 класса общеобразоват. учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Санникова. — М.: Просвещение, 2001. — 352 с.
5. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: автореф. — С-П, 2001. — 16 с.
6. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие — М., 1998. — с. 10.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого. — М.: Высшая школа, 1982. — 373 с.
8. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.

## Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах

Шаимова Гулжахон Абдуганиевна, преподаватель;

Шавкиева Д. Ш.

Гулистанский государственный университет (Республика Узбекистан)

В последние годы возросли требования к профессиональной подготовке выпускников неязыковых вузов. Известно, что профессиональная подготовка осуществляется в процессе целенаправленного осознания студентами социально-психологических закономерностей взаимодействия специалистов в производственной и других областях деятельности и в процессе овладения этими закономерностями. Такая подготовка, проводимая на старшем этапе обучения в вузе, способствует в дальнейшем быстрой ориентации студентов в выбранной специальности. В этой связи, принцип профессиональной направленности приобретает особую значимость и приоритетность. Учет профессионального фактора в совершенствовании владения иноязычной речью будущих специалистов предполагает направленность курса основного иностранного языка на педагогизацию процесса обучения, что позволит обучать коммуникации на иностранном языке на профессиональном уровне.

Современная теория изучения языков международного общения в русле диалога культур и цивилизаций [4] ставит вопрос о необходимости формирования у преподавателей иностранного языка профессиональной компетенции, компонентный состав которого включает языковую, речевую, лингвострановедческую, лингводидактическую, культуроведческую и предметную компетенции. Несформированность указанных компонентов ведет к тому, что многие учителя испытывают трудности при чтении иноязычной литературы по специальности, обсуждении педагогических и методических проблем на иностранном языке, трудности в беседах и дискуссиях на профессиональную тематику. Следовательно, можно предположить, что еще в вузе надо добиваться определенного уровня сформированности умений профессиональной речи, достаточного и необходимого для успешного осуществления профессиональной деятельности. Умения профессиональной речи будут служить базой для дальнейшего самообразования и самосовершенствования в избранной студентами профессии.

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку, изучение английского языка для специальных целей, зародилось как научное направление в 1960-х годах за рубежом. В настоящее время, профессионально-ориентированное обучение английскому языку, сохранилось не только как научное направление, но и стало типом образовательной услуги, без которой обучение студентов неязыковых вузов не представляется возможным.

Под профессионально-ориентированным обучением понимается такое обучение, которое основано на учете потребностей будущих выпускников в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальности, которые в свою очередь, требуют его изучения. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей [3].

Проблема профессиональной речи учителей иностранного языка получила освещение в ряде исследований, однако, не нашла полной реализации в имеющихся учебниках и учебных пособиях для обучения иностранному языку в педагогическом вузе. При анализе различных методов и приемов профессиональной подготовки предпочтение, как правило, отдается общекommunikативной подготовке студентов, меньше внимания уделяется формированию специальных умений, без которых невозможно профессиональное общение. В определенной мере, включение в преподавание иностранного языка на старших курсах материалов зарубежных пособий (Cambridge Advanced English, Masterclass Advanced, Masterclass Proficiency) в качестве дополнения к базисным отечественным учебникам и учебным пособиям по практике устной и письменной речи, построенных на коммуникативной основе, помогает решению проблемы, но только при формировании собственно коммуникативных иноязычных умений.

Что касается обеспечения достаточно высокого уровня профессионального общения, то в учебных программах по практике устной и письменной речи для студентов старших курсов недостаточно представлена планируемая целенаправленная работа в системе профессионально-ориентированного обучения. Следовательно, возникает необходимость в создании серии специальных упражнений для формирования профессионально-речевых умений.

Как известно, на старшем этапе обучения (4–5 курсы) студенты владеют иностранным языком как средством общения на достаточно высоком уровне. Однако этот уровень лингвистических знаний и речевых умений не всегда обеспечивает готовность к профессионально-педагогической деятельности. В условиях педагогической практики студенты оказываются перед необходимостью использовать свои знания и умения при решении конкретных профессионально-педагогических задач. Однако, при отсутствии целенаправленного профессионального обучения в вузе профессионально-педагогическая деятельность осуществляется студентами стихийно, методом проб и ошибок, что, естественно, отрицательно сказывается на эффективности обучающего процесса [1].

На старшем этапе обучения в педагогическом вузе возникает необходимость создания реальных возможностей для функциональных и структурных преобразований речевых коммуникативных умений в профессиональные. В этом плане, некоторые методисты считают перспективным обучение будущих педагогов иностранного языка умениям профессионально-педагогического общения не только в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, но и при прохождении практического курса основного иностранного языка в вузе [4]. Кроме того, на старших курсах имеет место некоторая тенденция к преобразованию языковых знаний и речевых умений в профессиональные. Однако, как правило, это осуществляется стихийно, неуправляемо. Необходимо этот процесс сделать планомерным, целенаправленным, в специально организованном обучении.

Ориентация на профессионально-педагогические цели обучения иностранному языку в учебном процессе создает предпосылки для «педагогизации» курса основного иностранного языка, позволяющей осуществлять не только овладение нормами иноязычного общения, с одной стороны, но и овладение нормами профессионально-коммуникативной педагогической речи, с другой, в их единстве и взаимосвязи.

Здесь хотелось остановиться на основных причинах неудовлетворительного обучения умениям профессиональной речи, к которым, по мнению Ю.А. Васильевой [1], можно отнести следующие:

1. Обучение профессиональной речи строится, как правило, на устном воспроизведении чужих мыслей и высказываний при отсутствии коммуникативной и профессиональной направленности учебного процесса.

2. В обучении не реализуется сам предмет профессионального общения, его процесс, средства и пр. Профессиональное общение же должно быть представлено в обучении единством собственно коммуникативного (информационного обмена) и межролевого, межличностного взаимодействия с учетом норм и правил общения носителей языка.

3. Преподаватели не имеют достаточно действенной специальной подготовки в области теории и практики профессионального общения на иностранном языке, не владеют способами и средствами обучения основам профессионального общения, и поэтому не готовы к эффективной организации в аудитории адекватного учебного профессионального общения, и соответственно, не могут целенаправленно управлять им.

Наблюдения и практический опыт показывают, что студенты испытывают определенные трудности при общении на профессиональные темы. В частности, затрудняются при изложении собственного мнения, замедлен темп речи и избыток необоснованными паузами. В речи чаще всего используется неадекватная лексика, а слова и словосочетания, относящиеся к профессиональной терминологии, опускаются, перефразируются, заменяются синонимичными конструкциями.

Остановимся на некоторых методических проблемах, которые предстоит решить в процессе обучения студентов умениям профессиональной речи. К ним в первую очередь относится задача расширения профессионально-педагогического словарного запаса студентов и активизации его в целенаправленной тренировке в различного вида упражнениях. Эта задача связана с определением круга тем и подбором текстов, которые включали бы в себя необходимые лексические минимумы и обеспечивали бы их высокую повторяемость и преемственность.

Второй важной задачей является выявление круга наиболее типичных ситуаций, определяющих необходимость использования профессиональной речи. Проблема заключается в разработке теории обучения профессиональной речи на иностранном языке и методики формирования соответствующих умений, обеспечивающих профессионально-речевую деятельность [1].

Под умениями профессиональной речи мы понимаем умения студентов общаться на иностранном языке на профессиональные темы. Традиционным приемом педагогизации на старшем этапе обучения в педагогическом вузе является привлечение студентов к проведению занятий (микропреподавание), а также групповые и коллективные формы работы по моделированию ситуаций в сфере педагогической деятельности. Проблема развития и формирования умений профессиональной речи в неязыковых вузах и факультетах может быть решена за счет использования деловых игр профессиональной направленности, с помощью которых на занятиях по практике устной и письменной речи моделируются стороны профессиональной деятельности. Обучаемый, оказываясь в условиях, близких к реальным, с одной стороны, имеет возможность объективно оценить свои знания и наметить пути профессионального их совершенствования, а с другой стороны, осознает необходимость совершенствования уровня профессионального общения.

Как правильно подчеркивает Н.Ю. Гутарева [2], английский язык, как иностранный, изучается на неязыковых специальностях в качестве общеобразовательной дисциплины во многих учебных заведениях, а с другой — для специальных целей — в учебных заведениях профессионального образования. Следовательно, обучение английскому языку, в неязыковых вузах подчинено двум целям:

1) обучение академическому (базовому) английскому языку (EAP: English for Academic Purposes);

2) изучение профессионально-ориентированного английского языка (ESP: English for Specific Purposes).

На практике четкого разграничения между курсами базовый английский язык и профессионально-ориентированный английский язык не проводится во многих вузах, поскольку нет ясной программы и цели обучения. В процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку возникает вопрос «Чему учить в первую очередь: профессиональной лексике, грамматике или развивать умения монологической и диалогической речи?».

Как правило, знание специальных терминов и основ грамматики не дает свободы устно-речевого общения обучаемым, такая возможность появляется только в случае сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция, в свою очередь состоит из нескольких компонентов таких как: речевая, лингвистическая, социальная, дискурсивная, социокультурная и профессиональная, если речь идет о будущем специалисте.

Наиболее адекватной классификацией занятий по иностранному языку в неязыковом вузе является классификация, с точки зрения структуры урока, где заложены элементы процесса обучения. Структурное построение занятия зависит от конкретных учебных задач, характера предполагаемой, планируемой на занятии деятельности и взаимодействия преподавателя и студентов.

Основными элементами занятия являются:

- 1) организационная и содержательная установка;
- 2) проверка глубины и прочности знаний;
- 3) взаимодействие преподавателя и студентов на основе сообщения-усвоения новых знаний, навыков и умений;
- 4) закрепление изученного материала и упражнения;
- 5) диагностика прочности усвоения знаний, сформированности навыков и умений;
- 6) инструктаж по выполнению домашней или самостоятельной работы.

Та же Н. Ю. Гутарева выделила нижеследующие наиболее актуальные типы уроков для обучения профессионально-ориентированному английскому языку в неязыковом вузе [2]:

- 1) занятие изучения нового материала (лекция, теоретическое исследование, кино-урок);

- 2) занятие применения и совершенствования знаний (практические задания, сочинения, выполнение упражнений, деловая игра);

- 3) занятие обобщения и систематизации знаний (дискуссия, конференция, семинар, деловая игра);

- 4) комбинированное занятие (сочетание различных видов занятий с широким спектром заданий);

- 5) контрольное занятие (тест, устный опрос, письменная работа, зачет, викторина).

Наиболее оптимальным является комбинированное занятие, являющееся самым распространенным типом, включающее все основные элементы, позволяющее за ограниченный временной отрезок совершить полноценный цикл ознакомления, переработки и закрепления учебного материала, что самое главное помогает в реализации интегрированного междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку.

В заключение хотелось сказать, что возможности обучения иностранному языку в неязыковом вузе расширяются с каждым годом: укрепляется материально-техническая база высших учебных заведений; в процесс обучения все активнее внедряются нетрадиционные технологии, мультимедийные средства обучения; у преподавателей появляется все больше возможностей использовать разнообразные аутентичные источники, пособия и т.д. Растет и престиж предмета: с вхождением России в мировое экономическое и культурное пространство обычными становятся деловые и туристические поездки за рубеж; все больше иностранных компаний открывают свои филиалы и офисы в российских городах. Студенты неязыковых вузов, будущие специалисты, отчетливо понимают, насколько владение иностранным языком может расширить их возможности в последующем трудоустройстве и продвижении по службе.

Литература:

1. Васильева Ю.А. Обучение студентов старших курсов педагогических вузов профессиональной речи на английском языке с использованием деловых игр: Дис.... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2002. — 179 с.
2. Гутарева Н. Ю. Основные вопросы профессионально-ориентированного обучения английскому языку в неязыковом вузе. — <http://www.englishteachers.ru/forum>
3. Поляков О.Р. Английский язык для специальных целей: теория и практика. — М.: НВИ — ТЕЗАУРУС, 2003. — 188 с.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций, — Воронеж: Истоки, 1996 237 с.

## К вопросу о проектировании образовательных программ дополнительного образования детей

Шелехова Ирина Николаевна, методист по образовательным программам  
ГБОУ ДОД Дом детского творчества «Преображенский» (г. Санкт-Петербург)

Современное дополнительное образование детей реализуется на основе разработанных образовательных программ, проектирование которых выступают средством развития компетентности педагога, развитию творческих его способностей, педагогического процесса и т. д.

В исследовании Санитаровой Н. Д. [5] выделены актуальные особенности дополнительного образования детей: 1) личностная ориентация образования, 2) профильность, 3) практическая направленность, 4) мобильность, 5) многофункциональность, 6) разноуровневость; 7) разнообразие содержания, форм, методов, технологий образования, 7) индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса, 8) реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся и др.

Качественные изменения в работе учреждения дополнительного образования невозможны без теоретического осмысления проблематики проектирования образовательных программ, освоения логики педагогического проектирования образовательных программ.

Санитарова Н. Д. под проектирование образовательной программы педагогами дополнительного образования понимает коллективную инновационную управленческо-педагогическую деятельность по созданию междисциплинарных проектов образовательной деятельности обучающихся (многопрофильных и однопрофильных), обеспечивающих их творческую самореализацию в избранном направлении или профиле дополнительного образования. [5]

Результатом такого проектирования выступает опережающее развитие творческих способностей педагогов, которое выражается в их профессиональной зрелости, включающей проектно-технологическую компетентность и характеризующей их готовность к созданию психолого-педагогических условий для творческой самореализации обучающихся на этапе реализации таких программ. [5]

В этом случае, залогом успешной и эффективной работы целого учреждения дополнительного образования и каждого педагога дополнительного образования выступает качественное проектирование образовательных программ дополнительного образования детей, где отражается весь педагогический процесс.

При этом важно отметить, что существуют разные определения понятия «образовательная программа». Так, Пильдес И. В. [4] определяет образовательную программу как организационно-управленческое знание о целях, содержании, этапах, способах организации и основных результатах процесса дополнительного образования, ко-

торое необходимо для качественного функционирования учреждений дополнительного образования.

В работе Костевой И. А. [3] образовательная программа дополнительного образования детей трактуется как документ, отражающий педагогическую концепцию в соответствии с заявленными целями деятельности, содержащий условия, механизмы, методы и технологию достижения целей, а также предполагаемый конечный конкретный результат; документ, раскрывающий структуру организации, последовательность осуществления, информационное, технологическое и ресурсное обеспечение образовательного процесса в соответствии с обоснованными целями и содержанием образования.

Родионова Н. Ф. [2] трактует образовательную программу как ориентирующую модель совместной деятельности педагога и ребенка, средство целевого формирования способности оценивать социокультурные ценности, развития у обучающихся умений решать проблемы, создавая основы для осознанного выбора и освоения знаний.

В настоящий момент, в проектировании образовательных программ дополнительного образования детей важной проблемой выступает ценностное самоопределение проектировщика, определение концептуального подхода к проектированию образовательной программы, так как решение этой проблемы предопределяет саму сущность образовательной программы, стратегию обучения детей и т. д.

Сегодня ведущими методологическими подходами в проектировании образовательных программ дополнительного образования детей выступают: гуманистический (лично-ориентированный), интегративный, компетентностный и др.

Проектирование образовательных программ дополнительного образования детей предполагает ориентацию педагогов дополнительного образования на развитие творческой индивидуальности обучающихся как ведущую цель образовательной программы, моделирование результатов творческого развития обучающихся (творческая самореализация), реализация принципов саморазвития, рефлексивности, мотивации достижений, обеспечение успеха в технологиях развития творчества и технологиях системной диагностики. [5]

В настоящий момент актуальным представляется создание интегрированных образовательных программ, в которых необходим учет потребностей детей, выраженных в социальном заказе; направлений работы учреждения дополнительного образования; дополнительных образовательных программ; возможных уровней их освоения; форм и технологий организации деятельности; ожи-

даемых результатов обучения. Выбор вариантов интеграции может определяться также уровнями реализации интегративного подхода к проектированию и реализации образовательных программ дополнительного образования дополнительного образования детей. Можно выделить уровни по разным основаниям: по субъектам деятельности, по образовательным пространствам и др. [1]

Здесь можно говорить еще об одной важной проблеме определения проектировочных ориентиров при создании образовательной программы дополнительного образования, а именно: исследование социального заказа на образовательную программу (предпроектная диагностика), качества ее разработки (постпроектная диагностика).

В данном случае интерес представляет разработка программы с учетом перспективного личностного роста обучающихся, когда образовательная программа в учреждении дополнительного образования, разработанная на основе такого подхода позволяет максимально реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса за счет создания условий для творческой самореализации ребенка во взаимодействии с педагогом и детским объединением. [4]

Проектирование образовательных программ дополнительного образования детей обеспечивает результаты обучения в виде лично значимых ценностей, познавательных интересов, личностного развития обучающихся.

Создание программ дополнительного образования детей невозможно без учета индивидуально-личностной направленности, что свидетельствует о важности личностно-ориентированного подхода, где важней место занимает гуманизм, выражающийся в ориентации на интересы учащихся, индивидуализации целей обучения, содержания, темпа обучения, вариативности, многоуровневости освоения программы, возможности выбора уровня освоения программы и т. д. [3]

В работе [4] отмечается, что проектирование образовательных программ дополнительного образования детей должно обеспечивать: 1) условия для свободного выбора ребенком цели, содержания и способа творческой деятельности, 2) описание механизмов продуктивного взаимодействия учащихся и педагогов, 3) отражение механизмов позитивного личностного развития, а также механизмов обеспечения образовательных результатов, 4) описание количественно-качественной оценки результатов реализации проектируемых образовательных программ.

Разработка образовательной программы дополнительного образования должна быть ориентирована на раскрытие творческого потенциала обучающихся, развитие его личностных качеств, создание условий для личностного самосовершенствования и самореализации обучающихся, реализации индивидуального образовательного маршрута.

В этом смысле нам видется еще один аспект «проблемного поля» проектирования образовательной про-

граммы дополнительного образования детей: сложность выражения в формализованном виде через образовательную программу всего многомерного развития структур личности обучающихся. В этом плане важным представляется технологическое описание учебной деятельности обучающихся в образовательной программе. Учебная деятельность становится источником внутреннего развития школьника, формирования его творческих способностей и личностных качеств, что является важным критерием при проектировании образовательных программ дополнительного образования детей.

В работе [2] выделена логика проектирования образовательной программы дополнительного образования детей:

— Определение предметной, образовательной области по которой будет проектироваться программа, кроме того вид (характер) программы, ее уровень сложности.

— Определение ответственных лиц за ход проектирования программы, составление плана работы.

— Создание фонда идей. На этом этапе определяются планируемые диагностируемые ожидаемые результаты, методологические основания разработки программы, условия реализации, критерии оценивания.

— Оценка возможностей образовательного учреждения.

— Разработка проекта образовательной программы, где представляются ожидаемые результаты, основное содержание образования, технологии обучения, виды учебной деятельности, тематическое планирование, методики диагностики результата и т. д. Разработка программы осуществляется по установленной структуре.

— Обсуждение проекта программы с сотрудниками учреждения, специалистами, внешнее консультирование, общественные консультации.

— Рецензирование образовательной программы экспертами.

Рассмотрим опыт проектирования образовательных программ дополнительного образования детей в учреждении дополнительного образования Доме Детского Творчества «Преображенский» Санкт-Петербурга, где накоплен значительный опыт разработки образовательных программ на основе интегрированного, гуманистического подхода.

В Доме Детского Творчества «Преображенский» спроектированы и реализуются разнообразные образовательные программы по таким направленностям работы образовательного учреждения: Художественно-эстетическая, Социально-педагогическая, Физкультурно-спортивная, Научно-техническая, Культурологическая, Эколого-биологическая, Туристско-краеведческая.

В период с 2008 по 2012 учебные года наблюдается количественная динамика образовательных программ по основанию продолжительности: один год, два-три года, три-пять лет. На 2012–2013 учебный год в образовательном учреждении преобладающее количество про-

грамм представлено по художественно-эстетической направленности.

Образовательные программы дополнительного образования детей в Доме Детского Творчества «Преображенский» отражают широчайший спектр творческих объединений, учитывающих многоаспектные познавательные интересы обучающихся, а именно: «Развитие творческого мышления», «Графический дизайн», «Сольфеджио», «Ритмопластика», «Рукодельница», «Журналистика: основы теории и практики», «Книголюб», «Путешествие в страну поэзии», «Экологическое проектирование», «Обучение игре на гитаре», «Художественный дизайн интерьеров», «Стилист-имиджмейкер», Музичирование на клавишном синтезаторе «Человек-оркестр», «Художник и природа», «Юный флорист», студия детской мультипликации «Калейдоскоп», «Робототехника: конструирование и программирование», «Мир мультимедийных технологий», «Физика роботов», «Театрализованное краеведение» и т.д.

Спроектированные образовательные программы направлены на развитие у детей познавательных интересов, расширение кругозора, раскрытие творческого потенциала, овладение навыками предметно-практической деятельности, на более углубленное изучение детьми выбранного направления деятельности, приобретение обучающимися широкого спектра умений более сложного уровня.

В Доме Детского Творчества «Преображенский» Санкт-Петербурга проектирование всех образовательных программ осуществляется творческими проблемными группами, куда входят педагоги, методисты, кроме того

методист организует консультационную работу педагогов (индивидуальные и групповые), а также экспертизу разработанных программ. Кроме того, методист по образовательным программам выступает консультантом и экспертом разработки и реализации образовательных программ дополнительного образования детей в Центральном районе Санкт-Петербурга.

Обобщая, можно сказать, что разработка образовательной программы дополнительного образования детей предусматривает решение таких «проблемных линий»:

— Выбор методологических оснований проектирования.

— Определение ценностно-смысловых оснований для проектирования.

— Проблема целеполагания в дополнительном образовании.

— Исследование социального заказа на образовательную программу.

— Изучение возможностей образовательной программы по личностному росту обучающихся.

— Основания отбора содержания образования и методик, технологий обучения.

— Оценка качества, эффективности образовательной программы.

Таким образом, только комплексное решение всех «проблемных линий» проектирования образовательной программы дополнительного образования детей позволит обеспечить качественное ее педагогическое проектирование, что выступает условием совершенствования, повышения качества образовательного процесса учреждения.

#### Литература:

1. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: автореф. д.п.н. — Ярославль, 2006.
2. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентностный подход. Методические рекомендации / Под ред. Родионовой Н. Ф. — СПб., 2005.
3. Памятки для педагогов дополнительного образования: Методический сборник / Составитель Костева И. А. — Ульяновск, 1998.
4. Пильдес И. В. Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дис. к.п.н. / Пильдес И. В. — СПб., 2000.
5. Санитарова Н. Д. Проектирование интегративных образовательных программ педагогами дополнительного образования детей на основе акмеологического подхода: автореф. дис. к.п.н. / Санитарова Н. Д. — СПб., 2004.

## Иностранцы об Астрахани XVI–XVII вв.

Шенбергер Ирма Александровна, учитель высшей категории;  
Литвинова Ольга Владимировна, учитель высшей категории, отличник народного образования  
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

*Статья посвящена истории Астрахани XVI–XVII вв. — это сложный, интересный и важный период в истории нашего края, более того, в истории Отечества. Работа охватывает период от основания новой Астрахани на правом берегу Волги до конца 17 в. Цель работы — составить представления об истории города Астрахани на основании записок иностранных путешественников данного периода.*

*This article is devoted to history of Astrakhan in XVI–XVII centuries — it is complicated, interested and important period in history of our region, more in history of native land. The work embraces the period from foundation of new Astrakhan on the left shore of Volga to the end of 17 century. An object of the work: compose the idea of history of Astrakhan on ground the notes of foreign travelers this period.*

Астрахань в XVI–XVII вв. Какой сложный, интересный и важный период в истории нашего края, более того, в истории Отечества: ликвидация Астраханского ханства — постоянной угрозы границам Московского государства, источника набегов степняков; вхождения Астрахани в состав России — крупного торгового центра и воинского транзитного пункта на Каспийско-Волжском пути; начало новой эпохи в истории города. При изучении этого периода в истории нашего города большой интерес представляют записки иностранных путешественников, относящиеся к данному времени. Дело в том, что способность оглядываться на себя и свои дела, подняться над сиюминутными проблемами, окинуть свою страну и её особенностями взглядом стороннего наблюдателя развивается в народе сложно. Для развития способности обсуждения себя, своего положения, способности оценки необходимы ряд условий. Во-первых, народ должен иметь возможность сравнения своей жизни и жизни других народов. Во-вторых, для того чтобы возникла в обществе потребность обсудить своё прошлое и настоящее, разобраться в том, что было сделано на протяжении веков, нужно чтобы событийный запас был значительных размеров. В-третьих, общество это должно находиться в спокойном и устойчивом состоянии, чтобы иметь возможность приняться за подобную разработку. Всего этого наши предки не имели ни в XVI в., когда Астрахань окружена со всех сторон враждебными соседями: Турцией, Крымом, Ногайской Ордою, Россией, каждый из которых стремится захватить лакомый кусок, ни в XVII в., когда шло становление нового города, утверждение Астрахани в новом статусе. Жители Астрахани были слишком заняты, чтобы взяться за подобную разработку. Такие эпохи не способствуют появлению литературных памятников, которые бы живописали течение народной жизни достоверно. И тут большое значение могут иметь «сказания иностранцев».

Под так называемыми «сказаниями иностранцев» понимаются различного рода описания путешествий и посольств в Московское государство и в другие страны Восточной Европы и Азии, главным образом, из За-

падной Европы. Путешественники оставили нам рассказы о странах, которые они посетили как иностранцы. В соответствие с целями своего путешествия они оставили нам сведения о торговых путях, географии страны, её природных богатствах или товарах, которые представляли с их точки зрения интерес для обмена. С большим интересом относились они к сведениям о военных силах страны, численности войска, финансах и денежной системе, положении различных слоёв населения, городах, различных чертах образа жизни.

Данная работа охватывает период от основания новой Астрахани на правом берегу Волги до конца XVII в. В ней была предпринята попытка показать жизнь города в означенный период.

Цель работы: составить представление об истории города Астрахани XVI–XVII вв. на основании записок иностранных путешественников.

Для выполнения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить сведения об Астрахани, содержащиеся в записках иностранцев;
2. Провести источниковедческий анализ используемых записок;
3. Рассмотреть работы отечественных историков, занимавшихся этим вопросом;
4. Выяснить значимость записок иностранных путешественников при изучении истории Астрахани 16–17 вв.

Астрахань XVI–XVII вв. — важный торговый и пограничный город России, которому отводится значительное место в записках иностранцев о Московском государстве. В своей работе я опиралась в основном на следующие сочинения: «Путешествие в Среднюю Азию 1558–1560» Антония Дженкинсона. Оно интересно тем, что Дженкинсон, пытаясь достичь Индии по Волге, добрался до Каспия и оказался в Астрахани в год её основания. «Описание путешествия в Московию» Адама Олеария — немецкого путешественника, бывавшего в России в 30-х гг. вместе с посольством из Гольштинии, которое стремилось наладить торговлю через Московию с Персией. Со-



чинение составлено на основании личных впечатлений и других источников. Много внимания уделяет Олеарий русским городам, торговым путям. Что особенно ценно, его работа снабжена рисунками городов и крепостей. В 60-е гг. XVII столетия голландец Ян Стрейс нанялся на службу в Россию парусным мастером и оказался в Астрахани во время восстания С.Разина. Его сочинения «три достопамятных и исполненных превратностей путешествия по Италии, Греции, Лифляндии, Московии, Татарии, Индии, Персии, Ост-Индии, Японии и другим странам» содержит краткий рассказ с описанием Астрахани, внешности Разина, восстания в городе. Ещё одним ценным источником по истории Астрахани XVI–XVII вв. является «книга путешествия» Эвлия Челяби — турецкого путешественника, побывавшего в 1666–1667 гг. в Нижнем Поволжье.

В источниковедении русской истории всегда большое внимание уделялось запискам иностранцев рассматриваемого периода. Ещё более ста лет назад была опубликована книга В. О. Ключевского «Сказания иностранцев о Московском государстве». В своей работе Ключевский использовал более тридцати сочинений иностранных путешественников, и представил полноценную картину российской жизни XV–XVII вв., увиденную иностранцами. Уделил он внимание и российским городам, включая и Астрахань. Большую помощь в работе с источниками мне оказал учебник по источниковедению М. Н. Тихомирова. «Источниковедение истории СССР с древних времён до конца XVIII в.», в котором он отвёл запискам иностранцев специальную главу. Высоко оценивая этот вид источника, он в то же время отмечает необходимость критического подхода к нему. Незнание языка, религиозные и политические пристрастия вели к вольному или невольному искажению действительности. Однако это «не мешает пользоваться сказаниями иностранцев, представляющих собой первоклассный материал не только для бытовой, но и для политической истории. В ряде случаев иностранцы рассказывают о таких деталях событий, которые без них остались бы томной для позднейших поколений»<sup>1</sup>. Работа над темой шла в постоянном обращении к монографии Н. Б. Голиковой «Очерки по истории городов России». В ней автор на материале городов Нижнего Поволжья анализирует структуру городского населения, исследует особенности правового положения разных городских сословий и сословных групп, их роль в формировании городской экономики. Большое внимание уделено рыночным связям, в частности охарактеризована роль Астрахани как одного из центров складывающегося всероссийского рынка; рассмотрены операции купечества, связанные с восточной торговлей.

Кроме того, неоценимую помощь в работе оказала книга «Природа и история астраханского края», выпущенная Астраханским педагогическим институтом.

Выбранная мной тема, несмотря на её важность и значительность, в учебной программе отражена слабо. Она изучается поверхностно в теме «Правление Ивана Гроз-

ного». Практически никак не используются в материале урока записки иностранных путешественников, отчего урок только проигрывает.

Одним из самых своеобразных районов Русского государства, резко отличавшегося от других, был Астраханский край, расположенный на юго-восточной окраине страны, где смыкались Европа и Азия. Его наиболее заселённой и оживлённой частью была Волго-Ахтубинская пойма, но границами района считались реки Яик (Урал) и Терек.

Характеризуя географические особенности Астраханского края, иностранные путешественники XVI–XVII веков прежде всего отмечали отсутствие там пашенного земледелия и снабжения населения привозным хлебом. «...Отсюда до Астрахани и вплоть до Каспийского моря идёт страна пустынная, песчаная и для земледелия непригодная, поэтому города в этой местности, ровно как и сама Астрахань, получают весь хлеб по Волге, из мест плодородных, большею частью из Казани»...<sup>2</sup> [1, с. 15]

Но на левом берегу Волги простиралась прекрасные луга, позволяющие разводить лошадей и скот. В пойме Волги хорошо росли бахчевые и садовые культуры, виноград. «...Что касается до садовых плодов, то они здесь также хороши, что и в Персии мы не находим почти лучших. А именно: яблоки, айва, грецкие орехи, большие жёлтые дыни, а также водянистые дыни, которые русские называют арбузами... Таких арбузов и дынь татары еженедельно привозят на базар в Астрахань по 10 и 20 возов и продают их весьма дёшево...»<sup>3</sup> Вторит Олеарию и Ян Стрейс: «Климат здесь умеренный, а почва довольно плодородная, она производит: лимоны, яблоки, груши, вишни и другие вкусные плоды...»<sup>4</sup>. Первые виноградные лозы были завезены в 17 веке персидскими купцами. Они прижились, и уже в 1613 году по инициативе казны был заложен первый большой виноградный сад, площадь которого год от года увеличивалась: «...Недавно здесь не было ни одного виноградного растения. Персидские купцы привезли как-то первые виноградные лозы в Астрахань, которые один монах и посадил как-то у себя в монастыре, находящемся под городом. Когда же увидели, что лозы принялись расти хорошо, то в 1613 году, по приказанию Великого Князя, тем же монахом и разведён был настоящий виноградный сад, который год от года расширяется и приносит превосходный крупный и сладкий виноград...»<sup>5</sup>

Особенно подчёркивали современники обилие в крае рыбы: «...Волга в этом месте и до Каспийского моря, лежащего от Астрахани в 12 милях, доставляет чрезвычайно богатый лов всякого рода рыбы, которая здесь весьма дёшева, так что за один грош можно купить 12 больших карпов, 200 стерлядей или небольших осетров — за 15 грошей. Водится здесь и бездна раков...»<sup>6</sup>.

По правому берегу Волги простиралась степь, где добывалась соль. «...Пустыня эта даёт превосходную соль, добываемую из множества ям, колодцев или стоячих озёр...»<sup>7</sup>

Развитию края способствовала и «знаменитая река

Волга» — важнейшая магистраль, по которой шло движение товаров, производившихся и добывавшихся в разных частях России, и ввозившихся с Востока.

Новая Астрахань была основана в 1558 г., как военная приграничная крепость после присоединения Астраханского ханства к России, на Долгом острове, окружённом Волгой и её протоками. Ключаревская летопись сообщает, что этот остров «...со стороны к востоку окружён непроходимыми болотами, тинами и солончаками и частью лесом, с севера — Волгою, тремя реками и большими ильменями. С полудня глубочайшим соляным озером до самого бугра... С запада Волгою, так что за 10 вёрст подойти к нему было невозможно, кроме лодок, коих татары в то время не имели...»<sup>8</sup>. Вот какой увидел Астрахань английский посланник Дженкинсон, посетивший город в год его основания: «Город Астрахань стоит на острове, на высоком берегу с замком внутри города, обнесённым земляным валом и деревянными стенами; замок ни красив, ни крепок. Город также весь окружён земляным валом; строения и дома (кроме тех, где живут начальники и некоторые другие дворяне) низкие и очень простые...»<sup>9</sup>. С момента своего основания Астрахань стала главными воротами России в Страны Востока. «Астрахань — самая отдалённая крепость, которую русский царь завоевал в сторону Каспийского моря; он старается, чтобы она была очень сильной, и ежегодно присылает туда людей, припасы и лес для постройки замка...»<sup>10</sup>. Очень скоро город превратился в важный торгово-промышленный и военно-административный центр.

«...В царствование Фёдора Ивановича выдан чертёж на построение кремля каменного, в окружности не более как стоял старый полисад: кирпич приказано брать с Ахтубы, разрывать дома, стены города, поставить в кремле выхода 8 башен, и наружному месту большая, а где менее беды поставить поменьше, но чтобы все были о трёх бойницах; где будет город на восток, ставить выше и шире большую башню, чтобы можно было в ней проезжать; чертёж указывает ширины: город старый как стоял, так тут и ямы рыть..., в кремле сделать два зелёных двора, а для белого города принесут чертеж...»<sup>11</sup>. Уже в 30-е гг. 17 в. А.Олеарий сообщает, что «...город снаружи, с Волги, имеет красивый вид по множеству башен и колоколен...»<sup>12</sup>. А в 60-е гг. того же века Стрейс вообще называет Астрахань самым лучшим городом Московии как по красоте, так и по величине<sup>13</sup>.

Сохранившийся до наших дней каменный астраханский кремль был построен в 80-е гг. 16 столетия. Он располагался в самой возвышенной северо-западной части города. Он представляет собой вытянутый прямоугольный треугольник, одна из сторон которого тянулась вдоль Волги. Высота стен колебалась от 7 до 11,3 м, а их толщина — от 2,8 до 5,2 м. Башни достигали высоты 12,7–17 м, а их толщина равнялась 3–3,5 м. Никольские, красные ворота кремля выходили к Волге, Пречистинские — вели в Белый город. Остальные кремлёвские башни были глухие (Архиерейские, Артиллерийская, или Пыточная,

и Крымская). В юго-восточной части кремля находился митрополичий двор. Напротив него располагался основанный в 1568 г. Троицкий мужской монастырь. У пыточной башни размещался Артиллерийский двор. За ним стояло здание приказной палаты. К северо-западу от Троицкого монастыря были воеводские палаты, рядом находился дьячий двор. Из общественных заведений в Кремле находилась только торговая баня. Остальное пространство Кремля занимали жилые дворы, тесно примыкавшие друг к другу и городской стене.

Крепость в Астрахани отличалась от других крепостей русских особой системой организации пушечного и пещерного огня. Её стены были прорезаны огромным количеством бойниц среднего и подошвенного боя из ручного огнестрельного орудия. «...Он снабжён довольно сильною стражей и ...500 металлическими пушками, между которыми есть несколько полных и полуосадных пушек...»<sup>14</sup>. Руководили строительными работами специально присланные из Москвы зодчие М.И. Вельянинов и особый дьяк Дей Губастый. Мастера использовали квадратной формы кирпич — плинфу. Эти камни, по свидетельству Олеария, были доставлены для строительства Астраханской крепости из опустошённого города, расположенного недалеко от Царицына на развалинах Сарай-Берке — второй столицы Золотой орды.

Эвлия Челяби сообщает о крепости следующее: «...Его укрепления построены в три ряда (имеется в виду собственно Кремль, Белый и Земляной города), цитадель имеет форму треугольника, а внешняя сторона — форму шестиугольника... В этой стране крепости называются «керман». Общая окружность города — 14 тысяч шагов. Цитадель — это прочное укрепление со своим рвом. Её стены в форме треугольника имеют протяжённость две тысячи, в них — двое ворот... В цитадели в общей сложности пять монастырей и восемь церквей, имеется несколько особняков, а также 1500 крытых камышом и тростником домов, в которых живут неверные...»<sup>15</sup>.

Вторая астраханская крепость — Белый город, каменные стены и башни которого были возведены во второй четверти XVII в., примыкая к кремлю с востока, он представлял собой пятиугольник, территория которого примерно в 3 раза превышала территорию кремля. В 1631 г. он был обнесён каменными стенами с башнями. «...В царствование Государя Царя и великого Князя Михаила Фёдоровича... застроен белый город Астрахань, каменный, князем Иоанном Обольянским, Иоанном Хохловым, да Дьяком Михаилом Потрикеевым. Кирпич было велено брать на Ахтубе, а ханскую мечеть и ханский дом сломать, чтобы было на построение довольно, как белого камня, так и железа от Ахтубы; а до того сия часть города была обнесена деревянным палисадом, почему и называется острогом...»<sup>16</sup>.

Здесь бурлила городская жизнь. А.Олеарий оставил нам план Белого города, составленный им в 1636 г., на котором хорошо просматривается линейная планировка улиц, сохранившаяся почти полностью до наших дней.

В Белом городе находилась таможня и государственные учреждения (Посольский, Тюремный, Житный и другие дворы, Земская изба). В центре Белого города стояли в XVII в. каменные гостиные дворы Русский и Индийский. «...В 1625 персияне, армяне, индийцы построили, по велению князя Семёна Прозоровского, гостиные дворы... каменные по образу азиатскому, неподалёку от Спасского монастыря...»<sup>17</sup>. Помимо гостиных дворов в Белом городе располагалось множество лавок. Вся ближайшая к кремлю часть была занята 9 торговыми рядами (Большой, Рыбный, Мясной, Медовый, Калашный, Ветошный, Шапочный, Сапожный и Гарянский). В восточной части города располагались Спасо-Преображенский и Благовещенский монастыри, приходские церкви и жилые кварталы. По росписному списку 1707 г. в Белом городе насчитывалось 1160 жилых домов (в кремле — 155)<sup>18</sup>, так что данные Челябинки завышены. Это относится и к численности жилых домов Земляного города. Речь об этом пойдёт ниже. В 30-е гг. XVII в. в Белом городе были размещены конные стрельцы.

Земляной город примыкал к кремлю у Крымской башни, а затем, загибаясь в южном направлении, шёл до реки Кривуши и по ней до протока Кутума, по которому поворачивал к северу и примыкал к стенам Белого города, у его северо-восточной угловой башни. Вокруг Земляного города был насыпан земляной вал, на котором стояли деревянные стены. В конце XVII в. в состав Земляного города входило не менее 11 слобод. «...Здесь насчитывается в совокупности тридцать тысяч строений, крытых тростником и глиной. Имеется также сорок церквей, семнадцать монастырей и семь мечетей»<sup>19</sup>. Жилые дворы русских слобод Земляного города своими постройками, размерами, общим видом заметно от дворов Кремля и Белого города не отличались. Но в Земляном городе сохранилось много садов и огородов, примыкавших к некоторым дворам и расположенных отдельно. Из учреждений здесь находились Рыбная и Садовая конторы, полковые канцелярии и склады, «торговые бани», несколько кабаков, а также много торговых мест. Но особенно много было в земляном городе ремесленных мастерских. Из «загородных» районов Астрахани наиболее оживлённой была прибрежная полоса по Волге и Кутуму, где находился «Деловой двор» с причалами и доками, многочисленные причалы частных лиц. За причалами, по обеим берегам Кутума и связанными с ним протоками, лежали сады, виноградники, бахчи и огороды, принадлежавшие казне, монастырям, митрополиту и жителям Астрахани. Казённых садов в Астрахани было несколько, и были они значительных размеров.<sup>20</sup> Частью города был, по существу, и калмыцкий базар, находившийся против кремля, на противоположном берегу Волги, и Караузьянская пристань, где производили учёт добытой соли, взыскивали соляные пошлины. Здесь же шла торговля, что делало эту пристань самым оживлённым местом в Астрахани.

Описание внешнего облика Астрахани показывает, что это был шумный и населённый город. Именно таким ри-

совался он иностранными путешественниками, всегда включавшим его в число крупнейших городов России.

Астрахань была славна не только архитектурными сооружениями. Богатства края привлекали сюда множество людей. Характерной особенностью Астрахани 16–17 вв. была пестрота населения, которое складывалось из отличавшихся друг от друга по имущественному и социально-правовому положению групп.

Одной из самых значительных по численности категорий населения Астрахани были служилые люди. Причина этого в том, что Астрахань основывалась как город-крепость, так как ни Крым, ни Турция, ни связанные с ними ногайские и астраханские князья не оставляли надежды захватить город, отобрать его у русского царя. Поэтому, по свидетельству Дженкинсона, царь постоянно снабжал город людьми. «Мы оставались в Нижнем Новгороде до 19 мая, ожидая прибытия начальника, посланного царём править Астраханью. Когда же он приехал, под его начальством объединилось до 500 больших судов, нагруженных съестными и военными припасами и солдатами»<sup>21</sup>.

В 1650 г. астраханский гарнизон насчитывал 3350 служилых дворов. В 1663 г. состоял из 4725 человек. После крестьянской войны 1667–1671 в Астрахани были заново сформированы 5 стрелецких и солдатский тысячный полк, а в 1699 (3 пеших по 300 человек и 2 конных по 400 человек) для обслуживания флотилии был создан Яхтинский полк. В общей сложности к 17 в. в городе по штату значились 3650 служилых людей, не считая офицеров<sup>22</sup>. Хотя приборных людей в Астрахани и было меньше, чем всех остальных жителей города вместе взятых, они, тем не менее, были самой крупной группой астраханского населения и значительно превышали число членов местной посадской общины. Точных данных не о составе, не о численности городского посада нет. Известно только, что рост его шёл в основном за счёт пришлых посадских людей из других городов, затем крестьян, записывали в посад и купцов, и средних и мелких торговцев и ремесленников, если они были в состоянии нести тягло. Особой разновидностью посадских людей были городские бобыли. Внутри посадской общины существовало имущественное неравенство: чётко выделялась богатая посадская верхушка, но в целом преобладали средние и младшие люди, часть которых жила работой по найму. Среди населения края нельзя не отметить записных ремесленников и других, приписанных к государственному хозяйству людей. В Астрахани ими ведало несколько учреждений. Плотники, каменщики и кузнецы были приписаны к Деловому двору. В 1697 г. числилось 100 плотников, 20 кузнецов, 18 каменщиков. К Астраханской приказной палате были приписаны «золотники» и садовники. В 1697 г. к казенным садам были приписаны 55 человек. Третий разряд записных составляли рыбные ловцы, которые в 70-х гг. XVII в. образовали целую слободу. Все записные ремесленники получали денежное и хлебное жалование. В Астрахани, где по неполным данным общее число приписных состав-

ляло 400 человек, это была значительная часть городского населения<sup>23</sup>.

Особую группу населения составляли лица, подведомственные церковным властям. Всего в Астрахани их было не менее 500. И если само духовенство не занимало видного места в городской экономике, то многочисленные «церковные служители» расширяли ряды мелких городских ремесленников и торговцев.

Дворян в городе было немного, количество их определялось числом дворянских служебных мест, так как поместное дворянство в Астрахани отсутствовало. Много было в Астрахани так называемых «людей пришлых». Пополнялся город «бродячей Русью с севера», просились в Астрахань ногайцы, уставшие от жестокости своих князей. Бежали в Астрахань взятые в плен ногайцами или казаками (или купленные на торгах в Москве или Казани) иноземцы: немцы, шведы, поляки. Обоюдная заинтересованность в торговле привела к образованию восточных колоний. «...В городе проживают не одни только русские, но и персияне, и индийцы... также бухарцы, крымские и ногайские татары, армяне, христиане...»<sup>24</sup>. Селились они за пределами города слободами «...здешним татарам не дозволяется жить в самом городе, а вне города, на известных местах, которые они могут обносить только плетнями...»<sup>25</sup>

Поначалу все эти категории астраханского населения селились отдельно, слободами, но уже к XVII в. не сохранили своей целостности.

Формирование города Астрахани шло в условиях преимущественного развития торговли, рыбного и соляного промыслов. Ремесло получило меньшее распространение.

Торговля стала одним из основных видов занятий населения Астрахани ещё в XV в. Причины этого общеизвестны: выгодное местоположение края и огромные легкодоступные природные богатства. С присоединением Астрахани восточная торговля Московского государства возросла. Хотя, возможно, в первые годы после присоединения она и поутихла, но нельзя принять полностью высказывание А. Дженкинсона о том, что Астрахань вовсе не такой значительный город торговый, как думают; что «русские привозят туда одни безделицы, как то: кожи, деревянную посуду, узды, сёдла и прочее»<sup>26</sup>. Ханы Хивинский и Бухарский старались подвинуть турецкого султана отнять Астрахань у русского царя, ещё в правление Ивана IV доносили: «В Астрахань из многих земель кораблям с торгом приход великий, доход ему в Астрахани в день по тысячи золотых»<sup>27</sup>. Известие без сомнения преувеличенное, но показывающее, что было что преувеличивать. Кроме указанных товаров русские купцы привозили в Астрахань хлеб и другие съестные припасы, шерстяные и полотняные одежды, ножи, топоры, стрелы, зеркала, кошельки. В обмен на эти товары в 16 в. джатайские купцы привозили шёлковые ткани, а татарские привозили им лошадей и превосходные белые материи, не тканые, а сваленные из шерсти. Из Бухары привозили пряные коренья, мускус, амбру, ремень, хлопчатобу-

мажные ткани, шёлк, краски. По известиям 17 в. кроме шёлковых и хлопчатобумажных материй, с Востока шли ковры, парча, драгоценные камни и широкие сабли<sup>28</sup>.

По свидетельству Олеария пошлины здесь умеренные, но и они доставляют доход казне в 12 тысяч рублей ежегодно<sup>29</sup>. Лучшим противовесом заметкам А.Дженкинсона служат следующие строки из записок Я.Стрейса: «О его торговле можно сказать, что она велика; не только Бухарест, Черемисы, Ногайцы, Калмыки, Татары, но даже персияне, армяне и индусы способствуют её процветанию. Индусы прибывают сюда по Каспийскому морю на грузовых судах в 80 тонн. Главную отрасль в торговле в Астрахани составляет шёлк из Персии и других стран...»<sup>30</sup>.

Как нельзя представить Астрахань без торговли, так же нельзя представить без рыбных и соляных промыслов. Добыча соли и особенно рыбы так прочно вошла в жизнь местного населения, что не вели промысла только очень немногие. Вот только часть их ловила рыбу для домашних нужд, для других это было единственным источником существования, а третьи занимались поставкой соли и рыбы на широкий рынок. «...Воздух в высшей степени заражён, я думаю, массой рыбы, преимущественно осетров, которой только и живут обитатели... Жители развешивают для сушки рыбу на улицах и в домах, чтобы запастись ею...»<sup>31</sup> Волга доставляет чрезвычайно богатый лов рыбы всякого рода, которая здесь весьма дешева... И за всю рыбу они не хотели взять с нас денег, говоря, что посланы сюда для рыболовства известным Московским купцом, держащим на откупе эту часть Волги, и если бы он узнал, что они продали хоть малейшую рыбёшку, то подверг бы их тяжёлому взысканию...»<sup>32</sup> Рыбный промысел был двух видов: учужный и ватажный.

Техника добычи астраханской самосадочной соли хорошо известна. «...Пустыня эта даёт превосходнейшую соль, добываемую из множества ям, колодцев или стоячих озёр, из которых важнейшие: Мочакоское, в 10 верстах; Каинково, в 15, и Гвоздовское, в 30 верстах от Астрахани. Озёра имеют соленые жилы, через которые рассол поднимается вверх и действием солнечного жара выделяется в чистый, как кристалл, толщиной в палец, слой, подобно льду; он имеет, при этом, весьма приятный запах фиалки. Всякий, кто хочет, может добывать там соль, заплативши только Великому Князю пошлину по одной копейке за каждые два пуда. Русские ведут громадную торговлю солью, свозят её на берега Волги, ссыпают в большие кучи, развозят потом по всей России»<sup>33</sup>. Крупные местные солепромышленники обычно совмещали добычу соли с рыбным промыслом и «отъезжим торгом». Средние и мелкие в основном продавали соль в Караузьяке.

Развито в Астрахани было и виноградарство, садоводство и бахчеводство. «...В 1613 г. разведён виноградный сад... приносит превосходный виноград, который, как и другие, разведённые там древесные плоды, частью посылается в Москву к Великому Князю, частью же продаются на месте воеводам и другим знатным господам...»<sup>34</sup>

О ремесленном производстве имеются самые скудные

сведения. Лишь опираясь на описания города, где упоминаются слободы, можно сделать выводы о существовании одноимённых ремёсел, как-то: гончарного, кожевенного, плотницкого, кузнечного, харчевенного и т. д.

Улочки Астрахани были узкими, без мостовых, в дождливую погоду непроходимыми, однако, всегда шумными, наполненными деловой суетой растущего города. Многочисленные торговые ряды, наполненные всякого рода товарами отечественного и заморского происхождения, ежедневно привлекали Астраханцев. Популярным заведением являлся питейный дом у Карабачких ворот, рядом находилось много харчевен. По признанию Я. Стрейса жизнь в городе была настолько дешева, что «можно за копейку купить 12 прекрасных дынь..., карпа весом 30 фунтов, и 25 сельдей... чтобы жить в довольстве не нужно так много тратить как у нас и довольствоваться скудной пищей...»<sup>35</sup>. При решении «государева дела» и своих «братских споров» у Земского двора, горожане, по свидетельству священника близлежащей церкви «Врата в Иерусалим», «бывает много крику и неистовых матерных речей», от которых был ущерб его церкви. Видимо «громко» совершали Астраханцы и торговые сделки. Выражение: «что ты орёшь и безобразничаешь, ведь ты не на вечернем базаре», — позже стало известной поговоркой в городе. Врагами Астрахани были частые пожары и эпидемии чумы, уносившие тысячи жизней. Но вопреки всем бедам город возрождался. В Москве с облегчением отмечали, что «его, государева вотчина, Астрахань, не запустела»<sup>36</sup>.

Изучение источников по истории Астрахани XVI–

XVII вв., в первую очередь иностранных записок, приводит к выводу, что в условиях приграничного района, где кочующие народы занимали обширные степи, из которых данный район состоял, город имел огромное значение. Местоположение, историческое прошлое, поток колонизации благоприятствовали Астрахани и позволили за полвека пройти путь от военной крепости до торгово-ремесленного и промышленного центра.

В процессе формирования экономики города первое место принадлежит торговле и промыслам, которые привлекали в Астрахань много приезжих русских и восточных купцов, что также способствовало развитию города. Торговые связи города, разнообразие русских, восточных, западно-европейских товаров позволяют отнести Астрахань к числу крупнейших центров складывавшегося всероссийского рынка, по праву занимавшего среди русских городов одно из первых мест.

Высокой была экономическая активность жителей города. В занятиях торговлей, промыслами, ремеслом принимали участие все городские сословия. Население Астрахани было очень пёстрым и по национальному, и по сословному составу. Это объяснялось не только местонахождением Астрахани, но и постоянным притоком выходцев из восточных стран.

История Астрахани XVI–XVII вв. — это история колонизации, развития, постоянной и трудной борьбы с кочевниками, эпидемиями, природой. И результатом этой борьбы явилось становление одного из самых значительнейших городов Московии, как по величине, так и по красоте.

#### Литература:

1. Английские путешественники в Московском государстве в 16 в., Москва, 1937
2. Голикова Н. Б. Очерки по истории городов России конца 17 начала 18 веков, Москва, 1982
3. Ключевский В. О. Сказания иностранцев о Московском государстве, Москва, 1991
4. Природа и история Астраханского края, Астрахань, 1996
5. Стрейс Я. Три путешествия, Москва, 1935
6. Тихомиров М. Н. Источниковедение СССР с древнейших времён до конца 18 в., Москва, 1940
7. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992

#### Сноски

- <sup>1</sup> Тихомиров М. Н. Источниковедение СССР с древних времён до начала 18 в. Москва, 1940, с. 190
- <sup>2</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края. Астрахань, 1992, с. 67
- <sup>3</sup> Там же.
- <sup>4</sup> Стрейс Я. Три путешествия, Москва, 1935, с. 120
- <sup>5</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края. Астрахань, 1992, с. 68
- <sup>6</sup> Там же с. 68
- <sup>7</sup> Там же с. 66
- <sup>8</sup> Ключаревская летопись. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 70
- <sup>9</sup> Дженкинсон А. Путешествие в Среднюю Азию 1558–1560. Английские путешественники в Московском государстве в 16 в., Москва, 1937, с. 170
- <sup>10</sup> Там же с. 170

- <sup>11</sup> Ключаревская летопись. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 70
- <sup>12</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 68
- <sup>13</sup> Стрейс Я. Три путешествия, Москва, 1935., с. 110
- <sup>14</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 68
- <sup>15</sup> Челяби Э. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 72
- <sup>16</sup> Ключаревская летопись. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 70
- <sup>17</sup> Там же, с. 70
- <sup>18</sup> Голикова Н. Б. Очерки по истории городов России конца 17 начала 18 в., Москва, 1982
- <sup>19</sup> Челяби Э. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 71
- <sup>20</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 67
- <sup>21</sup> Дженкинсон А. Путешествие в Среднюю Азию 1558–1560. Английские путешественники в Московском государстве в 16 в., Москва, 1937, с. 169
- <sup>22</sup> Голикова Н. Б. Очерки по истории городов России конца 17 начала 18 в., Москва, 1982, с. 39–44
- <sup>23</sup> Там же, с. 39–44
- <sup>24</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 68
- <sup>25</sup> Там же, с. 67
- <sup>26</sup> Дженкинсон А. Путешествие в Среднюю Азию 1558–1560. Английские путешественники в Московском государстве в 16 в., Москва, 1937, с. 168
- <sup>27</sup> Ключевский В. О. Сказания иностранцев о московском государстве, Москва, 1991, с. 208
- <sup>28</sup> Там же, с. 208
- <sup>29</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 68
- <sup>30</sup> Стрейс Я. Три путешествия, Москва, 1935., с. 126
- <sup>31</sup> Дженкинсон А. Путешествие в Среднюю Азию 1558–1560. Английские путешественники в Московском государстве в 16 в., Москва, 1937, с. 168
- <sup>32</sup> Олеарий А. Описание путешествия в Московию. Хрестоматия по истории Астраханского края, Астрахань, 1992, с. 66
- <sup>33</sup> Там же, с. 66–67
- <sup>34</sup> Там же, с. 67
- <sup>35</sup> Стрейс Я. Три путешествия, Москва, 1935., с. 119
- <sup>36</sup> Тимофеева Е. Т. Жизнь городов в 16–17 вв. Природа и история Астраханского края, Астрахань, 1996, с. 163.

## Некоторые педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы в контексте объективности, субъектности и субъективности

Щербакова Ирина Ивановна, студент  
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Три категориальных измерителя современной педагогики — объективность, субъектность и субъективность иллюстрируют возможности гносеологии и дидактики в познании явлений, событий, характеристик, закономерностей, тенденций, условий и прочих педагогически обусловленных феноменов. Гносеология — наука о познании явлений и событий. Дидактика — наука об общих закономерностях, принципах, методах, средствах, приемах, методиках, технологиях планирования и организации обучения и образования.

Объективность — характеристика, раскрывающаяся в независимости от субъектного характера познания истинности определения и верификации всех звеньев процесса, рассматриваемого исследователем с точки зрения выбранного ракурса или научного знания.

Объективность как независимость от антропологического способа отображения знания в педагогике не всегда возможна из-за субъектности оценки и субъективного способа верификации и уточнения способов и форм преобразования объективного внутри человека и в микро-, ме-

зосредах.

Объективность педагогической оценки и отметки в какой-то мере условна, т. к., приводя пример о выборе наивысшей ступени в иерархии предпочтения каких бы то ни было работ, всегда выступает и субъективный фактор педагогической практики, и субъективный фактор, детализирующий систему полисубъектных отношений с позиции внутреннего мира двух субъектов, всегда оправдывающей предвзятые или позитивные, или предвзятые негативные устойчивые связи и оценки. Например, выбор любимого поэта «Серебряного века», — это субъектно-субъективный процесс. Также выбор поэта «Серебряного века», которого Вы бы предпочли в качестве педагога по русскому языку и литературе (метод ситуативного погружения и моделирования) и т. д.

Субъектность — характеристика антропологического поля, появляющаяся в действующем образе и способе преобразования любого процесса или продукта науки и культуры, искусства и спорта, предопределяющая многомерное преобразование мира в соответствии с идеалами субъекта, условно не противоречащими с мультисредовым конгломератом ценностей и норм. Т. к. любое развитие — это выявление противоречий и их решение, то к условно не противоречащим ценностям и нормам мультисреды мы отнесем все явления, исключая деструктивные конфликты, ведущие к уничтожению и субъекта (личности), и среды. Данные способы отображения объективного закреплены в общечеловеческих ценностях, сводимых любой религией к заповедям или постулатам этики и права.

Субъективность в практике научного знания определяется как предвзятое понимание сущности явления и его следствий в структуре событий, теорий, практик, закономерностей, моделей и прочего гносеолого-герменевтического материала в целостном рассмотрении явлений и событий, где методология верифицирует способы познания и механизмы модификации антропологически обусловленного знания.

Две характеристики — симпатия и антипатия являются симптоматическими единицами субъективности.

В педагогической практике симпатия и антипатия в структуре понимания и осознания качества измерителей явлений и оценки лежит в области нормального распределения, т. е. распределение Гаусса отражает все способы и формы оценки результатов того или иного явления или события, а диалектичность любого положения дидактически и общепедагогически обусловленного иллюстрирует единство всех характеристик измеряемого явления [1–3].

Самый простой оценочный вопрос: «Оцените самую значимую для Вас, запоминающуюся ситуацию, связанную с процессом Вашего воспитания или обучения». Подразумевается, что наивысшая степень оценки появится в данном словесном описании события. Наивысшая степень позитивного представляет собой в данном случае — крайнюю правую отметку на шкале наимено-

ваний в оценке описываемого процесса.

Лесгафт [6] выделял 5 периодов развития человека: 1) хаотический, присущий новорожденному; 2) рефлекторно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до дошкольного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (взрослый период).

В контексте заявленных пяти периодов развития человека по Лесгафту можно отметить, что лишь пятый период — критико-творческий (взрослый период) позволяет системно определить педагогу по ФК связи понятий «объективность», «субъектность» и «субъективность», а изучаемый феномен «культура самостоятельной работы» может быть определен как многовариативный процесс сложения трех-факторных измерителей — «объективность», «субъектность» и «субъективность» в структуре формирования общеучебных и профессионально-педагогических компетенций, оцениваемых с различных систем оценок и нормирующих величин, позволяющих верифицировать истинность изучаемого процесса или явления.

Таким образом, культура самостоятельной работы педагога по ФК — это процесс и результат поиска оптимально решаемых субъектно-средовых противоречий становления личности педагога по физической культуре в процессе планирования и организации его ведущей деятельности и общения, — т. е. профессионально-педагогической деятельности, отражающей три заявленных фактора детерминации — «объективность», «субъектность» и «субъективность».

Категориально «педагогические условия» рассматриваются во многих работах, но, к сожалению, нет определения, позволяющего нам использовать данный термин полисистемно.

Поэтому, мы под *педагогическими условиями* будем понимать совокупность возможностей и ограничений педагогического генеза, позволяющих оптимизировать изучаемый процесс или повысить качество отслеживания определенного, многомерного, полисистемного феноменологического свойства.

Педагогическими условиями могут быть определенные теоретико-эмпирические положения, рассматриваемые в определенной системе ценностей, норм, стандартов, — так, например, для ФГОС второго и третьего поколения выделяемые педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы педагога по ФК различны по описанию, процессу формирования, моделям становления педагога по ФК в структуре подготовки к будущей профессионально-педагогической деятельности [4–5].

Мы к педагогическим условиям формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК отнесем следующее:

Соблюдение норм культуры и этики педагога по ФК.

Верификация и модификация системы принципов педагогического взаимодействия и управления коллективом, оптимизация методов, форм и средств организации педагогического взаимодействия.

Поиск новых педагогических средств в процессе определения и решения субъектно-средовых противоречий в контексте идей гуманизма и здоровьесбережения.

Оптимизация всех звеньев управления процессом формирования культуры самостоятельной работы педагога по ФК.

Первое условие — соблюдение норм культуры и этики педагога по ФК — условие принятия наивысших ценностно-антропологических феноменов как базовых, предопределяющих построение моделей познания и преобразования объективного в среде, деятельности и общении. Данное условие располагает всеобъемлющим механизмом верификации способов и средств принятия норм культуры и этики, точно сохраняющих приоритеты воссоздания и детализации гуманно-личностных отношений субъекта (личности) в различных микро-, мезо-, макро- и мегасредах социального и социально-профессионального генеза, трансформирующих социальный и социально-профессиональный опыт в продукты деятельности и мыслетворчества, позволяющие личности осуществлять процессы самоидентификации, самореализации, саморазвития, самоутверждения, самовоспитания, самообучения, самообразования и пр.

Второе условия — верификация и модификация системы принципов педагогического взаимодействия и управления коллективом, оптимизация методов, форм и средств организации педагогического взаимодействия — это условие планирования и организации педагогического взаимодействия в социальных и социально-профессиональных группах, где приоритет ценностно-смысловых и акмепрофессиональных норм предопределяет качество планируемой и организуемой деятельности, а выбор способов и форм, методик и технологий педагогического взаимодействия — профессионализм педагога как ученого и практика.

Третье условие — поиск новых педагогических средств в процессе определения и решения субъектно-

средовых противоречий в контексте идей гуманизма и здоровьесбережения — это условие оптимизации и верификации традиционных и инновационных механизмов определения истинности или оптимальности выбора приоритетов деятельности педагога по ФК в контексте соблюдения и пропаганды специфики и норм, моделей и концепции здоровьесбережения и гуманизма, продуктивности и активности личности в структуре организуемой деятельности как способа самовыражения, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия.

Четвертое условие — оптимизация всех звеньев управления процессом формирования культуры самостоятельной работы педагога по ФК — это условие повышения способа и формы самопознания личности педагога и обучающегося, включенных в совместный поиск универсальных, оптимальных способов и форм, средств и технологий педагогического взаимодействия, где физическая культура и спорт определяют базовые приоритеты построения модели формирования личности в контексте формирования культуры самостоятельной работы педагога по ФК и обучающегося, системно повышающих свой уровень сформированности культуры самостоятельной работы от объективного к индивидуальному, от индивидуального к субъектному, от субъектного к личностному в полном смысле данного феномена (теоретико-эмпирические основы формирования и переходов сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся, студентов и педагогов по ФК рассмотрены в различных источниках, например, [7–9]).

Выделенные нами педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы в контексте объективности, субъектности и субъективности — система четырех положений, которые, вероятнее всего, через определенный промежуток педагогической практики может быть пересмотрен из-за диалектических основ педагогического взаимодействия.

#### Литература:

1. Козырева О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О. А. Козырева. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978–5–7148–0346–8.
2. Козырева О. А. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 — Физическая культура» / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 114 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–496–4.
3. Козырева О. А. Основы профориентологии: курс занятий для студентов специальности «031000 — Педагогика и психология» / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 307 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–290–8.
4. Козырева О. А. Некоторые особенности формирования и развития культуры самостоятельной работы у студентов педагогической академии / О. А. Козырева // Вестник Башкирского педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2007. — № 1 (12). — с. 22–30.
5. Козырева О. А. Профессионально-педагогическая культура как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия / О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 9. — с. 79–83.
6. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов высших учебных заведений / В. Г. Торосян. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с. — ISBN 5–305–00090–4.



7. Щербакова И.И. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности / И.И. Щербакова, Е.Л. Чеснова, О.А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — с. 160–163.
8. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре и успешность профессионально-педагогической деятельности / О.А. Козырева, Т.И. Кучко, И.И. Щербакова // Теория и практика педагогической науки в современном мире: теории, проблемы, инновации: материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х ч. Ч.1. — Новокузнецк, 2013. — с. 237–239.
9. Щербакова И.И. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности / И.И. Щербакова, Е.Л. Чеснова, О.А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — с. 160–163.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 11 (58) / 2013

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

Лескова Е.В.

**Ответственный редактор:**

Кайнова Г.А.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (*Армения*)

Арошидзе П. Л. (*Грузия*)

Атаев З. В. (*Россия*)

Велковска Г. Ц. (*Болгария*)

Гайич Т. (*Сербия*)

Данатаров А. (*Туркменистан*)

Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)

Игисинов Н. С. (*Казахстан*)

Лю Цзюань (*Китай*)

Нагервадзе М. А. (*Грузия*)

Прокопьев Н. Я. (*Россия*)

Прокофьева М. А. (*Казахстан*)

Ребезов М. Б. (*Россия*)

Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)

Хоссейни А. (*Иран*)

**Художник:**

Шишков Е. А.

**Верстка:**

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.