

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

Учёный

ежемесячный научный журнал

Общество имеет хозяйственный характер. Общественно-хозяйственный характер общества определяется характером его хозяйства. Хозяйство общества является основой его культуры. Народное хозяйство является основой культуры народа.

Мы рассуждаем о том, как можно было бы организовать и коллективную работу. Мы рассуждаем о том, как можно было бы организовать общественную жизнь.

Проблема организации общественной жизни является задачей государственной власти. Государство должно обеспечить условия для развития хозяйства, культуры, науки, искусства, спорта, отдыха, здравоохранения, образования, культуры, искусства, спорта, отдыха, здравоохранения, образования. Государство должно обеспечить условия для развития хозяйства, культуры, науки, искусства, спорта, отдыха, здравоохранения, образования. Государство должно обеспечить условия для развития хозяйства, культуры, науки, искусства, спорта, отдыха, здравоохранения, образования.



Государственное хозяйство
Государственный бюджет
Государственный рубль
Его Императорскому Высочеству Великому князю Михаилу Александровичу в 1900—1902

ПРИНУЖДЕННЫЯ
РАЗЪЯСНЕНІЯ
ПО ПОВОДУ ОТЧЕТА
О ВОЙНѢ
ЯПОКІЕЙ.
Ген. Ад. Куропаткина
ЗАПИСКА
КРЕСТЬЯНСКОМУ ДѢЛУ

4
2014
Часть IX

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (63) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен граф Сергей Юльевич Витте (1849–1915) — русский государственный деятель, министр путей сообщения, министр финансов, председатель Комитета министров, председатель Совета министров.

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

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Мальгин В.Е., Трофимова О.В.

Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы 1025

Маркова Т.В.

Использование компетентностно-ориентированных заданий в процессе изучения природы учащимися младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида1027

Матусевич А.М.

Организация системы профилактических мероприятий по оздоровлению учащихся старших классов 1030

Миналиева М.А., Рачителева Н.А.

Комбинированные упражнения на уроках русского языка 1032

Мирханова М.А., Абдуллаева М.Ш.

Геометрические задачи в научных трудах Абу Али ибн Сины и их методическое применение при преподавании современной геометрии 1035

Митина Н.А., Нуржанова Т.Т.

Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности1037

Музалёв А.А.

Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы 1040

Наимов С.Т.

Основы возникновения и развития науки начертательной геометрии 1045

Некрасова А.В.

Исследование детерминанты здорового образа жизни среди школьников..... 1049

Никулина Л.А., Мирошникова Т.А.

Роль фольклора в нравственном и эстетическом воспитании личности..... 1051

Новикова Ю.А.

Изучение личностных особенностей детей из неблагополучных семей 1053

Овчинникова П.М.

Работа с одаренными учащимися 1055

Папулова Е.Г., Дрозд К.В.

Социальная адаптация первоклассников к условиям школьной жизни1057

Пахотина С.В.

Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза 1060

Пистун Ю.В., Григорян К.И., Ковачева Г.П.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка и его семьи к условиям дошкольного образовательного учреждения..... 1064

Покатыло В.В., Шигабутдинова Л.Р., Волкова А.В.

О необходимости нравственного воспитания молодежи 1066

Полуднякова Н.А., Вильцина С.А. Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников 1068	Скобенко Л.Д. Организация учебной исследовательской деятельности младших школьников при изучении математики..... 1102
Попов А.А. Создание советской модели классического математического образования (конец 40-х — середина 60-х годов XX века) 1071	Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Формирование компетентности педагога в области здоровьесбережения..... 1105
Попова А.В. Мотивация к изучению школьниками финского языка (на материале уроков Финской ходьбы в школе №204 Санкт-Петербурга) 1074	Спицына Т.А., Чугунова М.В. Игра как способ развития познавательного интереса у учащихся к экологической безопасности в курсе изучения ОБЖ..... 1108
Пухова Л.Р. Использование педагогического потенциала нартовского эпоса осетин в умственном и физическом развитии подрастающего поколения..... 1075	Султанова Т.А. Прогностические аспекты деятельности школы по профилактике аддиктивного поведения учащихся 1111
Пухова Л.Р. Роль семьи и общественного самоуправления в умственном воспитании подрастающего поколения в осетинском нартовском эпосе.....1077	Тавберидзе Д.В., Карцева Е.Ю. Индивидуальный подход в преподавании английского языка в вузе 1114
Рассказова Ж.В. Исследовательская деятельность младших школьников как компонент процесса обучения в условиях общеобразовательной организации..... 1080	Ткачёв В.А. Сущность и содержание профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ..... 1116
Рогалева Г.И. Подготовка преподавателей университета к организации воспитательной деятельности студентов 1083	Фадеева Г.Д., Бабынина Е.К., Железняков Л.А. Опыт реализации социальных проектов: социальный проект «Стар и млад» г. Пенза .. 1119
Руковичка М.Г., Бугаева Л.И., Савельева Л.А. Сравнительный анализ ГОС 00 и ФГОС 000 2-го поколения1087	Фролова С.В. Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента 1120
Sagimbayev A.A., Momenov B.M. Psychological and pedagogical aspects of creative thinking development (fine arts cited as an example)..... 1090	Хуснутдинова А.Б., Мануйлова Г.Р. Некоторые аспекты образа жизни современных школьников..... 1123
Сергеева А.Д. Определение понятия «социальные способности» 1093	Хушназарова М.Ш., Хушназарова М.Н. Проблемы альтернативного выбора нескольких методов в процессе преподавания английского языка 1125
Силакова О.В. Методика формирования знаний по экологической безопасности при изучении дисциплины «Основы экологической безопасности» как важная составляющая подготовки бакалавров направления «Естественнонаучное образование» 1096	Цыпнятова К.М., Суханова С.Г. Негативное информационное воздействие и психологические последствия его влияние на лиц школьного возраста.....1127
	Цыпнятова К.М., Суханова С.Г. Психолого-педагогические особенности лиц младшего подросткового возраста 1129
	Чефранова М.А. Роль полисемии в современном русском языке и речи 1132

Шамсутдинов Р.Р., Абдурахманова А.Р.

Роль тьютора в системе дистанционного обучения 1134

Шорина А.В.

Развитие рефлексивной компетенции у будущих бакалавров психологии 1138

Шишова В.В., Данилова М.В.

Здоровьесберегающая деятельность в начальной школе как необходимое условие развития школьников..... 1136

Ячинова С.Н., Гудкова В.С.

Мотивация обучения студентов посредством моделирования..... 1141

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**Логвинова О.Ю., Мещерякова С.В., Ильинова К.В.**

О самостоятельной двигательной деятельности детей и индивидуальной работе в режимный момент 1145

ПЕДАГОГИКА

Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Трофимова Ольга Вадимовна, тренер-преподаватель
МБОУДОД ДЮСШ ЗАТО (г. Радужный, Владимирская обл.)

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

Ключевые слова: неформальное образование, культивируемые виды спорта, образовательная среда, вариативный подход, индивидуальные особенности.

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

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

ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых».

С 17 по 19 апреля 2013 года в Ярославле прошла международная научная конференция по теме «Интеграция формального и неформального образования как условие достижения актуальных образовательных результатов». На пленарных заседаниях конференции обсуждались две проблемы: «Стратегии управления неформальным образованием» и «Границы формального и неформального образования». В дискуссии по этим вопросам выступили ведущие ученые Российской академии образования, Федерального института развития образования, Высшей школы экономики, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, руководители и практики образовательных организаций России, эксперты из Нидерландов, Словакии, Южной африканской республики, Украины, занимающиеся проблемами развития неформального, дополнительного, внешкольного образования, интеграции в системе образования.

В процессе обсуждения обозначенных проблем, участники конференции:

Отметили, что в современной ситуации развития образования, как в России, так и за рубежом, границы формального образования стали тесными для достижения современного качества образования, актуальных образовательных результатов, соответствующих потребностям личности, общества, государства. Традиционные составляющие системы образования — общее и дополнительное образование приобретают черты как формального, так и неформального образования.

При этом, границы общего образования, как формального, становятся узкими для реализации современных требований. Общее образование может развиваться

за счет потенциала дополнительного образования. Оно реализуется сегодня, как в организациях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательной школе, дошкольном учреждении, учреждении начального профессионального образования, а также в организациях культуры, спорта, молодежной работы, частных организациях.

Использование возможностей дополнительного образования детей способствует модернизации целей, содержания, организации и ожидаемых результатов общего образования, обеспечивает переход от традиционного содержания (стандартов) к содержанию, соответствующему новым ожиданиям населения или социальному заказу образования. В то же время, дополнительное образование не может рассматриваться только как неформальное, оно должно приобретать формальные черты в контексте современных требований к качеству образования. В государственной политике России и документах Европейского Союза, неформальное образование рассматривается в контексте инновационного сценария развития образования в целом. Таким образом, развитие образования становится возможным за счет интеграции формального и неформального образования.

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

Неформальное образование как подход основывается прежде всего на личном интересе участника процесса. Это, пожалуй, главный секрет подхода, его методологический базис. Если нет интереса участника — нет и процесса неформального образования. Во главу угла в неформальном образовании ставится убежденность в том, что процесс не просто может, — должен быть интересен. Если участнику (и ведущему) не интересно, приходится использовать моторы, чуждые неформальному образованию, а, возможно и вообще педагогике. То есть искать манипулятивные способы воздействия на ученика, которые призваны заставить его учиться, несмотря на отсутствие интереса [].

Именно эти условия и возросшая необходимость в изменении подхода к предоставлению образовательных услуг подвигла нашу спортивную школу к попытке интеграции дополнительного (формального) и специфического (неформального) образования силами педагогического коллектива и группы единомышленников.

К специфическим характеристикам неформального образования, востребованным в современном обществе, относятся:

— ориентация на конкретные образовательные запросы различных групп населения;

— особое внимание к образовательным потребностям конкретных категорий лиц (инвалидов, мигрантов, дезадаптантов);

— высокий уровень персональной активности обучающихся, отсутствие принудительного характера, основанность на собственной мотивации;

— внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности, высокий личностный смысл обучения;

— развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной жизни, а также успешного участия в общественной и трудовой деятельности;

— развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;

— гибкость в организации и методах обучения;

— организация отношений между участниками образовательного процесса на взаимном уважении, участии, демократической культуре.

Опираясь на концептуальные положения неформального образования, мы решили построить свою работу в русле обеспечения условий для развития образовательного пространства учреждения дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности посредством обогащения альтернативной культурной и деятельностной активностью, представленной разнообразием форм неформального образования и направленной на удовлетворение разнообразных физкультурно-оздоровительных и культурно-образовательных потребностей детей и подростков, молодежи, родителей с детьми, пожилых людей.

В результате деятельности по интеграции формального и неформального образования мы собираемся достигнуть следующих результатов:

— создание ресурсов для получения неформального образования в инфраструктуре образовательного учреждения дополнительного образования;

— разработка и реализация моделей индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов в условиях интеграции формального и неформального образования;

— разработка методических рекомендаций по организации исследования социального заказа на неформальное образование в условиях малого города

— разработка методических рекомендаций по реализации вариативных форм неформального образования на базе детско-юношеской спортивной школы;

— повышение показателей личностного развития и социализации, позитивная динамика осознанных потребностей и мотивов в занятии физической культурой и спортом в среде детей и подростков;

— поддержка и развитие семейных форм физической активности на базе детско-юношеской спортивной школы.

Основные задачи педагогического коллектива в данной деятельности:

1. Разработать модель образовательного пространства непрерывного образования детей и взрослых на базе учреждения дополнительного образования детей на основе интеграции дополнительного и неформального образования.

2. Разработать систему предоставления услуг по реализации индивидуальных потребностей взрослых и детей в получении неформального образования.

3. Выделить критерии определения количественных и качественных характеристик предоставляемых услуг по реализации индивидуальных потребностей взрослых и детей в получении неформального образования.

4. Разработать учебно-методические материалы, направленные на развитие процессов интеграции формального и неформального образования, в том числе, учебно-методических комплексов реализации дополнительных образовательных программ в соответствии с новыми требованиями к качеству образования.

В процессе решения основных задач интеграции дополнительного и неформального образования на базе

детско-юношеской спортивной школы, продуктом деятельности будет являться создание системы вариативных форм и технологий неформального образования как зоны ближайшего развития дополнительного образования детей посредством обобщения и распространения опыта работы ДЮСШ в рамках мероприятий:

- курсы повышения квалификации;
- межрегиональные семинары-совещания;
- научно-практические конференции;
- творческие лаборатории педагогов-экспериментаторов;
- мастер-классы;
- размещение научных статей по экспериментальной работе на Интернет-сайтах, публикации периодических изданиях.
- разработка и выпуск методических сборников по внедрению экспериментальных и инновационных технологий;
- расширение зоны взаимодействия с сетевыми партнерами: дошкольными, общеобразовательными, средними и высшими учебными заведениями.

Литература:

1. Зицер, Д., Зицер Н. «О сущности НО» журнал «Адукатор» №2 (14) с. 17, 2008.
2. Мухлаева, Т. В. «Международный опыт неформального образования» журнал «Человек и образование» Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования (ФГНУ ИПООВ РАО), №42010.
3. Стрелкова, И. Б. Журнал «Библиотечное дело» №24 (114), 2009.
4. Интернет ресурс информационный портал Дополнительное образование URL <http://dopedu.ru/konferentsii/itogi-integratsiya-formalnogo-i-neformalnogo-obrazovaniya-kak-uslovie-dostizheniya-aktualnich-obrazovatelnich-rezultatov>.

Использование компетентностно-ориентированных заданий в процессе изучения природы учащимися младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида

Маркова Татьяна Владимировна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Одним из направлений модернизации российской системы образования, в том числе и специальной (дефектологической) является компетентностный подход. Данный подход позволяет школьникам овладеть комплексом знаний и умений и успешно использовать их для решения конкретных жизненных задач (С.Г. Воронцов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

В основу проекта Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта [2], опубликованного в 2013 году, положена компетентностная модель (Маркова Т.В., Шевырева Т.В. 2014). Авторы концепции в структуре образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вы-

деляют два компонента: «академические компетенции» и «жизненные компетенции». Данные компоненты дополняют друг друга и формируются применительно к каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их образовательными потребностями, с учетом психофизических возможностей конкретного ребенка (Малофеев Н.Н., О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, 2013). Определение академических компетенций и формирование компетентности у учащихся с нарушением интеллекта стали рассматриваться в работах отечественных дефектологов (Г.В. Васенков, Т.В. Маркова, Е.Н. Соколова, Т.В. Шевырева и др.) и зарубежных специали-

стов (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.)

В специальной (коррекционной) школе VIII вида ведутся поиски педагогических технологий для работы с детьми с нарушениями интеллектуального развития на основе компетентно-ориентированного подхода.

Одним из путей реализации компетентного подхода в образовании является использование в процессе обучения компетентно-ориентированных заданий. Такие задания, моделирующие практическую (жизненную) ситуацию позволяют школьникам с нарушениями интеллектуального развития включиться в решение ситуационной задачи, базируясь на имеющихся знаниях и жизненном опыте.

Выделяют следующую структуру компетентно-ориентированных заданий (Д. Н. Жадаев, Р. А. Брехач и др. [1]):

— *стимул*, погружающий в контекст задания и мотивирующий на его выполнение;

— *задачная формулировка*, указывающая на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания;

— *источник информации*, содержащий необходимый материал для успешного выполнения задания;

— *бланк для выполнения задания* (нужен в том случае, если задание предусматривает структурированный ответ, который должен фиксироваться на специальном выданном бланке)

— *инструмент проверки* — шкала критериев и показателей, модельного ответа, бланка наблюдений и т. д.

А. В. Пашкевич [3] выделяет следующие уровни построения компетентно-ориентированных заданий:

1. Актуализация имеющихся знаний и способов деятельности.

2. Необходимость применения знаний и способов деятельности в субъективно новой для учащегося ситуации.

3. Трансформация известного и открытие нового в процессе анализа, синтеза, моделирования, оценки.

4. Действия в творческой ситуации.

Примером компетентно-ориентированных заданий могут быть создание кроссвордов по теме, таблиц, схем; выполнение проектов; подготовка доклада, выступления и т. п. В практике обучения общеобразовательных школ компетентно-ориентированные задания часто используются в виде тестов открытого или закрытого типов. В заданиях открытого типа школьникам требуется самостоятельно сформулировать и записать ответ на поставленный вопрос. В заданиях закрытого типа — выбрать правильный ответ из предложенных, установить правильную последовательность событий, зачеркнуть неверный ответ и т. п. Мы считаем, что в практике специальной (коррекционной) школы VIII вида предпочтительнее использование заданий закрытого типа, т. к. умственно отсталые младшие школьники испытывают значительные затруднения в формулировке и записи решения поставленной проблемы, аргументации своего от-

вета. При разработке заданий открытого типа, следует формулировать вопрос так, чтобы подразумевался односложный ответ, либо оказывать помощь школьникам в виде иллюстраций, слов для справок и т. п.

Можно выделить следующие рекомендации при разработке компетентно-ориентированных заданий в обучении школьников с нарушением интеллекта:

задания должны создавать условия для проявления компетенций в деятельности;

задания должны быть по возможности объективно оценены;

приоритет отдается комплексным заданиям, позволяющим оценивать различные компетенции.

В качестве примера, приводим компетентно-ориентированные задания, которые используются нами в процессе формирования естественнонаучной компетентности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Задание 1. Тема: «Ягоды» (4 класс).

Формируемые компетентности: естественнонаучная, учебно-познавательная, информационная, читательская.

Прембула: Васю и Машу бабушка угостила ягодами. «Какая вкусная брусника» — сказал Вася. «Нет, это не брусника, а клюква» — сказала Маша. Кто из ребят прав?

Задачная формулировка.

1. По описанию определи название ягоды.

Растет на болоте. Листья мелкие и продолговатые. Цветет в июне. Ягоды красного цвета, созревают в сентябре.

1. Калина 2. Клюква 3. Брусника

Ключ:

2. Клюква

Оценка результатов выполнения задания:

4 балла — учащийся полностью самостоятельно выполнял задание.

3 балла — учащемуся стимулирующая помощь.

2 балла — учащемуся требовалась направляющая помощь.

1 балл — учащийся был способен выполнить задание только в случае применения обучающего вида помощи.

0 баллов — ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания учащимся.

Итого: максимум 4 балла:

— «неудовлетворительно» — до 2 баллов;

— «удовлетворительно» — 2 балла;

— «хорошо» — 3 балла;

— «отлично» — 4 балла.

Задание 2. Тема: «Уход за комнатными растениями» (3 класс)

Формируемые компетентности: информационная, естественнонаучная, коммуникативная.

Прембула: тебе подарили комнатное растение — длинные свисающие стебли напоминают бороду; листья зеленые с серебристыми полосами.

Задачная формулировка:

1 уровень

1. Определите название растения. Обсудите в группе, составьте и запишите алгоритм действий по уходу за данным растением. Проверьте.

2. Составьте правила полива комнатных растений. Проверьте.

2 уровень

1. Определите название растения. Обсудите в группе, пронумеруйте по порядку рисунки — алгоритм действий по уходу за данным растением. Проверьте.

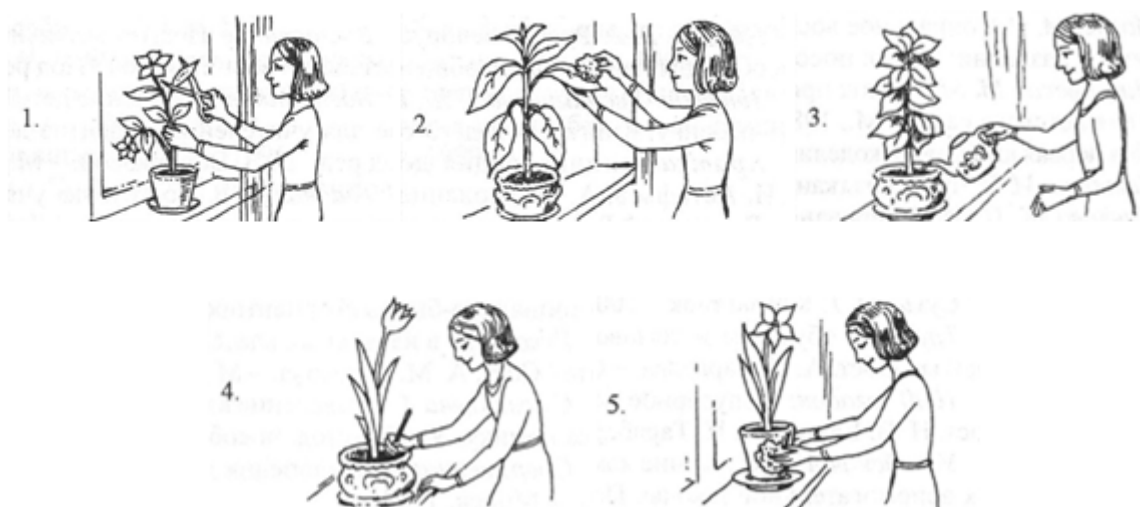
Источник информации: учебник.

Ключ к заданию 1.

1 уровень

Алгоритм ухода за традесканцией	
1	Обрежь сухие листья.
2	Удали пыль с листьев.
3	Полей растение.
4	Разрыхли землю в цветочном горшке.
5	Протри горшок и вымой поддон.

2 уровень:



Критерии оценки:

1. Правильно определено растение (традесканция) — 2 балла.

2. За правильное написание и расположение действий по уходу за комнатным растением — 5 баллов (по 1 баллу за каждый пункт).

Максимальное количество баллов: 7 баллов.

— «неудовлетворительно» — до 4 баллов;

— «удовлетворительно» — 4–5 баллов;

— «хорошо» — 5–6 баллов;

— «отлично» — 7 баллов.

Таким образом, использование компетентно-ориентированных заданий в процессе изучения природы в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида позволяет создавать условия для повышения мотивации обучения школьников, развития и формирования как предметных, так и ключевых компетентностей.

Литература:

- Жадаев, Д. Н. Окружающий мир. Компетентно-ориентированные задания. 2,3, 4 классы: учебное пособие/Д. Н. Жадаев, Р. А. Брехач, Н. И. Збинякова. — Ростов н/Д: Легион, 2011. — 90 с.
- Малофеев, Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Концепция Специального Федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. — М.: Просвещение, 2013. — 42 с.
- Пашкевич, А. В. Основные аспекты системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы/А. В. Пашкевич//Инновации в образовании. — 2011. — №9. — с. 23–33
- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: подготовительный, 1–4 классы/В. В. Воронкова и др.; под ред. В. В. Воронковой. — М.: Просвещение, 2010. — 192 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
- Шевырева, Т. В., Маркова Т. В. Естествоведческая компетенция учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида //Вестник МГОУ серия «Педагогика». — 2012. — №4. — с. 102–107.

Организация системы профилактических мероприятий по оздоровлению учащихся старших классов

Матусевич Алексей Михайлович, студент

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

Ключевые слова: *здоровьесбережение, мотивация, культура здоровья, превентивные стратегии, здоровьесберегающая среда, гипокинезия, психическое здоровье, социальное здоровье, физическое здоровье.*

Повсеместное прогрессирующее ухудшение показателей здоровья подрастающего поколения ставят перед органами управления образованием, администрациями образовательных учреждений проблему поиска новых, более совершенных, доступных и эффективных форм и методов работы, при которых образование будет способствовать формированию здоровья, а не его потере. Анализ статистических данных позволяет констатировать нарастающее неблагополучие в сфере детства; негативные тенденции в демографических процессах; ухудшение здоровья детей, их питания, быта и досуга; детская безнадзорность, преступность и социальное сиротство; растущая детская смертность. Все это делает детей и подростков наименее защищенными в социальном положении гражданами. Следствием такого положения является искажение духовных ценностей личности и асоциальное, противоправное, аддиктивное поведение (алкоголизм, наркомания).

Эффективная деятельность по формированию здорового поколения будет возможна при условии направления усилий на совершенствование и развитие психологических и функциональных резервов организма школьников. Здоровье и отношение к здоровью учителей и школьников имеет большое значение и в связи с тем, что образовательные учреждения являются важнейшим звеном социализации детей, где среди других ценностей усваивается ценность здоровья, формируется мотивация на сохранение своего здоровья и здоровья окружающих.

Здоровьесбережение в образовании как ценность представлено тремя взаимосвязанными блоками: здоровьесбережение как ценность государственная, общественная, личностная. Здоровье человека как личное достояние — это залог полноценной жизни. Здоровый человек может учиться, овладеть любой специальностью, полностью развить свои способности, работать при любой нагрузке, родить и вырастить детей.

Здоровьесбережение как система характеризует собственно здоровьесберегающий аспект функционирования учебного заведения соответствующего уровня и профиля. Любая такая система состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

- целей здоровьесберегающей деятельности;
- содержания этой деятельности (фиксируемого в планах, программах, учебниках, учебных пособиях, компьютерных обучающих программах, информационных, телекоммуникационных и т. п. средствах);

— методов сбережения здоровья (процессуально понимаемой технологии здоровьесберегающей деятельности);

— средств, используемых в процессе здоровьесбережения;

— организационных норм, в которых здоровьесберегающая деятельность реализуется с тем или иным эффектом.

Представленные выше компоненты здоровьесберегающей технологии позволяют перейти к рассмотрению ее функциональной составляющей.

Функции здоровьесберегающей технологии:

формирующая: осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, классном коллективе, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, учебной деятельности, природной среде;

информативно-коммуникативная: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни;

диагностическая: заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком;

адаптивная: воспитание у учащихся направленности на

здоровотворчество, здоровый образ жизни, оптимизировать состояние собственного организма и повысить устойчивость к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды. Она обеспечивает адаптацию школьников к социально-значимой деятельности.

рефлексивная: заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта, в сохранении и при-

умножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами.

интегративная: объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

Моделирование организационно-педагогической деятельности по здоровьесбережению в классе может осуществляться при следующих условиях:

1) создание ситуации, в которой классный коллектив окажется перед необходимостью решать противоречия: а) между имеющимся недостаточным уровнем здоровья у педагогов и учащихся и задачей его улучшения (или сохранения) в педагогическом процессе; б) между необходимостью сделать педагогический процесс здоровьесберегающим и отсутствием достаточных знаний и средств;

2) разработка организационно-методического обеспечения здоровьесбережения в учебно-воспитательном процессе;

3) объединение субъектов учебно-воспитательного процесса в классе, ответственных за организацию процесса здоровьесбережения;

4) просветительская и исследовательская работа, повышение компетенции учителя в области здоровьесбережения;

5) создание мониторинга (изменение здоровья, деятельности и мировоззрения ученика и родителей).

Подробнее реализация организационно-педагогических условий здоровьесбережения в классе, может быть представлена следующим образом:

Первым этапом реализации организационно-педагогических условий здоровьесбережения в классе, является, как уже было сказано ранее, создание специальной ситуации. Под созданием специальной ситуации понимается формирование мотивации всех участников учебно-воспитательного процесса в классе на здоровьесбережение. Создание ситуации реализуется в три этапа: предвари-

тельная подготовка, планирование, проведение конкретного мероприятия. Это может быть сбор информации о состоянии здоровья каждого члена коллектива, анализ этой информации, подготовка доклада, в котором излагаются не только результаты изучения здоровья, но и сведения о проблеме здоровьесбережения, ее состоянии в теории и в школах нашей страны, о функционировании классов, содействующих здоровью. Данное условие может быть реализовано в проведении педагогического, посвященного проблемам здоровьесбережения, малого педагогического совета, на котором и складывается ситуация, стимулирующая ее участников к поиску конкретных средств здоровьесбережения в классе. На втором этапе организации учебно-воспитательного процесса на основе идеи здоровьесбережения формируется организационно-методическое обеспечение процесса здоровьесбережения. Реализация данного этапа начинается с определения здоровьесберегающего потенциала содержания образования, стиля деятельности, технологий обучения и воспитания, окружающей среды, режима учебно-воспитательного процесса в классе. Любой учебный предмет включает такой материал, который каким-то образом связан с сохранением здоровья. Задача учителя заключается в том, чтобы проанализировать здоровьесберегающие возможности учебных предметов, технологий обучения, материальной базы и определить достаточно четкий вклад в решение проблемы здоровьесбережения в педагогическом процессе.

Согласно ключевым идеям здоровьесбережения, программа обучения, учитывающая здоровьесберегающий аспект, должна быть построена с учетом базовых потребностей занимающихся. В этом случае создаются условия для их индивидуально-гармонического развития, обеспечивается общий комфорт и доминирование позитивных настроений, формируется устойчивое положительное отношение к учению и общепринятым правилам поведения.

Литература:

1. Анисимов, А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула. Монография — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013.
2. Бахтин, Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 372–375.
3. Буйнов, Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема. Журнал «Молодой ученый». 2012. № 6с. 372–375.
4. Вайнер, Э. Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. — 2004. - № 1. - с. 21–26.
5. Макарова, Л. П., Соловьёв А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). — с. 494–496.
6. Станкевич, П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. «Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)» // Журнал «Молодой ученый» (№ 10 (57), октябрь 2013 г.).
7. Матусевич, М. С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст] / М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — с. 360–364.

8. Матусевич, М.С. Психологическая совместимость в контексте системно-деятельностного подхода [Текст]/М.С. Матусевич [и др.]// Молодой ученый. — 2014. — №2. — с. 686–689.
9. Матусевич, М.С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
10. Матусевич, М.С., Ткачук В. А. «Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте»// Журнал «Молодой ученый» (№3 (62), март 2014 г.
11. Матусевич, М.С., Шатровой О.В., Макарова Л.П. «Профилактика развития экстремистско-террористических отношений» //Журнал «Молодой ученый» №4 (63), апрель 2014 г.
12. Матусевич, М.С. Особенности формирования пищевых нарушений у подростков//Журнал Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 814–817.
13. Макарова, Л.П., Буйнов Л.Г. Пазыркина М.В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема//Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. с. 242.
14. Макарова, Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьев А.В. Валеологические основы здоровьесберегающей педагогики и превентологии (профилактике социальных отклонений). // Журнал «Молодой ученый» №3 (62), март 2014 г. — с. 944–946.
15. Макарова, Л.П., Плахов Н.Н., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2012.
16. Макарова, Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьев А.В.. О необходимости системного подхода к профилактике социальных отклонений у подростков и молодежи// Молодой ученый №3 (62), март 2014. — с. 941–943.
17. Сыромятникова, Л.И., Шпет И.Н., Буйнов Л.Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшекласников, Молодой ученый. 2013. №11. с. 660–662.
18. Плахов, Н.Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012.№145. с. 90–96.
19. Хвезенко, С.П., Матусевич М.С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009.№1. с. 222–226.

Комбинированные упражнения на уроках русского языка

Миналиева Минзифа Абубикеровна, учитель русского языка и литературы высшей категории;
Рачителева Надежда Анатольевна, учитель русского языка и литературы высшей категории
МБОУ «СОШ №24» (г. Астрахань)

Статья посвящена необходимости большей концентрации учебного материала на уроках. Комбинироваться могут различные задания по орфографии и пунктуации, правописанию и грамматике, правописанию и стилистике. Упражнения должны содействовать воспитанию речевых и правописных навыков.

Ключевые слова: синонимические замены, лексические нормы, словосочетания.

Особое распространение в школе имеют комбинированные упражнения по орфографии и пунктуации.

Намечая упражнения для закрепления правописных правил, следует учитывать степень близости, взаимосвязи тех или иных написаний между собой. В этих условиях комбинированные упражнения позволяют широко использовать эффективный для обучения прием сравнения.

Включение в упражнение того или иного написания зависит и от степени удаленности его от первоначального знакомства учащихся с правилом. В первую очередь к основному написанию прибавляются те, которые проходились на ближайших уроках. В дальнейшем промежуток между включением написаний в упражнение

и изучением правила удлиняются (за исключением более употребительных орфограмм и синтаксических конструкций).

Наконец, важное условие, которое необходимо учесть при подборе комбинированных правописных упражнений, — это возможность учащихся разобрать и усвоить данное количество орфограмм. При столкновении этого принципа с другими ему, естественно, отдается предпочтение.

В среднем представляется возможным включать в каждое из комбинированных упражнений 2–5 написаний различного типа, требующих известной самостоятельности учеников. Это число может быть увеличено

в упражнениях, рассчитанных на общетематическое, чет-вертное или общекурсовое повторение.

Значительное внимание в школах уделено комбинированным правописно-грамматическим упражнениям. Выполняя их, учащиеся закрепляют и грамматические знания и правописные навыки. Следует систематически включать в правописные упражнения, связанные с решением орфографических и пунктуационных задач, соответствующее грамматическое задание, например распознавание (подчеркивание, выделение, выписывание, образование и пр.) той или иной грамматической категории [2, с. 15].

Особую остроту в наше время приобретает проблема развития речи учащихся в общеобразовательной школе.

На уроках литературы испытанным средством развития речи являются различные типы, пересказов, изложений и сочинений, на уроках русского языка — всевозможные виды комбинированных упражнений.

Комбинированный характер таких упражнений может проявляться в скрытой и открытой форме. Первая имеет в упражнениях, где одно задание преследует несколько целей. Например, придаточное определительное требуется заменить причастным оборотом, который надо поставить перед определяемым словом. Выполняя эту работу, учащийся должен применить также правило пунктуации; впереди определяемого слова причастный оборот не обособляется.

В упражнениях другого типа каждой из поставленных целей соответствует отдельное задание (речевое и правописное). Например: заменить придаточные предложения причастными оборотами, вставить пропущенные буквы.

Среди правописно-речевых упражнений по характеру заданий можно выделить следующие группы:

1. Изменение слов, словосочетаний или предложений. В соединении с заданиями по орфографии или пунктуации подобные упражнения принадлежат к числу наиболее употребительных. Особенно полезны среди них упражнения на синонимические замены.

Синонимические замены могут быть лексическими (замена одних слов другими) и грамматическими. Последние имеют морфологический характер (замена одних частей речи или форм другими: обучение детей — обучать детей, бежать взапуски — бег взапуски), морфолого-синтаксический (замена слов словосочетаниями или одних словосочетаний другими), синтаксический (замена одних предложений другими — простых сложными, сложносочиненных сложноподчиненными и т.д.). Синонимические замены очень удобно использовать для целей правописания. Они, во-первых, воспитывают практические навыки точного употребления речевых средств и, во-вторых, обеспечивают самостоятельный выбор всех или почти всех написаний в синонимах-заменителях [2, с. 56].

2. Упражнения на соединение и разъединение слов, оборотов, предложений. Сюда же можно отнести различные типы классификационной работы, сочетаемой с решением правописных задач.

3. Подбор или вставка учащимися слов (иногда словосочетаний) с данными орфограммами для иллюстрации того или иного правила орфографии.

4. Самостоятельное составление предложений из определенных слов с включением данных орфограмм или знаков препинания.

Приведем примеры комбинированных упражнений, использованных нами при изучении темы «Обособление определений».

При проведении тренировочных упражнений по всей теме пунктуационные задания сочетались с грамматическими и орфографическими.

Учащиеся устно заменяли в упражнении 179 школьного учебника С. Г. Бархударова и С. Е. Крюčkова определения с обстоятельственными значениями соответствующими придаточными причины или уступительными. С этим увязывалось повторение сложноподчиненных предложений с одним придаточным. Комбинированный характер носит упражнение 182 кроме расстановки знаков препинания, авторы учебника предусмотрели пропуск букв в различных орфограммах [3, с. 89].

Затем было дано дополнительное задание: образовать от имеющихся в последнем упражнении глаголов или кратких причастий возможные формы полных причастий, а к имеющимся в тексте полным причастиям подобрать другие возможные формы (другого времени или залога). Работа сначала производилась устно путем беседы, а потом письменно. Получились следующие ряды слов:

1. Установили — установивший, установленный.
2. Находимые — находящие, находившие.
3. Перемещены — переместивший, перемещенный.
4. Покрывавшие — покрываемые, покрывающие.
5. Сползали — сползающие, сползавшие.
6. Увлекали — увлекающий, увлекавший, увлекаемый.
7. Относили — относимый, относивший.

На разборе этих слов ученики повторили правописание суффиксов действительных и страдательных причастий.

В заключение урока было дано предложение: «Англо-французская агрессия в Египте окончилась провалом». Учащиеся должны были устно в это предложение включить поочередно различные определения по заданиям:

1) чтобы два одиночных определения соединялись союзом и стояли позади определяемого слова (Англо-французская агрессия в Египте, наглая и позорная, окончилась провалом);

2) чтобы распространенное определение стояло то впереди, то позади определяемого слова (Организованная колониялистами англо-французская агрессия в Египте окончилась провалом. Англо-французская агрессия в Египте, организованная колониялистами, окончилась провалом);

3) чтобы распространенное определение стояло впереди определяемого слова и имело причинное значение (Осужденная всеми народами мира, англо-французская агрессия в Египте окончилась провалом).

На следующем уроке был проведен объяснительный диктант. Материалом для него послужили отдельные предложения из повести «Детство» Л. М. Горького (отрывки из этой повести в этот период изучались на уроках литературного чтения). Попутно при разборе написаний в объяснительном диктанте задавались вопросы по характеристике Алеши Пешкова¹. Приводим записанный текст предложений с указанием в скобках вопросов по литературному чтению.

1. В темный мир дома Кашириных Алеша попал совсем маленьким ребенком. Но в нем были заложены иные чувства, непохожие на каширинские. (Какие это чувства? Кто и как повлиял на жизнь Алеши до приезда в дом деда?)

2. Сердце Алеши стало невыносимо чутким ко всякой обиде и боли, своей и чужой. (После какого случая это произошло?)

3. Каждый вечер перед сном она (бабушка) рассказывала мне сказки или свою жизнь, тоже подобную сказке. (Чему бабушка научила Алешу?)

4. Я хорошо видел, что дед следит за мною умными и зоркими зелеными глазами, и боялся его. (Как Алеша относился к деду?)

5. Широкоплечий и могучий, с огромной кудрявой головой, одетый в золотистую шелковую рубаху, Ванюша Цыганок показался Алексею похожим на Ивана-царевича из бабушкиных сказок. (За что Алеша любил Цыганка?)

Работа по замене причастных оборотов придаточными предложениями (и наоборот) позволяет сочетать закрепление пунктуационных навыков с развитием навыков речевых.

Учащимся было предложено преобразовать имеющиеся в учебнике грамматические определения, заменяя придаточные предложения причастными оборотами. Сначала замена производилась устно в процессе коллективной работы. Некоторые примеры были записаны. Преобразованию подверглись следующие определения:

1. Предложением называется сочетание слов или отдельное слово, которое выражает законченную мысль. (Предложением называется сочетание слов или отдельное слово, выражающее законченную мысль.)

2. Восклицательными называются предложения, произносимые с сильным чувством, с восклицанием.

3. Подлежащим называется независимый член предложения, отвечающий на вопрос кто? или что?

4. Составным именным называется сказуемое, состоящее из именной части и глагола-связки.

5. Составным глагольным называется сказуемое, состоящее из неопределенной формы глагола и вспомогательного глагола в каком-либо наклонении.

6. Неопределенно-личными называются предложения со сказуемым, относящимся ко всем лицам вообще или к неопределенному количеству лиц.

7. Дополнением называется второстепенный член предложения, обозначающий предмет и отвечающий на вопросы косвенных падежей.

8. Приложением называется выраженное именем существительным определение.

9. Обстоятельствами называются второстепенные члены предложения, обозначающие место, время, причину, цель и способ действия.

Из этих предложений в тетрадях были записаны 1, 2, 4, 6, 7, 9.

Кроме того, по учебнику читались определения согласования, управления, примыкания и сказуемого. Учащиеся довольно легко (и без знания специальных правил) заметили, что здесь замены придаточных предложений причастными оборотами произвести нельзя. Прделанная работа позволила сочетать упражнения по развитию речи с самостоятельной расстановкой знаков препинания и повторением необходимых для учащихся грамматических определений.

На следующем уроке проводился творческий диктант, в котором сочеталась словарно-орфографическая работа с закреплением пунктуационных и стилистических навыков.

Литература:

1. Горшкова, В. Н. Сборник диктантов 5–9 класс. М., 2013
2. Львова, С. И. Практикум по русскому языку. 7 класс. М., Просвещение, 2006
3. Никитина, Е. И. Русская речь. М., 2000
4. Павлова, Т. И., Гунина Л. Н. Практика формирования лингвистических знаний. М., 2012

Геометрические задачи в научных трудах Абу Али ибн Сины и их методическое применение при преподавании современной геометрии

Мирханова Манзура Аббасовна, старший преподаватель;
Абдуллаева Мадина Шухратовна, студент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Великий среднеазиатский учёный Абу Али ибн Сина, в Европе известен как Авиценна, родился в селении Афшана, недалеко от города Бухары в 980 году (умер в 1037 году). Ибн Сина уже в молодости стал видным учёным и овладел многими профессиями. Он был учёным — энциклопедистом и одарённым врачом — исследователем. Ибн Сина обобщил достижения своих современников и предшественников, а также поставил и разрешил новые научные проблемы. Его научные рукописи и трактаты хранятся в библиотеках ряда стран Европы и Азии.

Ибн Сина, основными научными специальностями которого были философия и медицина, творчески работал и в области математических наук.

Большой интерес представляет его трактат «Книга знания» [1].

«Книга знания» (Донишома) великого среднеазиатского учёного эпохи Средневековья Абу Али ибн Сины (Авиценны) представляет собой краткую энциклопедию философских, логических, физических и математических знаний, написанную на его родном языке — языке фарси — дари. Эта книга аналогична его книге на арабском языке, озаглавленной «Книга спасения» (Китаб ан-наджат), математические главы которой весьма близки к соответственным «Книги знаний». Математические главы «Книги знания», дошедшие до нас, представляют собой краткое изложение геометрии, астрономии, арифметики и музыки. Эти главы очень интересны для истории науки как выбором материала, так и освещением его, а в геометрической части, где все предложения приводятся с доказательствами, сравнивая их с методами доказательств Евклида. Геометрическая глава «Книги знания» состоит из 12 разделов. Приведём некоторые разделы: первый раздел о началах геометрии, относящихся к пересекающимся линиям. Учёный приводит описание взаимного положения прямых между собой и плоскостью в простран-

стве с их изображением на чертеже: — Если одна линия пересекает другую, то она может не наклоняться ни в одну из сторон. Пусть, например, (рис. 1) линия CD пересекает линию AB в точке C. Образованные с двух сторон этой линией углы — угол DCA и угол DCB равны; линия CD называется перпендикуляром, а оба угла — прямыми углами.

Она может также наклоняться в одну из сторон. Так, (рис. 2) линия FH, пересекая линию GE, наклоняется к E. Поэтому угол FHE меньше прямого угла и называется острым углом, а угол GHE больше прямого угла и называется тупым углом. Насколько один угол меньше прямого угла, — настолько другой — больше его, вместе эти два угла равны двум прямым углам; их можно делить как угодно — полученные таким образом два угла вместе всегда будут равны двум прямым углам.

Если линия ML (рис. 3) пересекает линию KI то образуются два угла; два угла образуются также линией LN и линией LX; между каждой парой соседних линий находится целый угол, а между каждой парой линий, не являющихся соседними, находится угол, разделенный линией, проходящей между этими двумя линиями. Таким образом, здесь имеется четыре угла, составляющих вместе два прямых угла; к этим четырем углам можно прибавить еще несколько — утверждение останется тем же.

Если одна линия падает на другую, (рис. 4) пересекая ее и проходя далее, например, если прямые AB и CD пересекаются в точке E, то их пересечение образует четыре угла: по два смежных и два вертикальных. Вертикальные углы, получающиеся при пересечении равны, и очевидно, что по мере увеличения одного угла вертикальный по отношению к нему угол увеличивается на столько же, а по мере уменьшения одного угла вертикальный по отношению к нему угол на столько же уменьшается.

Если две линии пересекаются на плоскости, а третья линия падает перпендикулярно в точку пересечения этих

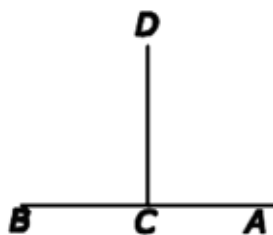


Рис. 1

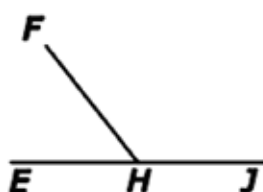


Рис. 2

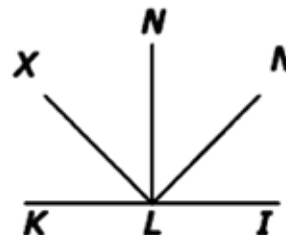


Рис. 3

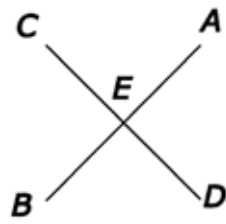


Рис. 4

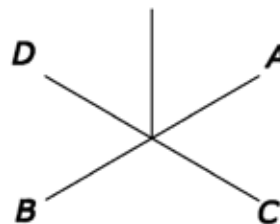


Рис. 5

линий, то эта третья линия перпендикулярна ко всякой линии, проведённой через точку пересечения на данной плоскости (рис. 5.); такова, например, линия GE падающая в точку пересечения AB и CD из взятой в пространстве точки G, так как если бы эта линия не была перпендикулярной к третьей линии, находящейся на данной плоскости, то она наклонялась бы в одну из сторон к этой плоскости, а следовательно, наклонялась бы в одну из сторон к четырем линиям, составляющим линии AB и CD и, значит, не была бы перпендикулярна к ним, что нелепо.

Обратно, всякая линия в пространстве, перпендикулярная к линии, находящейся на плоскости, и перпендикулярная ко всякой линии, проведенной из точки пересечения этих двух линий [на плоскости], называется перпендикуляром к этой плоскости.

Две линии, перпендикулярные к плоскости, параллельны между собой, потому что если бы одна из этих двух линий отклонилась к другой, то она отклонилась бы в одну из сторон дайной плоскости и, значит, не была бы перпендикулярной к этой плоскости. Сравнивая положения, приведённые Ибн Синой, приходим к выводу, что можно применить этот раздел при преподавании современной элементарной геометрии, а также по предмету «Начертательная геометрия» [2] по соответствующей теме «Позиционные свойства геометрических образов».

Рассмотрим четвертый раздел о построениях при помощи циркуля и линейки. В этом разделе Ибн Сина приводит построение перпендикуляра из точки на прямую, и деление отрезка на две равные части, причём чертёжными инструментами (учёный называет циркуль — паркар, а линейку — мастара): — Если мы хотим восстановить

перпендикуляр в точке C, находящейся на линии AB, то отметим циркулем по обе стороны от точки C два равных отрезка, например CD и CE (рис. 6). Из центра D опишем часть окружности на расстоянии DE, например EG. Таким же образом из центра E опишем часть окружности на расстоянии ED, например, DG. Эти окружности пересекутся в точке G. Из точки G проведем линейкой линии GD, GE и GC. Мы утверждаем, что линия GC является перпендикуляром, восстановленным в точке C, находящейся на линии AB, так как стороны треугольника GDE равны, поскольку обе они отложены циркулем на одном и том же расстоянии. Таким образом построен равносторонний треугольник. Кроме того, стороны треугольника GDC равны сторонам треугольника GEC, каждая равна своей соответственной. Поэтому угол GCD равен углу GCE, следовательно, линия GC перпендикулярна линии AB.

Если же точка C находится не на линии AB (рис. 7), а вне ее, и мы хотим из этой точки C опустить перпендикуляр на линию AB, то по другую сторону линии AB отметим произвольную точку D; из центра C опишем часть окружности на расстоянии CD; эта окружность пересечёт линию AB в двух точках E и G; линию EG разделим пополам в H и проведем линию CH; мы утверждаем, что она является перпендикуляром. В самом деле, если мы проведем линии CE и CG, то будет как в предыдущем предложении.

Если мы хотим разделить угол ABC пополам (рис. 8), то отложим циркулем линию BD, равную линии BE, точку E соединим с точкой D, а затем разделим линию ED в точке D пополам. Эти способы построений соответствуют теме «Геометрическое черчение» при преподавании предмета «Инженерная графика».

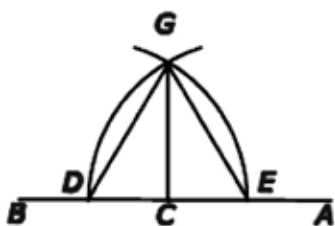


Рис. 6

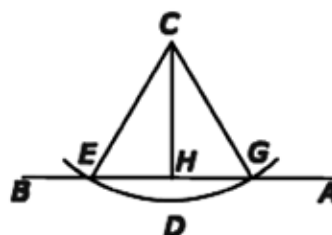


Рис. 7

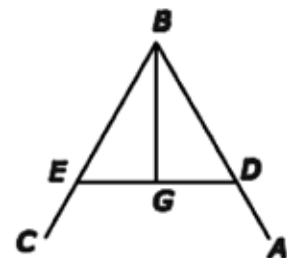


Рис. 8

Ибн Сина, несмотря на трудности того времени, был новатором и передовым учёным своего времени, верил в непобедимую силу разума — создал огромное количество научных рукописей и трактатов в виде учебных пособий, которые служили источниками знаний, применялись для практического применения его учениками и людьми, стремившимися к грамоте, знаниям и профессиям. Ибн Сина был уважаемым педагогом — у него было множество учеников, которым он передавал свои знания и умения. Он был великим целителем, кото-

рому были равны и бедные и богатые. Вполне возможно, что по его научным трактатам обучались землемеры, ремесленники и зодчие, создавшие в эпоху Средневековья неповторимые шедевры архитектурного зодчества Востока и Средней Азии. Как видим из выше изложенного, работая в области различных наук, Ибн Сина внёс огромный вклад в развитие мировой науки. Его научные труды можно использовать при преподавании современных научных дисциплин, не только как исторический, но и тематический материал.

Литература:

1. Абу Али ибн — Сина. Математические главы «Книги знания (Донишнома)». — Душанбе: Ирфон, 1967.
2. Чекмарёв, А. А. Начертательная геометрия и черчение. — Москва. 2002 г.

Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности

Митина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Нуржанова Тамара Токисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Профорентация является одним из самых важных и в то же время одним из самых сложных решений в жизни человека. Важнейшим атрибутом успешного человека является превосходное образование и высокие темпы развития в выбранном профессиональном направлении. С каждым годом выбор профессии становится все сложнее: некоторые из них становятся менее актуальными и востребованными, на смену приходят новые профессии будущего, многообразие которых порой удивляет. Переход к рынку труда не только внес коррективы, но и существенно изменил подходы к разработке теории и практики профессионального самоопределения молодежи. Дело в том, что в условиях жесткого рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией и специальностью. Выбор профессии — это личностно-значимая проблема: это выбор образа жизни, пути развития, выбор судьбы.

Профессия — это устойчивый род трудовой деятельности, требующей определенной профессиональной подготовки, зависящий от выбора специальности в вузе.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями, прежде всего, закрепились воспитательная, единая и неделимая, функция. Учитель — это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение.

В силу ряда объективных и субъективных причин современная молодежь оказалась не достаточно подготовленной к новым требованиям политической соци-

ально-экономической и кадровой ситуации. Серьезному искажению подверглась система представлений о престижности образования, произошла переоценка нравственных ценностей, снизился престиж педагогических специальностей. Педагогическая специальность — это вид деятельности, в рамках данной профессиональной группы, характеризующейся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определенного класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присвоенной квалификацией [1].

Быть педагогом стало не модно, не престижно: зарплата невысокая, а ответственность за человеческие судьбы огромная. В связи с этим в настоящее время данная проблема более чем актуальна.

«Профессиональная ориентация (от фран. orientation — установка) — комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями и с учетом потребности в специалистах народного хозяйства и общества в целом» [2, с. 17].

А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин, А. П. Меньшиков определяют профессиональную ориентацию как деятельность по подготовке молодежи к выбору профессии, в свою очередь социально-профессиональную ориентацию характеризуют как подготовку молодежи к выбору профессии и своего места в обществе [3].

Профессиональная ориентация, профорентация, выбор профессии или ориентация на профессию это —

система мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии.

С позиции теории управления, процесс профессиональной ориентации рассматривается как часть более общего процесса социальной ориентации молодежи. Соответственно и выбор профессии рассматривается, как стремление личности занять определенное место в социальной структуре общества, в социальной группе. Для того чтобы, получив профессиональное образование, стать конкурентоспособным на рынке труда необходимо еще в средней школе уделить особое внимание профориентации.

Приоритетными задачами профориентационной работы с молодежью являются:

- изучение теории профориентации, включающую в себя: рассмотрение ее объектов, принципов, форм, методов, направлений, критериев эффективности;

- изучение способов планирования профориентационной работы;

- оценка деятельности по решению проблем, связанных с социально-профессиональной адаптацией молодежи.

В настоящее время система профориентационной работы на педагогические специальности включает в себя деятельность по следующим направлениям:

- *профессиональное просвещение*, включающее профинформацию, профпропаганду и профагитацию на профессию «учитель». Профессиональное просвещение формирует у молодежи мотивированные профессиональные намерения, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей;

- *предварительная профессиональная диагностика*, направленная на выявление интереса к профессии учителя и педагогических способностей, ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональную направленность, профессиональные намерения, мотивы выбора профессии. Профессиональная диагностика осуществляется посредством интервью, бесед, опросников, наблюдений;

- *профессиональное консультирование (индивидуальное и групповое)*, нацеленное в основном на оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны преподавателей вуза. Это оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и предоставление рекомендаций учащимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики. В тоже время как пишет Г.А. Цукерман: «Всякое ригидное, окончательное самоопределение опасно для души подростка, как опасен жесткий корсет для растущего тела: возможны остановка и искажения тела» [4]. И задача педагога-профконсультанта

как раз помочь личности научиться делать самостоятельный выбор в течение всей жизни;

- *профессиональный отбор* с целью выбора лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности. В процессе профессионального отбора определяется профессиональная пригодность человека на основе существующих у людей физиологических и интеллектуальных различий. «Профессиональная пригодность» — это уровень соответствия физических качеств и психофизических особенностей человека профессиональным требованиям [5]. Если эти качества и особенности не достигают нужных требований, то мы сталкиваемся с профессиональной неполноценностью, от которой страдают и общество и личность;

- *профессиональное воспитание*, которое ставит своей целью формирование у молодежи чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства. Методы профессионального воспитания можно объединить в три группы: методы формирования сознания личности; методы формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования деятельности;

- *профессиональная адаптация*, в процессе которой осуществляется формирование новых установок, потребностей, интересов в сфере труда и, наконец, выявляется, насколько жизненные планы оказались реальными;

- *психологическая поддержка*, включающая в себя методы, способствующие снижению психологической напряженности, формированию позитивного настроения и уверенности в будущем.

В работе по различным направлениям определился круг *форм и методов профориентационной работы*, а именно:

- беседы о профессии учителя. Такие беседы можно посвящать ознакомлению с какой-то одной специальностью или с группой педагогических специальностей, вопросам значимости их правильного выбора для человека. При этом тематика бесед должна отвечать возрастным особенностям школьников и охватывать круг вопросов, интересующих самих учащихся;

- презентации педагогических специальностей. Презентации могут проводиться как преподавателями Вузов, так и студентами-выпускниками;

- экскурсии в университет, на факультет педагогики и психологии, «дни открытых дверей», встречи с представителями педагогических специальностей;

- приглашение учащихся на ответственные мероприятия, проводимые в стенах вуза, а также проведение школьных мероприятий совместно со студентами и т. д.;

- игры по профориентации — это новое направление в профориентации молодежи когда создаются ситуации, которые развивают такие качества как умение творчески мыслить, находить решения, действовать, аргументировать свою позицию — те качества, которые сложно развивать в повседневной жизни, но они необходимы для педагогических специальностей;

— составление профессиограмм, включающих описание данной профессии, специальности;

— проведение родительских собраний (общешкольных, классных);

— индивидуальные консультации с родителями по вопросу выбора профессий, учебного заведения учащимися;

— проведение недель по профориентации, конкурсов профессии, конференций.

Профориентация реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с учащимися. При неизменной общей цели, конкретные цели и задачи работы каждой школы зависят от потребностей кадров в тех или иных профессиях, степени остроты этих потребностей, от возможностей и условий в данном регионе или городе. Успешная реализация поставленных целей и задач в значительной степени зависит от качества работы по каждому из направлений. Задача профориентации — помочь молодым людям выбрать будущую профессию в соответствии с собственными склонностями, интересами, желаниями и способностями. Именно точка пересечения индивидуальности молодого человека и требований профессии и должна быть основой для выбора.

Знания о педагогических специальностях учащиеся получают как в школе, так и в средствах массовой информации, от родственников, знакомых и др. При этом сведения о содержании профессии и ее значимости иногда могут быть даны весьма искаженно, вследствие чего возможно создание атмосферы недоброжелательности к ней. В связи с этим перед вузом, как и перед всем обществом, стоит довольно сложная задача — исправить нелестное отношение к педагогическим специальностям и сформировать новое. Решить эту задачу призвана та часть профпросвещения, которую называют *профпропагандой*. Однако всю работу по профпросвещению ни в коем случае нельзя сводить только к пропаганде профессии.

Планировать работу по профессиональному просвещению в школе, в частности по профпропаганде и последующей профагитации, следует в соответствии с предварительной *профдиагностикой*. В работе с учащимися используется комплекс психологических методик, обеспечивающих, во-первых, возможность получения каждым информации о своих индивидуальных психологических качествах и степени их соответствия требованиям той или иной педагогической специальности (диагностические методические процедуры); во-вторых, возможность развития этих психологических качеств. Только на основе такого подхода можно проводить соответствующую работу со школьниками, направленную на формирование сознательного отношения к выбору педагогической профессии. Чтобы данная работа имела положительные результаты, она должна проводиться умело и с большим педагогическим тактом.

Профессиональная ориентация на педагогические специальности станет эффективной, если данная деятельность будет проводиться в соответствии с данными принципами, к которым мы относим:

— *принцип сознательности* (выражается в стремлении удовлетворить своим выбором не только личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу);

— *принцип соответствия выбираемой профессии интересам и склонностям личности* (выражает связь личностного и общественного аспектов выбора профессии, нарушение которого приводит к несбалансированности в профессиональной структуре кадров);

— *принцип профессионального самоопределения* (характеризует самостоятельную деятельность личности в процессе профессионального самоопределения);

— *принцип активности в выборе профессии* (выражается в утверждении, что профессию надо активно искать самому, пробуя свои силы в различных областях);

— *принцип связи профориентации с жизнью, трудом, практикой*, (предусматривает оказание помощи человеку в выборе его будущей профессии);

— *принцип систематичности и преемственности* (профориентационная работа с I по II классы);

— *принцип взаимосвязи школы, семьи, педагогического вуза* (предусматривает тесный контакт по оказанию помощи молодым людям в выборе профессии. При этом предполагается усиление целенаправленности и координации в совместной деятельности).

При этом профориентационная работа на педагогические специальности должна опираться на соблюдение *следующих условий*, а именно:

1) воспитывающий характер профориентации состоит в необходимости осуществления профориентационной работы в соответствии с задачами формирования гармоничной личности;

2) взаимосвязь диагностического и воспитательного подходов к проведению профориентационной работы;

3) дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их профессиональных интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планов, от уровня успеваемости. Дифференциация учащихся по группам позволяет точнее определять средства воздействия, которые будучи эффективными в одной группе могут оказаться неэффективными в другой. Дифференциация создает условия для реализации индивидуального подхода;

4) оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и их родителями, отход от традиционно используемых одних только массовых форм, усиление внимания к сбалансированному сочетанию всех форм работы;

5) соответствие содержания форм и методов профориентационной работы потребностям профессионального развития личности и одновременно потребностям района (города, региона) в педагогических кадрах.

К числу наиболее важных вопросов относятся и *вопросы определения критериев эффективности профориентации*. В настоящее время эффективность профориентационной работы нередко определяется по тому,

сколько учащихся выбрали профессии, на которые их ориентировали, и работают по ним. Этот критерий важный, но недостаточный, например, запланированного количества абитуриентов можно добиться разными средствами, и в том числе не всегда оправданными с педагогической, социальной и психологической точек зрения. И если это показатель становится главной целью и самоцелью профориентации, причем без серьезной диагностической и воспитательной работы с учащимися, то вся эта деятельность приобретает своеобразный уклон, мешающий в первую очередь самой профориентации, подрывающий доверие к ней со стороны учащихся и их родителей.

Система профориентации молодежи является социальной системой, которая функционирует в обществе, а также подструктурой общей системы трудовой и профессиональной подготовки. Итак, профориентация — это общественный процесс, включающий в себя: профдиагностику, профотбор, профпросвещение, профконсуль-

тацию, социально-профессиональную ориентацию, профессиональное воспитание.

Таким образом, профориентация представляет собой системную деятельность, включающую целевые установки, задачи, принципы, формы, методы, критерии эффективности, уровни, направления и другие структурообразующие элементы.

Достижение поставленной цели профориентации возможно и оправдано только при активной работе с молодежью, при выявлении их реальных интересов и способностей, формировании убежденности в правильном выборе профессии, отвечающей как их личным склонностям, так и потребностям города, района, села, в котором они живут, общества в целом. Великое благо — заниматься любимым делом, когда рабочий процесс не отнимает твое личное время, а является его частью, рождая ощущение полноценной жизни, в которой каждый миг прожит не впустую.

Литература:

1. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах/Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, — Брянск: БГУ, 2003.
2. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения, — М.: НПО «Модэк», 2002, 392 с.
3. Сазонов, А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П. Профессиональная ориентация молодежи, — М.: Высшая школа, 2009, 272 с.
4. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития. — М., 1995.
5. Пустовая, Е.Н. Профориентация: проблемы, опыт, перспективы. // Имидж, — М., №2, 2002., с. 21–27.

Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы

Музалёв Александр Александрович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Львовский научно-практический центр Института профессионально-технического образования НАПН Украины

Сегодня профессиональное образование постепенно перестает быть исключительно процессом подготовки человека только к профессиональной деятельности. Его назначение все больше заключается также в выполнении определенной совокупности гуманистических задач и функций по воспитанию ученика ПТУ, формированию и развитию его личности, привитию общей культуры, духовности, морально-этических принципов и убеждений. Это значит, что сегодня общество требует от профессионального образования эффективной подготовки человека к успешной жизни и деятельности в чрезвычайно сложных и динамичных условиях современного меняющегося мира.

Успешность профессиональной деятельности в значительной степени зависит от того, насколько индивидуальные психологические качества специалиста соответствуют требованиям профессии, насколько полно

личность воспринимает традиции, нормы и правила поведения в определенной профессиональной среде. Это дает основания говорить о месте и значимости профессиональной культуры, путей ее формирования как важного фактора развития и становления профессиональных качеств личности.

Изучению профессиональной культуры будущих специалистов различных профессий посвящены труды Г.А. Балла, М.Г. Бойко, А.Г. Выдры, А.В. Винеславской, Н.И. Волошко, Е.А. Климова, А.В. Просфоры, В.В. Рыбалки и др.

В деле подготовки будущего специалиста ведущая роль принадлежит формированию его профессиональной культуры, по своей сути являющейся процессом преобразования общественно-профессиональных ценностей в личностные. Современный человек в условиях открытого

мира оказался пред чрезвычайной свободой выбора (системы образования, сфер деятельности и т.д.), но главный вопрос заключается в том, готов ли человек к этому выбору. Н.В. Крылова придерживается мнения, что профессиональная культура — не просто умение определить и выбрать лучшую культурную норму, а скорее стремление использовать новые культурные образцы. На ее взгляд, профессиональная культура является состоянием самовосстановления собственной культуры и культурной идентичности в образовании, причем подвергается постоянным изменениям [7, с. 205].

Таким образом, ценности профессиональной деятельности, в процессе интериоризации становятся основой ценностных ориентаций и внутренней культуры личности выпускника ПТУ, определяют его отношение к профессиональной деятельности, профессиональную и гражданскую позицию, дальнейшие успехи в выбранной профессии. Существует несколько подходов к обоснованию сути профессионализма специалиста: личностный (основывается на определении профессионально важных качеств специалиста как субъекта труда), деятельностный (базируется на выявлении закономерностей профессионального роста через изучение результативности его деятельности), целостный (основан на взаимосвязанном изучении личностного и профессионального роста) [8, с. 4].

От воспитания и образования будущих специалистов зависят социально-экономические, политические и культурные изменения общества. Содействие совершенствованию культуры учащихся на основе обогащения социокультурного опыта человечества является главным назначением образовательно — воспитательной деятельности. Основные ее принципы, указанные в Законе Украины «Об образовании», предусматривают достижения гуманистического характера процесса образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья личности, свободного ее развития. Существенным условием становления гуманистического характера образования является личное восприятие специалистами общечеловеческих ценностей, овладение широким контекстом развития культуры [2, с. 5].

Поскольку профессиональная культура будущего специалиста формируется в процессе изучения как специальных, так и социально-гуманитарных дисциплин, она складывается в результат целостной подготовки учащихся, развития их заинтересованности и ответственности за результаты этой деятельности. По мнению В.А. Семиченко, сущность процесса формирования профессиональной культуры состоит в том, чтобы помочь будущему специалисту осознать сущность выбранной профессии, ее требования к исполнителю, цели, содержание и функции профессиональной деятельности, возможные индивидуальные стратегии выполнения профессиональных обязанностей, специфику профессионального мастерства и пути овладения ею, приемы творческой адаптации к содержанию и структуре профессиональной деятельности [11, с. 114].

Профессиональная культура личности выступает основой для систематизации профессионально важных качеств специалиста, для создания идеальных профессиональных моделей личности, что имеет важное теоретическое и практическое значение для культуры труда и профессиональной деятельности.

Теория и практика, как система знаний, умений и навыков является феноменом профессиональной культуры, характеризующая уровень личностных качеств будущего специалиста. По определению, которое предоставляет культурологический словарь, профессиональная культура характеризует уровень и качество профессиональной деятельности, зависит от социально-экономического состояния общества и добросовестности в овладении определенными знаниями, навыками конкретной профессии и их практическом использовании. По мнению А.И. Капской, профессиональная культура, кроме необходимых знаний, умений и навыков включает в себя определенные личностные качества, нормы отношения к различным составляющим профессиональной деятельности [6, с. 134].

Уровень сформированности профессионально значимых качеств человека детерминирует успех его профессиональной деятельности. В процессе профессионального развития происходит овладение будущим специалистом «системой профессионально важных качеств», куда входят «коммуникативные, мотивационные, характерологические, рефлексивные, образовательные, интеллектуальные, психофизиологические свойства человека» [5, с. 733].

На основе обобщений результатов исследований профессионально важных качеств человека А. Санникова выделяет те качества, которые по мнению ученой, имеют универсальный характер: ответственность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, склонность к риску и т.д. Для представителей разных профессий автор определяет специфические характеристики и акцентирует, что «огромное количество возможных сочетаний и вариаций делает невозможным исследование личности и ее индивидуального становления вне учета их в многоуровневую структуру личности профессионала» [10, с. 46].

Система качеств, обуславливающих успешное овладение будущими специалистами избранной профессией, достаточно четко освещена в исследовании В.И. Андреева, который характеризует 9 блоков качеств: мотивационно-творческая активность и направленность личности к деятельности; интеллектуально-логические способности; интеллектуально — эвристические способности; мировоззренческие качества; моральные качества; эстетические качества; коммуникативно-творческие способности; способности к самоуправлению, индивидуальные особенности, которые служат залогом эффективной деятельности (в данном случае учебно-творческая деятельность). Как видим, В.И. Андреев, характеризуя продуктивность деятельности будущих специалистов в процессе овладения профессиональными знаниями и опытом ее организации, к профессиональным качествам личности относит

и их способности (логические, интеллектуальные, творческие и т.д.) к индивидуально-психологическим свойствам [1, с. 6].

Предметное поле исследования профессиональной культуры охватывает вопросы о сущности социализации как феномена культуры; нормы и значимость культуры как средства социализации; статусное значение культурных норм в разных социальных средах; статусную роль культуры в условиях массового производства. Составной профессиональной культуры является готовность к постоянной продуктивной творческой деятельности, в процессе которой происходит усвоение человеком общественно-исторического опыта, отраженного в предметах материальной и духовной культуры. Ее эффективность во многом зависит от положительного эмоционального фона в жизнедеятельности, установки на поиск истины, что является существенным компонентом понятия «личного смысла жизни».

Опираясь на теоретические разработки ученых, мы рассматриваем профессиональную культуру как неотъемлемую часть общей культуры личности, основанной на сознательном усвоении, непрерывном развитии и использовании целостной системы специальных и социально-гуманитарных знаний, умений и навыков, ценностей, профессионально важных качеств по эффективной профессиональной деятельности в ситуациях, требующих мобилизации личностных ресурсов учащихся ПТУ.

Формирование профессиональной культуры в условиях образовательно-воспитательной работы осуществляется по следующим направлениям: развитие профессиональной индивидуальности, то есть овладение комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, и воспитания — привлечение к социокультурному опыту профессии и общества в целом, выработка комплекса качеств, необходимых для развития профессионального самосознания и творческой активности [4 с. 26].

Эффективными путями формирования профессиональной культуры будущих специалистов в условиях ПТУ являются: организация целостного учебно-воспитательного процесса и его ориентация на развитие всех компонентов профессиональной культуры (информационного, проектного, художественного и т.д.); структурирование содержания профессиональной подготовки на основе неразрывной связи с усвоением социально-гуманитарных и профессионально-ориентированных предметов, выработка профессиональных качеств на основе сочетания технических, информативных и художественно-композиционных компетенций.

Среди важных качеств высокоэффективной профессиональной подготовки учащихся выделим основные составляющие уровни профессиональной культуры будущего специалиста, которыми являются: профессиональная грамотность, профессиональная компетентность, мотивационно-ценностный и эмоционально-чувственный компоненты. Следует учитывать, что эти компоненты профессиональной культуры в целом взаимосвязаны,

а межкомпонентные связи взаимообусловлены. Для формирования профессиональной культуры первостепенное значение имеет мотивация саморазвития и личностного роста будущего работника. Как отмечает А.А. Деркач, личность должна овладеть способностью к проектированию саморазвития и к организации в границах своей творческой деятельности условий для самореализации [3, с. 575].

Экспериментальные исследования, проводимые в профессионально-технических училищах, позволили выделить четыре уровня сформированности профессиональной культуры у будущих специалистов сферы производства и бытового обслуживания: элементарный, репродуктивный, реконструктивный, творческий.

Элементарный уровень характеризуется несформированностью компонентов профессиональной культуры. Профессиональные знания, умения и навыки учащихся недостаточны для эффективного выполнения функций будущей деятельности, отсутствуют профессионально важные качества и стремление к самосовершенствованию. Низкий уровень теоретической подготовки сочетается с неразвитыми творческими способностями учащихся, их неготовностью принимать самостоятельные решения. Ценностные ориентации не связаны с профессиональной деятельностью. Ученики не готовы к продуктивной профессиональной коммуникации, четкого выражения и аргументации своих взглядов, налаживанию конструктивных отношений с партнерами по общению. Слабо знают компьютерные технологии, не готовы к их эффективному использованию в процессе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности, не способны ориентироваться в больших объемах информации, испытывают трудности в ее поиске и использовании.

Репродуктивный уровень характеризуется недостаточной сформированностью большинства компонентов профессиональной культуры. Ученики с этим уровнем хотя и овладели определенным объемом базовых профессиональных знаний, однако не всегда способны оперативно и гибко применять их в практической деятельности. Теоретическая подготовленность не подкреплена соответствующими умениями. В профессиональном общении они ориентируются в основном на личный опыт, интуитивно выработаны и недостаточно осознаваемые коммуникативные установки. Учащихся с этим уровнем отличает недостаточная сформированность профессионально важных качеств и нечеткие представления о ценностях и этических стандартах будущей профессиональной деятельности.

Реконструктивный уровень отличается достаточной сформированностью основных компонентов профессиональной культуры, необходимых для выполнения функций будущей деятельности. Ученики осознают собственные моральные ценности, знакомы с нормами профессиональной этики, имеют профессионально важные качества, стремятся к профессиональному самосовершенствованию,

усвоили базовые профессиональные знания и умения, однако способны применять их только в типичных ситуациях профессиональной деятельности. Испытывают трудности, когда приходится действовать в новых условиях и принимать нестандартные решения, поскольку недостаточно готовы к профессиональному творчеству.

Творческий уровень характеризуется сформированностью всех компонентов профессиональной культуры. Ученики имеют разносторонние и прочные знания и умения, способны гибко и результативно применять их в профессиональной деятельности, активно и творчески подходят к выполнению своих обязанностей, готовы самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях. Отличаются сложившимися профессиональными качествами, устойчивыми профессионально-нравственными ценностными ориентациями, стремлением к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Проявляют гибкость в профессиональной коммуникации, умении учитывать особенности ситуации и партнеров по совместной деятельности, налаживать конструктивные отношения и формировать благоприятный эмоциональный микроклимат в коллективе. Знают компьютерные технологии, умеют искать, хранить, использовать и передавать профессионально важную информацию.

Технология формирования профессиональной культуры состоит из нескольких этапов. Первым этапом является прогнозирование развития общей культуры. Это процесс определения уровня культуры в настоящее время и выбор форм и методов воздействия на уровень развития профессиональных качеств — культурной компетентности и профессиональной культуры, которые являются для специалиста первоочередными, соответственными с целями его профессиональной деятельности. Учитывая, что требования к профессиональной культуре специалиста оговариваются квалификационными требованиями к будущей профессии, условиями производства, профессиональными знаниями и умениями, правилами поведения, основными этапами прогнозирования развития профессиональной культуры следует считать:

— анализ-исследование сегодняшнего состояния профессиональной культуры ученика ПТУ, изучение морально-духовного климата в учебной группе и взаимоотношений между педагогами и воспитанниками;

— оценка индивидуального уровня культуры будущего специалиста, ценностных ориентиров, владение различными видами культур, характер, жизненный опыт, способности к обучению, убеждения и уровень честности;

— выбор метода диагностики, исследования, анкетирование, рейтинг, экспертное исследование;

— диагностика — определение характера и состояния культурной компетентности инженерно-педагогического коллектива согласно компонентам, элементам структуры формирования профессиональной культуры, критериями ее оценки и уровнями сформированности;

— моделирование профессиональной культуры — определение изменений, которые желательно осуще-

ствить в процессе учебно-воспитательной деятельности и оценивание профессиональной культуры специалиста согласно структуре, компонентам и критериям ее оценки, а именно:

а) разработка текущих нормативных стандартов профессиональной культуры, профессиограмм, которые будут определять достаточный уровень культурной компетентности будущего специалиста;

б) разработка текущих требований к специалисту в процессе его профессионально-квалификационного и профессионально-культурного развития, которые бы отражали систему ценностей, норм всей дальнейшей жизнедеятельности.

Профессиональная культура будущего специалиста должна формироваться благодаря целенаправленным педагогическим воздействиям на личность через раскрытие возможностей ученика, мотивов, профессионально значимых качеств в процессе целенаправленного взаимодействия на уровне «педагог-ученик». Основные принципы профессионального образования и модели «человекоцентристского обучения» должны стать концептуальной основой формирования профессиональной культуры учащихся в процессе целостной профессионально-гуманитарной подготовки.

С этой целью главной задачей ПТУ является создание организационных и психолого-педагогических условий для развития творческой личности, субъекта собственной жизни, способного на самостоятельные выработки позитивных идей, гуманное отношение к людям. Повышение уровня профессиональной культуры учащихся должно осуществляться путем механизма оптимизации их взаимоотношений с преподавателями благодаря реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия между ними, использования интерактивных методов обучения.

Образовательное пространство в целом должно стать источником саморазвития и непрерывного самосовершенствования будущего специалиста, естественным следствием которого будут изменения в направлении повышения уровня его профессиональной культуры. Как отмечает Ю.К. Чернова, сегодня требованием общества к специалистам является не профессионализм, а профессиональная культура, потому что нарастающий динамизм развития общества требует от человека высококачественной прогнозируемости и гуманистической обоснованности своих действий на социоприродную обстановку, то есть требуется высокий профессионализм на основе гуманизма, а это опять же культура, только профессиональная [12, с. 17].

Уровень профессиональной культуры будущих специалистов находится в прямой зависимости от уровня их профессионального мастерства. Ученик с низким уровнем сформированности профессиональной культуры является практически неподготовленным для выполнения своих профессиональных обязанностей, так как высокий уровень профессиональной культуры соотносится с высоким уровнем профессионального мастерства и способствует

повышению профессиональных качеств специалиста, а соответственно его конкурентоспособности.

В структуру профессиональной культуры личности будущего специалиста следует включить такие ее качества: способности, характер, темперамент, эмоции, волю, мотивацию, социальные установки. С.Л. Рубинштейн так обобщил личностные качества: «Способности человека — это проявление его способностей к учебе и труду. Воля в специфическом смысле этого слова, которая поднимается над уровнем природных органических влечений, предполагает существование общественной жизни, в которой поведение человека регламентируется нравственностью и правом. Становление воли — это становление субъекта, способного к самоопределению. Темперамент — это динамическая характеристика психической деятельности личности; характер обуславливает предназначение человека как субъекта деятельности, который выделяет его среди окружающих и конкретным образом относится к нему. Знать характер человека — это значит знать его существенные черты, через которые определяются его действия» [9, с. 108].

Формирование профессиональной культуры в профессионально-техническом учебном заведении предполагает выполнение следующих организационно-педагогических условий:

— планирование структурно-функционального процесса формирования профессиональной культуры (цели, этапы, подходы, принципы, критерии, уровни и показатели направленности профессиональной культуры будущих специалистов);

— готовность коллектива инженерно-педагогических работников к формированию профессиональной культуры учащихся на основе интеграции всех видов культуры;

— готовность учащихся профессионально-технических училищ к восприятию профессиональной культуры.

На основе вышеупомянутых организационно-педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих специалистов предлагаем составляющие основной модели методических подходов, которые соответствуют целям, этапам и компонентам становления профессиональной культуры:

— гуманистический и организационный подход — для целеполагания, подготовки и обеспечения формирования профессиональной культуры учащихся, где основой формирования профессиональной культуры воспитанников является целенаправленная работа инженерно-педагогических работников, основанная на интегрированном подходе к профессиональному и культурологическому образованию;

— личностный и аксиологический подход — для работы с учащимися в процессе подготовки их к восприятию профессиональной культуры, что предполагает ориентацию на развитие личности и обеспечение готовности к восприятию профессиональных ценностей и культурологических основ профессии;

— компетентностный и культурологический подход — для гармонизации профессиональных и культурологических составляющих подготовки на основе развития творческих компетенций будущего специалиста.

Педагогическая технология формирования профессиональной культуры будущих специалистов предполагает использование таких ее составляющих компонентов: организационно-целевого, мотивационно-ценностного, профессионально-культурологического.

Организационно-целевой компонент предполагает умение педагога поставить цель, определить пути, методы, средства формирования профессиональной культуры и последовательно осуществлять их как реализацию поэтапных задач. Качественным показателем сформированности этого компонента является умение отстаивать и обосновывать собственную позицию, критически мыслить, осуществлять самовоспитание.

Мотивационно-ценностный компонент отражает интерес и положительное — отношение к явлениям культуры; художественную оценку произведений искусства и окружающей жизни, умение превращать знания в убеждения о необходимости формирования культуры общения; личное отношение к поведению, требованиям, поступкам, действиям, желание осознать в каких отношениях с окружением человек находится, и соответственно этому корректировать свое поведение. Показателем сформированности этого компонента является убежденность в необходимости самовоспитания и самосовершенствования, социально-ценностные мотивы поведения.

Профессионально-культурологический компонент предполагает наличие определенного объема необходимых знаний для овладения культурой межличностных отношений. Основными показателями этого компонента является осознание потребности в формировании культуры общения, понимания ее необходимости для повседневной жизни и обеспечения взаимопонимания в будущем, создания положительного микроклимата в коллективе.

Педагогическая диагностика сформированности профессиональной культуры основывается на методах теоретического анализа педагогических подходов к определению качественных критериев профессиональной культуры. На основе трехкомпонентной структуры определены такие ее критерии: знания закономерностей и выразительных средств (объем теоретических знаний о культуре на междисциплинарном уровне, знание ее функций и содержания, умение осуществлять культурологический анализ явлений и ситуаций); способность адекватно воспринимать профессиональные ситуации (чувствовать особенности ситуации, видеть положительное в действительности, владеть культурой речи и т.д.); умение создавать позитивные ситуации в различных видах профессиональной деятельности.

Научно-педагогические исследования и личный опыт практической работы в системе профессионально-педагогической деятельности позволили выявить ряд противоречий между динамикой развития профессиональной

подготовки будущего специалиста и практикой его культурологической образованности; реальным уровнем общей культуры и ее отдельных видов; требованиями общества с развитой экономикой и культурным уровнем к современному высокообразованному, конкурентоспособному специалисту.

В процессе учебно-воспитательной работы в профессионально-технических учебных заведениях профессиональная культура, как важный фактор качественной подготовки будущего специалиста, должна быть направлена на:

— выявление противоречий, которые опосредствуют реализацию задачи формирования профессиональной культуры специалистов;

— выяснение роли и места элементов профессиональной культуры в профессиональной компетентности будущих специалистов;

— определение факторов, которые обуславливают социальный заказ на уровень и структуру профессиональной культуры специалиста определенной сферы деятельности;

— определение условий, целей, принципов и функций в процессе формирования профессиональной культуры будущего специалиста, а также соответствующих путей, форм, методов и содержания.

Профессиональную культуру будущего специалиста мы рассматриваем не только как сумму профессиональных знаний, умений и навыков, а как часть общей духовной культуры, которая проявляется в профессиональной компетентности, готовности к анализу и оценке профессионально-этических проблем, принятии самостоятельных решений, коммуникативного мастерства, сознательной готовности к самообразованию, саморазвитию, постоянному профессиональному совершенствованию.

Литература:

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания: основы педагогики творчества/В. И. Андреев. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. — 238 с.
2. Державна національна програма, «Освіта — України XXI століття». — К.: Райдуга, 1994.
3. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института. — Воронеж: НПО, «МОДЭК», 2004. — 752 с.
4. Зиятдинова, Ф. Г. Социальные проблемы образования/Ф. Г. Зиятдинова. — М.: Издательство государственного гуманитарного университета, 1999. — 282 с.
5. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
6. Капська, А. Й Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. — К.: УДЦССМ, 2001. — 2001 с.
7. Крылова, Н. В. Культурология образования/Culturology of education\N. V. Krylova. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
8. Куницкая, Ю. И. Философско-теоретическое основание изучения педагогического профессионализма/Ю. И. Куницкая // Педагогика. — 2004. — №6. — с. 21–25.
9. Основи практичної психології: Підручник/В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева. — К.: Либідь, 2001. — 394 с.
10. Санникова, О. П. Эмоциональность в структуре личности/О. П. Санникова. — Одеса — Хорс, 1995. — 334 с.
11. Семиченко В. А. Пути повышения изучения психологии/В. А. Семиченко. — К.: Магистр — S, 1997. — 124 с.
12. Чернова, Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. — Москва — Тольятти: Изд-во ТолПи, 2000. — 163 с.

Основы возникновения и развития науки начертательной геометрии

Наимов Санджар Тулкунович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В статье приведены вклады некоторых ученых античности и средневековья в возникновении науки геометрии до обоснования ее Гаспаром Монжем в книге «Начертательная геометрия».

Начертательная геометрия по своему содержанию занимает особое положение среди других наук: она является лучшим средством развития у человека пространственного изображения, без которого немислимо никакое инженерное творчество.

В конце XX века во Франции Гаспаром Монжем была опубликована его книга «Начертательной геометрии» (Geometrie descriptive, 1795). С тех пор новая наука, вызванная к жизни Монжем, благодаря назревшей потребности со стороны инженерно-строительной техники,



стала быстро распространяться не только во Франции, но и в других странах. Она прочно укрепилась в высшей технической и художественной школах как основная учебная дисциплина, без которой немислимо образование инженера, архитектора и художника. Впервые работа Монжа была напечатана именно как учебное пособие. Своего значения его начертательная геометрия не потеряла до сих пор, и в наши дни она составляет основную часть учебного курса методов изображений. На примере начертательной геометрии сказанлся общий характер разносторонней деятельности Монжа его глубокий исследовательский ум, двигающий вперед науку, и кипучая разнообразная работа, направленная на приложение его теории к практике.

Продолжая свои изыскания, Монж дал общий метод решения стереометрических задач посредством геометрических построений на плоскости, который он назвал начертательной геометрией (*Geometrie descriptive*) и начал писать курс этой науки для Мезьерской школы. Ему было запрещено что-либо публиковать из боязни, что иностранцы могут воспользоваться достижениями французской науки в ущерб Франции. Даже в самой Франции этот метод имел ограниченное применение.

Более 20 лет этот основной его труд не видел света. За это время Монж создал другой свой крупный труд, относящийся к теории поверхностей: «Приложение анализа к геометрии» (*Application de l'Analyse a la Geometrie*), который предварительно печатался в 1795 г. отдельными тетрадами для студентов Политехнической школы: «*Feuilles d'analyse appliquee a la geometrie*». В этой работе Монж рассматривает поверхности с точки зрения образования их движением линий. Свой труд он сопровождает изложением собственной теории интегрирования дифференциальных уравнений с частными производными первого порядка и решением задачи о колебаниях струны.

В двадцать два года Монж был уже профессором математики, а через три года к нему перешла также и кафедра физики. Женитьба Монжа сделала его владельцем металлургического завода, где он применил на практике свои

инженерные таланты. В 1780 г. Тюрго основал в Лувре кафедру гидравлики и для замещения ее привлек Монжа. В том же году, т.е. в возрасте 34 лет, он был избран Парижской Академией наук в число ее членов. Около этого времени он написал для Морской школы (*l'Ecole de marine*) известный свой «Курс статики» (*Traite de statique*), который был принят для обучения в Политехнической школе. В период времени 1770–1790 гг. Монж сотрудничал в Мемуарах Туринской и Парижской Академий наук и других научных журналах. Среди статей его надлежит отметить «Теорию выемок и насыпей».

(*Memoire sur la theorie des deblais et des remblais*, 1781), и которой изложено замечательно изящное исследование, касающееся проблемы земляных работ, связанное с главными исследованиями Монжа о линиях кривизны поверхностей. О характере геометрической школы Монжа Феликс Клейн (*Vorlesungen uber die Entwicklung der Mathematik im XIX Jahrhundert*, 1926). О труде Монжа «Приложение анализа к геометрии» Клейн отзывается с восхищением и заявляет, что этот труд «считается, как роман, т.е. отличается связным, ясным не построенным по старой схеме: предпосылки, утверждение, доказательство) и плавным изложением. Из элементарных формул свободным взлетом фантазии разворачивается масса геометрических рассуждений, которые прежде всего прилагаются к проблемам, выдвигаемым природой».

До Монжа строители, художники и ученые обладали довольно значительными сведениями о проекционных методах, но только Монж создал начертательную геометрию как науку.

Еще в древнем Египте при постройке зданий, при межевании плодородных земель, омываемых Нилом, в живописи при расписывании стен и на колоннах зданий, работая над стенными барельефами, прибегали к элементарным проекционным приемам. Об этом свидетельствуют сохранившиеся планы египетских городов, планы и фасады зданий и помещений.

Относительно точные сведения об уровне геометрических знаний в Древнем Египте сообщает папирус Ахимеса (измерение земельных участков, вычисление пирамид). Основателем геометрии в Греции считают финикийца Фалеса Милетского, получившего образование в Египте (ок. 624–547 гг. до н. э.). Он основал школу геометров, которая положила начало научной геометрии. Ученику Фалеса Пифагору Самосскому (ок. 580–500 гг. до н. э.) принадлежат первые открытия в геометрии: теория несоизмеримости некоторых отрезков, например, диагонали квадрата с его стороной, теория правильных тел, теорема о квадрате гипотенузы прямоугольного треугольника.

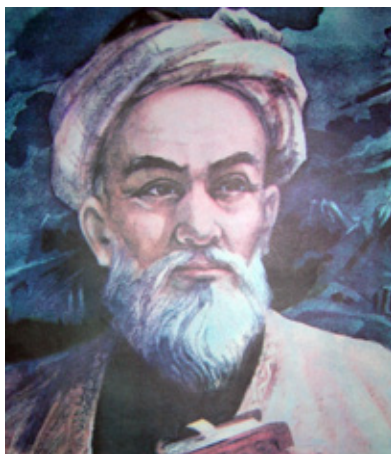
Преимник Пифагора Платон (427–347 гг. до н. э.) ввел в геометрию аналитический метод, учение о геометрических местах и конические сечения. Существовавшая до сих пор элементарная геометрия была, расширена и ее назвали трансцендентной.

Систематизировал основы геометрии, восполнил ее пробелы великий александрийский ученый Евклид (III в.

до н. э.) в своем замечательном труде. «Начала» Евклида — первый серьезный учебник, по нему в течение двух тысячелетий учились геометрии.

Большой научный прогресс в этой области совершился в эпоху Возрождения. В трудах Пьетро-делла-Франческо дель Борго, Лоренцо Гиберти, Леона Баттисти Альберти, Леонардо да-Винчи, Виатора, Альбрехта Дюрера,

Микель Анджело, Виньоля и других заложены основные теоретические положения, которыми должна руководствоваться практика построения перспективных изображений; в них указаны условия выполнения таких изображений (монокулярность зрения, закрепленность точки зрения и поверхности картины, единство физического момента времени). Альбрехт Дюрер дал правила построения перспективы, связав ее с другим методом — с ортогональными проекциями. Вопросам проектирования самых трудных частей сооружений (сводов) посвящены труды Филиберта Делорма А576),



В науку геометрия свои вклады внесли многие, ученые мира. На примере рассмотрим гениальных восточных ученых средневековья внесших вклад в мировую науку.

Абу Али, Ибн Сина-всемирно известный ученый-энциклопедист (Авиценна). Бесценным его сочинением является «Медицинский канон». К вопросам теоретической арифметики посвятил отдельную часть своего крупного произведения «Данишنامه» («Книга знаний»). Четвертая глава произведения посвящена задачам, при решении которых используется циркуль и линейка.



Великий математик, астроном и географ Мухаммад Аль-Хорезми жил и творил в конце VIII-первой половине IX века (783–850 г). В этот период для решения проблем строительства, торговли, сельского хозяйства и ремесел начавшего свое становление феодального строя требовалось развивать такие науки, как астрономия, геодезия, география, математика и др. Аль-Хорезми явился основателем алгебры, арифметики, астрономии, географии, геодезии, разработал азбуку этих наук. По вопросам линейных квадратных и кубических уравнений прежде всего следует отметить знаменитое сочинение ал-Хорезми «Ал-китаб ал-мухтасар фи хисаб ал-джабри ва-л-мукабала» (Краткая книга об исчислении восполнении и противопоставления), которая в истории науки получило наиболее широкую популярность. Появление названий «алгебра» и «алгоритм», без которых современную математику нельзя представить, связаны именем ал-Хорезми.

Впервые в работе ал-Хорезми алгебра была представлена как наука об общих методах решения числовых линейных и квадратных уравнений. Второй его произведения алгебра была посвящена геометрии. В этой книге решаются задачи геометрическим путем. Уточняется неизвестная сторона квадрата. Определяются площади геометрических фигур. Он доказывает практическое значение геометрических задач. Он дает примеры нахождения объема предметов.

Другой ученый-энциклопедист Абу Наср аль-Фараби (870–950) классифицируя наук той эпохи, отмечает, что математика состоит из семи крупных разделов: арифметика, геометрия, оптика, астрономия, музыка, статика, искусные приемы и определяет предмет и содержание каждого из них.



Абу Наср аль-Фараби-учёный, которого называли «Восточным аристотелем» написал более 160 произведений. В его книге «Теория и классификация наук» говорится о том, что предмет геометрии состоит из теоретической и практической геометрии. Как сказал учёный, практическая геометрия используется в работе плотника, землемера, строителя и кузнечных дел. Это наука объясняет величину, размер, взаимное положение между геометрическими фигурами пишется в книге.



В исследованиях ученых средневекового Востока важное место занимает геометрические вопросы. Основные положения этой науки лежали на базе астрономических исследований того периода, и с развитием астрономии развивалась и геометрия. Например, в известной книге Абу Райхона Беруни (973–1048) «Китоб-ут-тафхим», которая изложена в виде вопросов и ответов, отдельная глава отражает основные геометрические понятия. Например, в ответе 64-го вопроса, где «во внутри сферы, сколько фигур могут расположиться?», он объясняет, что их пять - куб (атом земли подобен кубу), икосаэдр (атом воды подобен икосаэдру), октаэдр (атом воздуха подобен октаэдру), тетраэдр (атом пламя подобен тетраэдру), и додекаэдр (атом мира подобен додекаэдру).



Одним из выдающихся астрономов, внесших огромный вклад в изучение вселенной, был великий узбекский учёный Мирзо Улугбек. В XV веке он построил в Самарканде одну из самых известных миру обсерваторий. Улугбек и его ученики изучали звёзды и следили за движе-

нием планет. Они составили каталог звёзд и таблицы движения планет, которые в течение долгого времени считались одними из самых точных в мире. В четвёртой части его произведения «Арифметика калити» (Мифтан-ул-хисоб) изложены задачи геометрии.

В чем же заключались особенности этой новой науки? Исходя из математических пространственных трех прямоугольных координатных осей Монж, создав начертательную геометрию, показал, что она дает возможность не только изображать строительные конструкции, но также решать чисто графическим путем и метрические задачи. Монж взял положение любой точки пространства с проекциями ее на плоскостях, образуемых попарно этими координатными осями. Учтя, что взаимное расположение проекций не изменяется от параллельного перенесения профильной плоскости, он показал, что в большинстве случаев можно получить нужный результат, не прибегая к помощи профильной плоскости проекций. В тех же случаях, когда решение пространственных задач облегчается использованием такой плоскости, он делает это неявно, не связывая ее с определенным началом координат, а рассматривая ее как частный случай проектирующей плоскости.

Все стереометрические операции он выполняет в проекциях на две плоскости, связывая их между собою неизменным положением. Обе плоские проекции Монж размещает в одной плоскости, т.е. на одном листе чертежа, вращая вертикальную плоскость вокруг линии пересечения ее горизонтальной плоскостью проекций, т.е. вокруг оси ОХ. Таким образом, он ввел впервые «ось проекций» на плоскости чертежа, а самые проекции, вертикальную и горизонтальную, размещает так, что обе проекции любой точки изображаемой системы располагаются на одном перпендикуляре к оси проекций. В этом случае расстояния проекций до осей и будут координатами точки.

Далее, анализируя производственные операции, Монж сводит их к элементарным абстрактным, располагая их в логической последовательности и заполняя пробелы. Таким образом, он создал научную систему, показав при этом, что из двухмерного чертежа можно вывести все те отношения, которые вытекают из формы и взаимного расположения в пространстве трех измерений. Он подвел также научную базу под те эмпирические правила, которые до него давались без теоретического обоснования.

Литература:

1. Четверухин, Н. Ф. Начертательная геометрия. — М.: Высшая школа, 1963.
2. Монж, Г. Начертательная геометрия. Комментарии и редакция Д. И. Каргина. — М.: Изд-во АН СССР, 1974.
3. Демьянов, В. П. Геометрия и Марсельеза. — М.: Знание, 1986. — 254 с.
4. Ахадова, М. А. Научные труды среднеазиатских учёных по математике. — Ташкент. 1983.

Исследование детерминанты здорового образа жизни среди школьников

Некрасова Анна Васильевна, секретарь деканата

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

Статья посвящена исследованию детерминанты здорового образа жизни среди школьников 14–15 лет. Разработанная анкета позволила выявить интегративные качества, присущие здоровому образу жизни и получить комплексный результат исследования.

Ключевые слова: здоровье, школа, образовательный процесс, анкетирование, исследование.

Сегодня очень актуально говорить то здоровье и здоровом образе жизни. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Данный термин приводится в преамбуле к Уставу ВОЗ, принятому Международной конференцией здравоохранения в Нью-Йорке 19–22 июня 1946 г., вступил в силу с 7 апреля 1948 г., до сегодняшнего дня не изменялся. На протяжении нескольких лет Правительство Российской Федерации вводит санкции, направленные на снижение употребления алкогольной и табачной продукции среди подростков. Данные шаги приводят к положительному прогрессу в отношении к своему здоровью и поведению. Стратегия развития спорта, в частности проводимая в Российской Федерации комплексная программа укрепления здоровья в образовательных учреждениях, эффективно реализуется и приносит свои плоды [2; 6; 9; 11].

Вопросу формирования и развития установок активного, экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни в курсе изучения ОБЖ (на первой ступени образования, 9-х классах) уделяется большое значение. Несомненно, подростки, являются одной из наиболее уязвимых категорий. Подростки — молодые люди в возрасте от 10–19 лет. Данную возрастную категорию часто считают здоровой группой. Тем не менее, многие подростки подвергаются риску преждевременной смерти. Основными причинами смертности среди подростков являются несчастные случаи, самоубийства, насилия, неизлечимые болезни [3; 5; 8; 10; 16].

Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов, А. В. Соловьев определяют основные проблемы, волнующие в первую очередь европейцев [1; 12; 13; 15]. Авторы интересовала молодежь в подростковом возрасте, т. е. в той стадии своего развития, когда процессы полового и социального созревания идут особенно активно, а всякого рода отклонения ведет зачастую к необратимым последствиям в будущем:

1 — наркомания; 2 — алкоголизм; 3 — токсикомания; 4 — зависимость от азартных игр; 5 — психическое здоровье; 6 — неправильное питание; 7 — недостаточная физическая активность [4; 7; 14; 17].

Молодые люди и, особенно, школьники должны утвердиться в мысли о том, что быть здоровыми — это престижно, материально выгодно и социально полезно.

Для решения этой задачи в гимназии №293 Красносельского района г. Санкт-Петербурга было проведено исследование среди учащихся 9-х классов. Выбор данной возрастной категории обоснован тем, что подростки 14–15 лет находятся в зоне риска. Исходя из того, что актуальность темы «Здоровья» связана с индивидуальной заинтересованностью, цель исследования заключается в следующем: обосновать заметный рост тенденции к ведению здорового образа жизни, основываясь на полученных данных сформировать концепцию, в которой будут раскрыты современные взгляды и жизненные ценности современных подростков.

Каждый из нас задумывается о том, как укрепить иммунитет, сохранить молодость, продлить жизнь. Стоит отметить, что данным проблемам человек стал придавать высокое значение, находясь в подростковом возрасте. Для интегративной диагностики обозначенных аспектов была разработана анкета, состоящая из 6 вопросов: 1. От чего зависит здоровье? 2. Соблюдаете ли Вы режим дня? 3. Часто ли Вы питаетесь в «фастфудах»? 4. Сколько часов в сутки Вы спите? 5. Занимаетесь ли Вы спортом? 6. На сколько процентов Вы оцениваете свое здоровье?

Данные, полученные в результате опроса учащихся 9-х классов, свидетельствуют о том, что большинство респондентов считает, что здоровье человека зависит от следующих факторов: образа жизни (48%), экологии (19%), питания (10%), а также от наследственности (7%), отсутствия вредных привычек (7%), духовного состояния (3%), иммунитета (3%) и окружения (3%). Тенденцию ведения правильного образа жизни подтверждает тот факт, что режим дня соблюдают 59% респондентов, более того, стремятся к этому 33%. Редко или вообще не утоляют голод в фастфудах 88% респондентов. Положительным является тот факт, что сон занимает 6–7 часов у большинства опрошиваемых (56%), до 9 часов (33%), до 5 часов 11%. Спортм занимаются 64% респондентов. И, наконец, оценка уровня своего здоровья достигает высокого уровня 67%.

В заключении следует отметить, что намечающиеся положительные тенденции в области популяризации здорового образа жизни среди подростков, необходимо взращивать путем использования различного арсенала педагогических методик и технологий. Школьное образование, на сегодняшний день, располагает достаточно обширным

инструментарием воздействия на подрастающее поколение и весьма широкие рамки деятельности в вопросах здоровьесбережения, определенные новыми образовательными стандартами.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; науч. ред.: А. Г. Гуцин. 2010. с. 142–146.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
11. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012—85 с.
12. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
13. Сорокина, Л. А. 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.
14. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
15. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
16. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
17. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Роль фольклора в нравственном и эстетическом воспитании личности

Никулина Лидия Александровна, преподаватель сольного пения;
Мирошникова Татьяна Александровна, преподаватель по классу аккордеона
МОБУДОД «Детская школа искусств №4» (г. Харабали, Астраханская область)

Перемены, которые происходят в воспитании детей, радуют и обнадеживают. Введение новых предметов, пересмотр прежних программ — требование времени. И как нужно все продумать, предусмотреть — ведь зерна «разумного и вечного» взойдут через годы! Избежать ошибок можно лишь анализируя уроки прошлого и внимательно вглядываясь в день сегодняшний.

Что-то было упущено педагогикой 10 лет назад, если сейчас так остро встают проблемы нравственности, морали, трудового воспитания. Если пестрят средства массовой информации выступлениями о неуважительном отношении к памятникам старины и засорении великого русского языка иностранными словами. Если мы забыли, что можно встречать гостей душистым чаем и дарить ромашки. Если, усевшись рядышком, не можем спеть ни одной русской песни от начала до конца. Бесконечные «если»...

Что поможет нам вернуть утраченное, восстановить складывающуюся веками систему нравственных ценностей, человеческих отношений, в которых мужчина — «орел», «сокол», мужественный, сильный, защита и опора для нее — «павушки», «лебедушки», скромной, грациозной и трудолюбивой?

Серьезную помощь здесь может оказать обращение к фольклору. Особенно необходимо его животворное, очищающее влияние маленькому человеку. Напившись из этого чистого родника, он познает сердцем родной народ, станет духовным наследником его традиций. А значит, вырастет настоящим человеком.

Фольклор всегда естественным образом входил в народную педагогику. С его помощью в крестьянской среде в наиболее доступной форме осуществлялась передача молодым поколениям сложившихся в течение веков эстетических, нравственных и трудовых идеалов, понятий об окружающем мире. Крестьянский быт буквально пропитан фольклором.

Именно через фольклор формировалось художественно-образное мышление детей. Педагогический опыт народа закреплялся в обычаях и обрядах, связанных с рождением и первыми шагами ребенка, с его приобщением к интересам семьи, общества. Педагогическая направленность мира, в котором живет и формируется ребенок (народные песни, игры, сказки...) — очевидна.

Участие детей в календарных обрядах было для них своего рода школой освоения жизненного опыта, накопленного старшими поколениями, школой освоения их традиции, обычаев, приобщало ребят к родной национальной культуре. Происходило постепенное усвоение и накопление обширного фольклорного материала, характерного для данной местности.

Народная педагогика — это педагогика национального спасения, это педагогика всеобщей мудрости воспитания, педагогика всеобщей любви.

Что такое воспитание, в конечном счете? Пример и любовь. На примере и любви, без преувеличения, могут быть решены все или почти все задачи воспитания.

В школьной практике знакомство с фольклором обычно проходит эпизодически и осуществляется главным образом через разучивание песен. Отсутствие систематического изучения культурных традиций своего народа является причиной того, что дети не испытывают к ним достаточного интереса.

В нашей школе занятия построены таким образом, чтобы фольклор изучался не как совокупность отдельных его видов и жанров, а как сама жизнь, как мир человека прошлого, а во многом и настоящего. Изучение фольклора включено в предмет «Слушание музыки», проводятся выставки работ по пройденным темам, учащиеся посещают краеведческий музей (экспозиции, посвященные народному творчеству), фольклорные концерты, сами готовят концертные программы. Особой любовью у наших детей пользуются занятия в ансамбле народной песни «Лада», который является постоянным участником народных праздников: «Масленица», «Пасха», «Весенние святки», «Зимние колядки», «Посиделки».

Конечно, это только начало работы и она требует дальнейшего усовершенствования, но практика уже показала, что открываются большие возможности для нравственно-эстетического воспитания детей: они развиваются духовно, развивается их вкус, кругозор, они учатся петь, танцевать, декламировать, играть на традиционных народных инструментах.

Человеческая память коротка. Но есть еще другая память, она называется культурой. Культура сохраняет правила, обычаи, традиции, передает информацию о пришедших из прошлого явлениях, тайна которых давно утеряна...

Почему на Троицу, например, наряжают березку, а на Масленицу сжигают чучело и пекут блины; почему на елку вешают золотые шары и маленькие игрушки, почему зажигают на ней огни и зачем покупают бумажные маски.

Перед нами некое ответственное действие, которое совершают во имя высокой цели — ради людей, ради самой жизни.

Следы ритуалов и обрядов можно отыскать в детских играх «А мы просо сеяли», «Каравай», «Баба сеяла горох».

У детей освоение окружающего мира невозможно без игр, песен, присловий. Поэтому на занятиях мы обращаемся к фольклору в его различных формах, стараемся на уроках привить любовь к народному творчеству методом «погружения» в народную культуру. На занятиях дети поют народные песни, водят хороводы, через народные игры, танцы идут к пониманию народной жизни.

Русскую народную музыку и сказки используем так же на праздниках и развлечениях.

В фольклоре каждому возрасту соответствуют свои жанры, свой репертуар. Жизнь ребенка школьного возраста должна быть насыщена мировой художественной культурой, и в первую очередь народным искусством. Механически внести в программу музыкальных занятий игры и песни, обряды и народные промыслы — значит не сделать почти ничего, если не внести в занятие сам дух фольклора. Только через практическое освоение фольклорного материала в его целостности через общение с народными мастерами, посещение выставок, музеев, просмотр кинофильмов, проведение фольклорных праздников постепенно раскрывается уникальное единство красоты и пользы, характерное для мироощущения и быта многих народов. При этом принципиально важно, чтобы освоение фольклорного материала происходило как в жизни, то есть естественно, без нажима, на добровольных началах.

Программа для детей среднего возраста полностью строится на жанрах русских народных песен.

Ориентируясь на общерусские песенные традиции и историю становления жанров русской народной песни, материал выстроен следующим образом: от самых древних образцов песен-сказов-былин к историческим песням, которые помогут начать разговор о богатстве лирики. У детей складывается понятие о народной песне как об азбуке нравственности: все народные песни — это размышления о главных для человека вопросах — как прожить жизнь счастливо, о чем мечтать, что беречь. Вечное стремление человека быть свободным — услышат дети в песне «Ах, ты степь, широкая», потребность иметь семью, родных, близких — в песнях «Степь, да степь кругом», «Черный ворон»; желание любить и быть любимым в «То не ветер ветку клонит», «Вниз по Волге-реке», любовь к Родине, к родному краю в песне «Вижу чудное приволье».

Литература:

1. Куприянова, Л. Л. «Музыкальный фольклор», 1992 г.
2. Пшеницына, Н. «Фольклор как предмет школьного изучения» Искусство в школе № 1, 1994 г.
3. Мельников, М. «Сохранить родники фольклора» Искусство в школе № 1, 1991 г.
4. Л. Назарова «Педагогика музыкального фольклора» Искусство в школе 2000 г.
5. Фомина, Н. «Народные праздники» Искусство в школе, 1994 г.
6. Даркевич, В. П. «Народная культура», М., 2006 г.
7. И. Понкратьев «Фольклор: общение и приобщение» Искусство в школе № 1 1994 г. стр. 26

На контрасте построен переход к теме «Песни с движением», «Хороводы» и «Плясовые песни». Если исполнение предыдущих жанров требует «работы души», то в хороводах и плясках понадобится знание законов хореографии и актерского мастерства.

Познакомившись с основными правилами, ребята, пофантазив, сочиняют свой хоровод и придумывают новые элементы пляски. Завершить разговор о народной песне лучше всего частушкой. Это один из жанров, который бытует и сегодня.

Песенный фольклор следует выделить в особую категорию дисциплин, которая обладает наиболее сильным воздействием, как в образном, так и воспитательном плане.

Постижение содержания народных песен, игр, проникновение в их характерный склад, способствуют развитию у детей понимания прекрасного, истинного. Это поможет им стать Гражданином своей Родины, дорожить нравственными и духовными ценностями своего народа.

Фольклор — доступная всем без исключения форма выражения себя, своего мироощущения. Особая привлекательность традиционного фольклора для современного человека заключена в возникновении специфических психических состояний при исполнении народных песен, танцев. Эти состояния характеризуются чувством подъема, праздничности, единения с коллективом, внутренней открытости навстречу друг другу участников фольклорного действия. Наконец занятия фольклором — это содержательный, наполненный досуг, причем досуг коллективный, несущий ценный воспитательный заряд, нормы и ценности совместного действия и совместной жизни.

В конечном итоге, для всех нас важно осознать не только то, каковы истоки тех или иных традиций, но и то, что питает в течение долгих лет мировую жизнь людей разных национальностей; как, сохраняя свою самобытность, наши предки умели уважать обычаи других народов и стремились сохранить согласие между собой. Хочется верить что русские, татары, казахи — основные представители национальностей среди жителей Астраханской земли — способны сохранить все то лучшее, что было накоплено их поколениями и передать это бесценное наследие нашим детям, внукам и правнукам.

Изучение личностных особенностей детей из неблагополучных семей

Новикова Юлия Алексеевна, студент

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

Неблагополучие семей можно рассмотреть самостоятельным социально-психологическим феноменом, который выступает как фактор детей с девиантным поведением. Семейное неблагополучие — комплекс причин различного характера, связанных с нарушением выполнения воспитательной функции семьи, вызывающих деформацию личности ребенка и приводящих к девиантному поведению [3, с. 57].

Семейное неблагополучие приводит к психической травматизации детей, агрессии, трудностям в сфере общения, увеличению правонарушений, педагогической запущенности. Семья — это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль [2, с. 138].

М. И. Рожков отмечал, что ребенок, который проживает в неблагополучной семье, несмотря на то, что имеет биологических родителей, фактически остается сиротой, потому что асоциальное поведение родителей, потенциал воспитания не реализуется, семья становится источником личностной психотравматизации [1, с. 93].

Эти дети бывают часто скрытыми, недоверчивыми, свои истинные переживания и чувства сдерживают, самооценка занижена, идут на контакт с трудом с социально значимым взрослым, зачастую у них не сформированы навыки элементарного общения, они не контролируют своё поведение. В связи с этим выявление неблагополучных семей представляет собой важную и одновременно сложную задачу для социального педагога. Необходимо помнить, что у таких детей тип восприятия отличается от взрослых, они не фиксируют своё внимание длительное время, очень быстро устают. В результате этого методы традиционной социальной диагностики, такие как интервью, беседа становятся неэффективными, поскольку ребенку очень сложно выражать свое мнение, свои чувства и мысли в силу возрастных особенностей и эмоционального состояния.

Для изучения особенностей детей из неблагополучных семей нами было организовано стандартизированное наблюдение за поведением и взаимодействием младших школьников в свободной обстановке в условиях социально-реабилитационного центра. Наблюдение было проведено на основе таких показателей поведения детей:

1. Эмоционально-преобладающего фона взаимодействия;
2. Количественного, преобладающего вида агрессивных действий;
3. Повода и частоты проявления обиды;
4. Взаимодействие со сверстниками в своей группе.

В результате наблюдения за детьми выявилась группа школьников с повышенной тревожностью, конфликтно-

стью, сложными взаимоотношениями в количестве 10 человек.

У детей преобладал негативный фон общения со сверстниками — частое недовольство, грубые крики, игнорирование действий и желаний партнеров и др. Именно такие ребята провоцируют конфликтные ситуации, обижают сверстников или обижаются сами, что показывает повышенный уровень тревожности, конфликтности, сложные взаимоотношения со сверстниками. Для проверки полученных результатов используется экспертная оценка социального педагога и воспитателей.

Для исследования восприятия ребенком внутрисемейных отношений и межличностного отношения была использована проективная методика — тест межличностного отношения Рене Жиля. Целью данной методики является изучение социальной приспособленности ребенка и его взаимоотношение с окружающими [4, с. 116].

Анализ полученных результатов показал, что в отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (48,7%), отношение к сестрам и братьям (23%), а затем к отцу (18,1%). Менее выражено отношение к дедушке и бабушке (10,2%). В характеристике самих детей преобладает социальная адекватность поведения (79,7%), наименее выражена закрытость (20,3%).

Для выявления типичных форм поведения ребенка в конфликтной ситуации была использована методика К. Томаса, позволяющая исследовать уровень и направленность конфликтности. Целью методики является изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации [4, с. 116].

По данным тестирования можно сказать, что у детей в неблагополучных семьях наблюдается высокий уровень соперничества (37,3%) и приспособления (32,1%). А вот на компромисс (17,9%) и сотрудничество (12,7%) как выжило дети из неблагополучных семей идут с трудом.

Для выявления уровня школьной тревожности была использована методика Филлипса, позволяющая определить уровень тревожности у ребенка. Цель методики заключается в изучении характера и уровня тревожности, связанной со шкалой у детей младшего и среднего школьного возраста [4, с. 117].

Тест подразделяется на следующие шкалы:

- уровень тревожности;
- общая тревожность в школе;
- переживание социального стресса;
- фрустрация потребности в достижении успеха;
- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх несоответствовать ожиданиям окружающих;

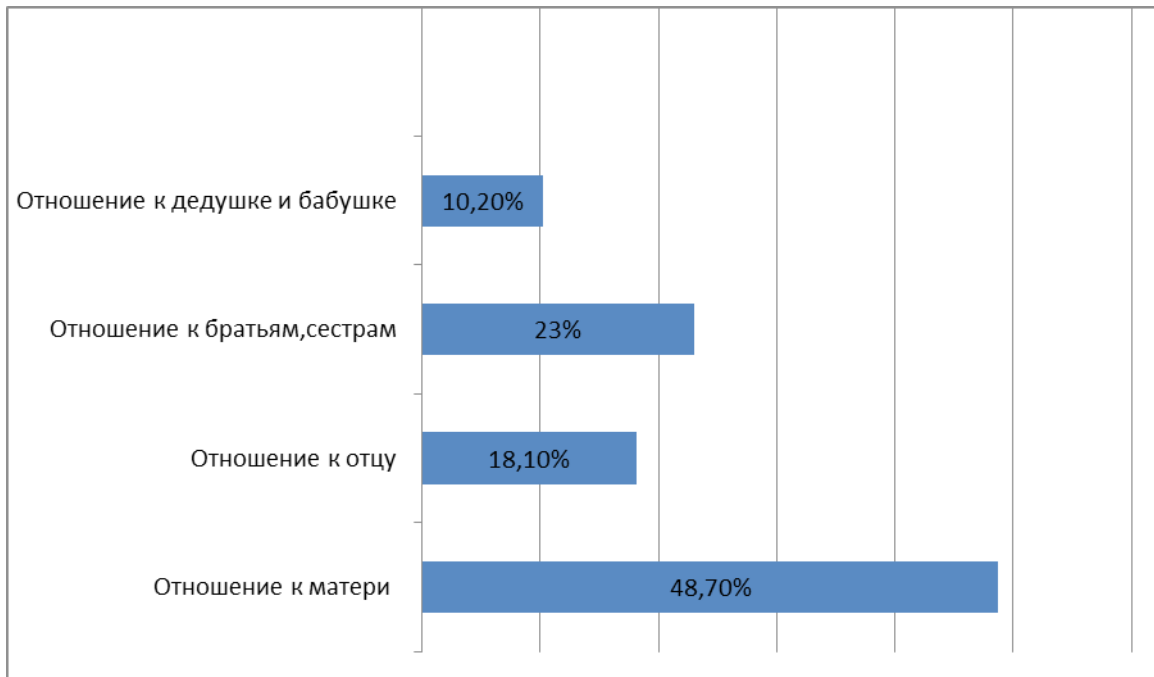


Рис. 1. Результаты методики Рене Жиля

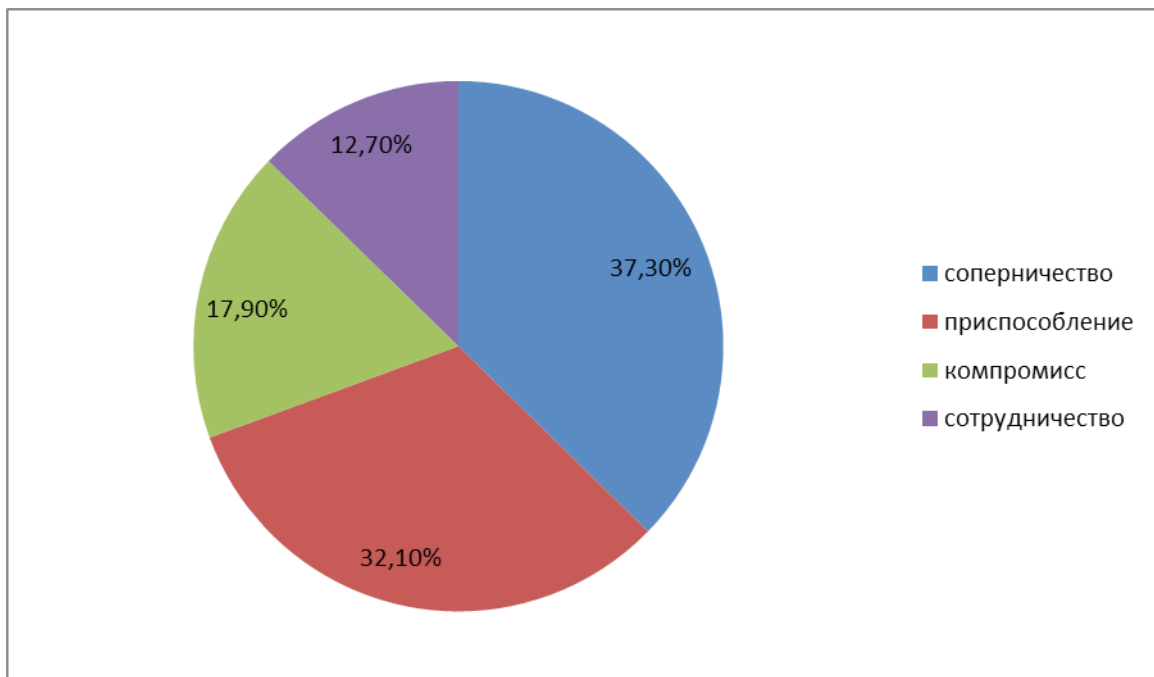


Рис. 2. Результаты методики К. Томаса

- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Из представленной диаграммы следует, что у детей в неблагополучных семьях преобладает уровень тревожности в школе, в переживании социального стресса, самовыражения, боязнь в отношениях с учителями.

Обобщая показатели диагностического исследования следует отметить, что у детей в неблагополучных семьях

наблюдается высокий уровень тревожности; низкий уровень приспособленности к окружающим; низкий уровень сотрудничества.

Это негативно сказывается на формировании личности ребенка и требует вмешательства грамотных специалистов, чьи усилия будут направлены на разработку комплекса мероприятий по снижению уровня тревожности и конфликтности. Создание ситуаций успеха, по-

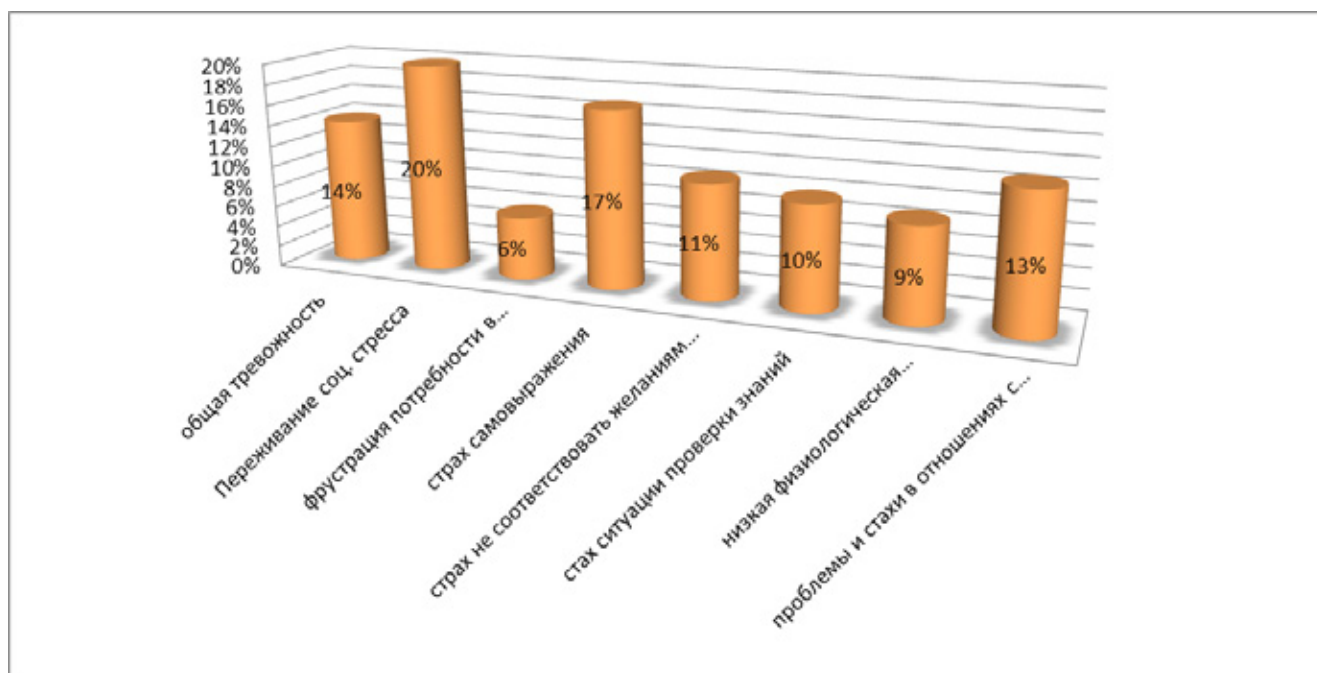


Рис. 3. Результаты методики Филлипа

вышение самооценки и формирование позитивной мотивации позволяют ребенку стать более уверенным в себе. Использование поощрения и включения в конструк-

тивное взаимодействие со сверстниками способствует достижению положительных изменений в личностном развитии.

Литература:

1. Воспитание трудного ребёнка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие/под ред. М.И. Рожков. — Москва: Владос, 2006. — 239 с.: табл. — (Коррекционная педагогика). — Библиогр.: с. 231–236. — ISBN 5–691–00588-X.
2. Целуйко, В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей/В.М. Целуйко. — Москва: Владос, 2006. — 287 с.: ил. — (Психология для всех). — Библиогр.: с. 282–285. — ISBN 5–691–01083–2
3. Т.И. Шульга. Работа с неблагополучной семьей./Т.И. Шульга. — М.: Дрофа, 2007. — 256 с. ISBN: 5–7107–8539–3
4. Попова, Е.А. Социальная диагностика детей из неблагополучных семей посредством проектно-графических тестов // Психология, социология и педагогика. — Январь 2012. — №1 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/01/103> — ISSN 2309–1649

Работа с одаренными учащимися

Овчинникова Полина Михайловна, учитель физики ВКК, почетный работник общего образования
МКОУ Бобровская СОШ №2 (Воронежская обл.)

*Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, я запомню.
Дай мне действовать самому, и я научусь.*

Конфуций

Одарённые дети — уникальная составляющая, очень ценная, но весьма хрупкая часть нашего общества.

А.И. Савенков, «...сколько бы специальных школ

и классов для одаренных мы ни создавали, значительная часть этих детей учится, и будет учиться в «обычных», «нормальных», «массовых» школах».

Действительно, детей, обладающих потенциальными возможностями, в школе достаточно. Одаренных детей отличает исключительная успешность обучения, высокая скорость переработки и усвоения информации. Им важны принципиальные вещи, широкий охват материала, жажда открытия, стремление проникнуть в самые сокровенные тайны бытия. Но, если не разглядеть его, не развить, этот дар природы так и останется неостребованным.

Поэтому так важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке, в жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

Учителю необходимо скоординировать свою работу таким образом, чтобы создать систему деятельности по выявлению одаренных учащихся, развитию их одаренности, творческих способностей через активную и творческую деятельность ученика.

В процессе такой работы развивается мышление ученика и его способности, выявляются одаренность и талант. Развитие мышления предполагает, прежде всего, переход к новому способу действия в процессе обучения. Именно это доказывает то, что организованная деятельность, рассчитанная не на простое воспроизведение знаний, а на их поиск в нестандартных ситуациях, оптимальным образом развивает мышление.

Так на протяжении всех лет своей педагогической деятельности мне нравилось заниматься развитием одаренных детей. Это, действительно, напряженная и кропотливая работа не только с учащимися, но и над собой.

Система моей работы с одаренными детьми направлена на решение задач:

- Выявление одаренных учащихся в области физики.
- Развитие способностей одаренных учащихся, включая в образовательный процесс обучения физике все виды творческой самореализации (олимпиады, конкурсы, исследовательская работа);
- Сотрудничество с одаренными детьми и их родителями.
- Реализация творческого потенциала одаренных учащихся при выборе их будущей профессии.

В своей работе использую общеобразовательные программы базового и профильного уровня.

В организации учебно-воспитательного процесса создаю условия, позволяющие ученикам освоить такие способы действия, которые окажутся необходимыми в их будущей жизни. Для этой цели использую в своей работе информационные технологии. Именно они позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции новых методов образования, реализовать заложенные в них потенциальные возможности. На уроках активно использую электронно-образовательные ресурсы. Ресурсы программ используются на этапе подготовки и проведения уроков физики, а также для самостоятельной работы учащихся во внеурочное время.

Мультимедийные комплексы содержат электронные учебники, видеофрагменты, интерактивные модели, лабораторные работы, упражнения, задачи и тесты, позволяют включать их содержание в любой этап урока: в объяснение нового материала, в этапы актуализации знаний, в постановку исследования, в этап самостоятельной работы с последующей проверкой. Использование информационных технологий позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ученику, задания подбираю так, чтобы стимулировать нестандартный подход и проявление творческих способностей учащихся при решении задач, воспитывать целеустремленность и умение концентрироваться на выполнении задания. Благодаря привлечению новейших информационных технологий, у меня появилась возможность дополнять содержание школьного курса физики и вносить элементы новизны в сам процесс обучения, используя при этом компьютер как основное техническое средство обучения.

Систематически провожу уроки с практической направленностью, включающие в себя задачи политехнического содержания, сообщения учащихся о применении законов физики в различных отраслях науки и техники. Это позволяет нацелить учащихся на большую и интересную работу, которая поможет им подготовиться к выбору профессии, к выходу в большую жизнь.

Большое внимание уделяю вовлечению талантливых детей во внеурочную работу по физике. Ежегодно в школе проводится неделя физики, на которой учащиеся могут проявить себя в различных викторинах, конкурсах: «КВН», «Занимательные опыты», «Умники и умницы», «От теории к практике», поделиться своим опытом в исследовательской деятельности.

Важнейшей формой работы с одаренными учащимися в практике моей работы являются олимпиады. Они способствуют выявлению наиболее способных и одаренных детей, становлению и развитию образовательных потребностей личности, подготовки учащихся к получению высшего образования, творческому труду в разных областях, научной и практической деятельности. Каждый год на школьном, муниципальном уровнях мои ученики подтверждают высокий уровень физических знаний, занимая призовые места. Работу по подготовке к олимпиадам школьного и районного уровней я провожу в течение всего учебного года. С талантливыми детьми решаем нестандартные задачи, которые входят в программу дистанционного обучения «Заочная школа по физике» Воронежского государственного университета.

В настоящее время система образования предоставляет всё больше возможности для построения личной траектории обучения каждого ученика. В классно-урочной системе есть возможности для применения отдельных форм и методов, направленных на индивидуализацию и дифференциацию обучения. Использую в работе индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения, которые способствуют развитию самостоятельности учащихся, их самоорганизации. Организация дополнительных разви-

вающих мероприятий по физике способствует реализации главной социальной цели — созданию условий для адаптации учащихся в современном обществе, приобретению опыта социальной деятельности. Взаимоотношения с учениками в процессе обучения строю на основе доверия. Так как знаю, чем больше доверия питаешь к способностям ученика, тем больше сумеешь от него получить.

Использую метод проектов, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Проектная деятельность воспитывает и развивает самостоятельность, умение работать в паре, в группе, индивидуально. Формирует коммуникативные качества, заинтересованность в достижении цели, умение научиться понимать и выражать себя. Мотивация к изучению физики повышается и при подготовке домашних проектов в виде сообщений, докладов, дополнения к материалу урока, и в особенности при подготовке к участию в научно-практических конференциях школьного, областного уровня. Мои учащиеся принимали участие в научно-исследовательских конференциях: «Киселевские чтения — 10», «Киселевские чтения — 11», во Всероссийском конкурсе студентов и школьников «Поколение NEXT», «Сименс». Стали победителями и призерами 27 и 28 научно-практической конференции научных обществ учащихся, организованной физическим факультетом Воронежского государственного университета. Стали призерами и победителями в областном втором и третьем турнире юных физиков в ВГУИТ, а также в конкурсе научно-исследовательских работ «Держай быть мудрым», победителями Всероссийского конкурса «ЮНОСТЬ. НАУКА. КУЛЬТУРА».

Сознание ребенка находится в стадии становления, и именно поэтому я слежу за тем, чтобы творческий потенциал не был растрочен впустую, а лишь приумножился. Для того чтобы работать с талантливой молодежью, необходимо много работать над собой, то есть постоянно совершенствоваться.

Отчетливо понимаю, что учитель всегда был и остается центральной фигурой процесса обучения. Его знания, профессиональный талант и увлеченность, доброта и уважение к людям — составляющие успеха обучения учащихся.

Именно поэтому постоянно повышаю педагогическое мастерство, обучаясь на курсах повышения квалификации в ВОИПКПРО, в Негосударственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт информационных технологий «АйТи» по программе «Использование ЭОР в процессе обучения в основной школе по физике». Обмениваюсь опытом работы на совещаниях регионального, муниципального и школьного уровня, являюсь членом областной экспертной группы по аттестации учителей физики. Принимаю участие в работе круглых столов учителей физики в ВГУИТ, ВГУ, член жюри в научно-исследовательских конференциях: «Киселевские чтения — 10», «Киселевские чтения — 11».

Публикации: материалы региональной научно-практической конференции «Опыт организации экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях Воронежской области», по теме «Диагностико-мониторинговые исследования в образовательном процессе школы по организации предпрофильной подготовки и профильного обучения» 2009 г., «Особенности преподавания физики на современном этапе реформирования школьного образования». Получила второе высшее образование в ИММиФ Школа бизнеса.

Напряженная, постоянная работа приносит свои плоды, мои учащиеся являются победителями районных, областных, региональных олимпиад, конкурсов, научно-практических конференций, успешно поступают и учатся в ВУЗах нашей страны, творчески работают в различных сферах.

Социальная адаптация первоклассников к условиям школьной жизни

Папулова Елена Геннадьевна, студент;

Дрозд Карина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Адаптация человека в новых условиях жизни и деятельности, как правило, связана с напряжением его душевных и физических сил. Чем младше человек, чем меньше его социальный опыт, тем более сильным будет это напряжение.

Начало систематического обучения в школе, несет изменения в условия жизни и деятельности ребенка — новые контакты, новые взаимоотношения, новые обязанности. Изменению подвергается вся прежняя жизнь ребенка: все его внимание сосредотачивается на учебе,

школе, школьных делах, заботах и требованиях. Это очень тяжелый период в жизни первоклассника, в первую очередь потому, что школа с первых дней ставит перед учениками множество задач, которые не находят решения при использовании прежнего опыта ребенка, а, следовательно, требуют приложения физических и интеллектуальных сил.

В современных условиях усложнению данной ситуации способствуют: снижение воспитательного влияния семьи, быстрый темп жизни общества и поступление множества

противоречивых сведений из средств массовой информации. Жизнь в обществе требует от ребенка подчинения собственных интересов интересам всего общества.

Все это подрывает знания младшего школьника об окружающем мире, и в связи с этим требуется помощь в социальной адаптации к условиям школы и школьного коллектива, то есть помощь в осознании себя в новом для него окружении и создании прочных, доверительных взаимоотношений в нем.

По мнению Мардахаева В.М., «социальная адаптация — активное приспособление человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе» [4, с. 12].

Для успешной социальной адаптации к школе, малышу необходимо будет включиться в новые условия школьной жизни, а именно, в отношения со сверстниками, научиться работать коллективно и в определенном темпе. Коллективная работа в классе предполагает интенсивное общение и совместную работу, как с другими учениками, так и с учителем. Не все дети готовы к такой работе, и, следовательно, нуждаются в педагогической поддержке со стороны учителя, социального педагога, психолога и родителей.

Следует отметить, что адаптация младших школьников находится в центре внимания многих наук: педагогики (О.С. Газман, И.П. Подласый, Н.Б. Крылова и другие), социальной педагогики (М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаева и другие), психологии (А.В. Петровский, В.Б. Шапарь, Б.Г. Мещеряков и другие), физиологии (М.В. Антропова, М.М. Безруких и другие).

Социальная адаптация первоклассника к школе происходит не сразу, а постепенно, со временем. Сложность в приспособлении организма ребенка к новым условиям и новой деятельности, высокая цена, которую организм вынужден «оплатить» за достигнутые успехи, безусловно является необходимым и учет всех факторов, которые способствуют социальной адаптации ребенка к школе, или же наоборот, замедляющих ее, мешающих активному приспособлению.

По мнению В.Р. Ясницкой, подавляющее большинство первоклассников, готовы к обучению в школе. Желание получения новых знаний и опыта, осмысление важности изменения прежнего статуса: «я уже ученик!», готовность выполнять поставленные перед ним задачи, помогают ребенку сознательно принимать требования, предъявляемые учителем, касающиеся его взаимоотношений со сверстниками, поведения, нового режима дня, получаемых знаний, иерархии дел и т.д. В начале школьной жизни выполнение и соблюдение новых правил, являются трудной задачей для первоклассника, но он воспринимает их как общественно значимые и необходимые, что облегчает процесс его социальной адаптации и социализации в целом [7, с. 57].

Важно так же понимать, что требования соблюдения определенных правил и норм поведения первокласс-

ником не должны носить эпизодический характер и зависеть от настроения. Учитель начальных классов должен четко и конкретно разъяснить предъявляемые требования не только самим ученикам, но и их родителям. Важным условием социальной адаптации детей так же служат разъяснительные беседы социального педагога и психолога как с учениками, так и с родителями. На такого рода беседах должны быть подробно освещены изменения, характерные для поступающих в первый класс детей (их новые позиции, права, обязанности) [6, с. 44].

Школьник, который не знает, что можно ожидать от учителя, и какую деятельность он может выполнять сам, начнет выяснять данную информацию методом проб и ошибок. С. Храмова приводит такой пример данной ситуации: «я сделал что-то — учитель молчит, теперь это — тоже молчит, а вот теперь получил замечание, значит «это» делать мне нельзя. Если у педагога не сложилось четких критериев, то в другой раз он может «это» пропустить и не сделать замечания, а сделать замечание за «то», на что в прошлый раз даже не обратил внимания. В следствии этого, ребенок долго будет определять методом новых проб и ошибок, например, правила поведения.

Требования соблюдения правил норм, принятых в школе, не должны обращаться для ребенка некими запрещениями и вызывать негативное отношение. Наоборот, дети при помощи педагогического коллектива школы и родителей стараются разобраться и постичь правила, выделяя наиболее важные, наиболее значимые. Коллективу школы важно давать первоклассникам не только знания о нормах и правилах поведения уже в первые дни обучения, но и спланировать и построить процесс воспитания так, чтобы он содействовал возникновению и развитию у ребенка определенных нравственно этических заключений.

Важно подчеркнуть, что школьная жизнь носит коллективный характер, поэтому первоклассник должен обладать навыками общения со сверстниками, умением работать вместе и действовать сообща [6, с. 44].

М.М. Безруких подчеркивает, что подавляющее большинство детей шести — восьми летнего возраста быстро осваиваются в новом коллективе, знакомятся, строят взаимоотношения, осуществляют совместную деятельность, но все же заметны элементы конкуренции и соревновательности. Некоторые первоклассники испытывают проблемы с построением взаимоотношений со сверстниками, часто остаются в стороне, играют в одиночестве и избегают групповой деятельности. Учитель начальных классов, социальный педагог и психолог должны организовывать знакомство детей, создать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания [2, с. 172].

Л.П. Баданина, говорит о том, что в формировании взаимоотношений и продуктивной деятельности между детьми, а так же самого отношения к школе и педагогическому коллективу, важную роль, на этапе социальной адаптации к школе, играет не только школьный педагогический коллектив, но и родители первоклашек. Так

как каждый из родителей проходили обучение в школе, и у них есть опыт, собственная система организации учебной и воспитательной деятельности, которая известна им со времени собственного обучения. Школа является постоянно изменяющимся организмом. В связи с этим важно, чтобы родители были осведомлены о тех правилах и законах, по которым функционирует школа. Таким образом удастся избежать двойных стандартов, которым может быть подвергнут ребенок со стороны семь и школы, что может усложнить и без того тяжелый период в жизни первоклассника [1, с. 40].

В школе ребенок должен ощутить, что ему комфортно, интересно и весело среди одноклассников, так как ему очень важна их оценка, их отношение к нему. Каждому первоклашке хочется быть незаменимым другом и внушать доверие своим одноклассникам. Положительные эмоции, которые ребенок получает от общения со сверстниками, главным образом, отражаются на его поведении и ускоряют и облегчают социальную адаптацию [1, с. 40].

Отношение социального педагога к ребенку является ориентиром взаимоотношений в классе. Безусловно, дети в классе имеют разный уровень интеллектуального, личностного и психического развития, поэтому педагог не должен акцентировать свое внимание на недостатках детей, а так же выделять «любимчиков». Для того что бы поддержать детей в период социальной адаптации, учитель должен формировать и развивать интересы детей, и поддерживать дружеские взаимоотношения между членами класса. Важным моментом является, восприятие ребенком школы, как доброжелательного, всегда готового помочь коллектив сверстников, младших и старших товарищей.

От взаимоотношения педагога и ученика зависит не только социальная, но и психологическая адаптация первоклассника. В связи с поступлением в школу, педагог является неким авторитетом для ребенка, который отодвигает на второе место даже авторитет родителей. Педагог не просто взрослый человек, а авторитетный наставник, который требует соблюдения правил поведения. Первоклассники прекрасно осознают данный факт. Они осознают дистанцию, которая есть между ними и педагогом, принимают его статус и отличают его от других взрослых. Так же нужно учесть тех детей, которые не осознают условность отношений между учителем и учеником

(в основном это дети шести лет). В таких случаях не нужно наказывать, педагогу необходимо завоевать доверие. Поэтому важно применять индивидуальный подход к каждому ребенку.

Большое значение во взаимоотношении педагога и ученика, а так же учеников между собой, имеет оценка учителем успехов и неудач ребенка. Психологические особенности восприятия первоклассником оценки может автоматически перенестись на оценку его личности в целом. Этому так же содействует реакция, как сверстников, так и близких ему людей.

Все эти факты, по мнению М.В. Шакуровой, свидетельствуют об огромной ответственности, которую несет педагог за ту или иную оценку как личности, так и деятельности ребенка [5, с. 150].

В современных школах, на начальном этапе адаптации первоклассников не используются отметки для оценивания деятельности детей, так как такая ситуация может стать психотравмирующей, а вследствие этого, вызвать затруднение в адаптации к школе. Но на практике педагогам трудно отойти от такого эффективного метода оценивания, поэтому на замену оценкам приходят различные картинки, значки, символы.

Несомненно, что успехи каждого учащегося должны быть замечены педагогом, а вот неудачи, недочеты и недостатки делать достоянием общественности не стоит.

Первоклассники остро ощущают даже самую малую несправедливость со стороны педагога, потому что находятся в некой эмоциональной зависимости от него. Часто в корне неправильным и ухудшающих социальную адаптацию ребенка является то, что педагог недоволен учеником, который нарушает принятые в школе требования и нормы, и высказывает свое отношение, непосредственно к личности ребенка, а не к конкретному поступку. Вызывая родителей, педагог не принимает во внимание его эмоциональное состояние и вовсе не считается с его самолюбием [3, с. 37].

Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что показателями социальной адаптации младших школьников к условиям школьной жизни, являются: сформированность адекватного поведения, установление доверительных взаимоотношений как со сверстниками, так и с педагогическим коллективом, а так же освоение навыков социально значимой деятельности.

Литература:

1. Баданина, Л.П. Адаптация первоклассника: комплексный подход // Образование в современной школе. — 2003. — №6. — с. 37–45.
2. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу: Учебное пособие/М.М. Безруких, С.П. Ефимова. — 4-е изд., перераб. — М.: 2000. — 247 с. ISBN: 5–7695–0684–9.
3. Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов/М.Р. Битянова. — М.: МГППУ, 2007. — 96 с. ISBN 5–94051–023-X
4. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368 с. ISBN: 5–7695–0882–5

5. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова; под ред. А. В. Мудрика. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с. ISBN 5–7695–1538–4
6. Шкуричева, Н. Совместная деятельность — успешная адаптация // Начальная школа: газ. издательского дома «Первое сентября». — 2007. — № 14. — с. 43–46.
7. Ясницкая, В. Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика. / В. Р. Ясницкая. — М.: Академия, 2004. — 352 с. ISBN: 5–7695–1644–5

Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза

Пахотина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова

В статье предлагается описание диагностических методик, позволяющих выявить уровни сформированности социокультурной компетенции студентов педагогического вуза как качества, необходимого для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях, в соответствии с социальными и культурными нормами коммуникативного поведения.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, социокультурная компетенция, диагностика уровней сформированности социокультурной компетенции.

Согласно Примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [5, с. 3]. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) социокультурная компетенция (далее СКК) отдельно не выделяется, но ее формирование осуществляется в рамках формирования общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенции выпускников: ОПК-5, ОК-3, 7, 10, 14 [8, с. 3–5]. Несмотря на то, что вузы уже работают по ФГОС ВПО-3, работа по разработке путей формирования той или иной компетенции еще не закончена. В данной статье мы хотели бы предложить описание диагностических методик, позволяющих выявить уровни сформированности СКК студентов педагогического вуза.

Прежде хотелось бы уточнить, что мы рассматриваем СКК как качество, необходимое для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях, в соответствии с социальными и культурными нормами коммуникативного поведения.

Диагностика проводится по четырем критериям: мотивационному, когнитивному, функциональному и поведенческому. Выбор этих критериев был обусловлен структурой СКК (мы выделяем в ее структуре три компонента: когнитивный, функциональный и поведенческий) и необходимостью учитывать при формировании СКК мотивацию как конституирующий признак деятельности.

Остановимся на каждом критерии подробнее.

1. Мотивационный критерий: мотивы изучения иностранного языка, сила мотивации.

Для выявления мотивов и ценностных ориентаций используется анкета И. В. Сойкиной [7, с. 167–169]. Анкета включает 14 вопросов с вариантами ответов и 2 вопроса, ответы на которые необходимо проранжировать.

Низкий уровень отличается тем, что необходимость формирования СКК не осознается. Отношение студентов к формированию СКК пассивное. Мотивы имеют внешнее происхождение (сдача экзамена, образование, деньги, карьера и др.). Активность слабая, проявляется эпизодически и определяется наличием внешнего стимула (оценка, материальное вознаграждение). Познавательный интерес редко и слабо выражен.

На среднем уровне необходимость формирования СКК все еще не вполне осознана и принята личностью. Мотивы носят как инструментальный (сдача экзамена, образование, деньги, карьера и др.), так и интегративный характер (потребность встречаться и общаться, узнать об их образе жизни и др.). Активность не всегда направлена на реализацию цели формирования СКК.

На высоком уровне осознание и личностное принятие цели формирования СКК сочетается со знанием способов и выраженной интегративной мотивацией, высоким уровнем активности по достижению цели, потребностью и готовностью к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации с представителями других культур.

2. Когнитивный критерий: знание социокультурных особенностей и реалий страны, норм и правил взаимодействия между людьми, моделей речевого общения, поведения, представлений, верований, суждений, обычаев, традиций, коммуникативных стратегий, тактик.

Для выявления уровня социокультурных знаний используется социокультурный опросник [4, с. 113–114]. Он состоит из трех частей: знание вербальной и невербальной форм речи, менталитета и страны. Каждая часть включает в себя 27 вопросов. Рядом с вопросом указано количество баллов, получаемое за ответ. В первой части опросника необходимо объяснить значения слов, отражающих своеобразие национальной культуры, тезауруса, и ответить на вопросы, касающиеся правил невербального поведения (жесты, мимика). Вторая часть опросника состоит из вопросов по следующим темам: «Праздники», «Работа, отдых», «Учеба», «Питание», «Повседневная жизнь», «Этикет». Третья часть опросника содержит вопросы, касающиеся физико-географического и экономического положения, истории, культуры ФРГ, символики страны, столиц, туристических достопримечательностей, известных людей ФРГ и вопросы на тему «Спорт». Уровень знаний определяется суммарно: низкий уровень знаний — от 1 до 30 баллов, средний — от 31 до 60, высокий — от 61 и далее.

Низкий уровень знаний характеризуется неструктурированными эпизодическими знаниями в рамках учебных тем: «Жизнь студентов», «Наш город и область», «Россия»

— эквивалентной, безэквивалентной лексики; коммуникативных клише, справочно-информационных, информационно-регулятивных и эмоционально-оценочных текстов; правил написания биографии, резюме, заявления;

— визуальных (жесты, мимика, позы, манера одеваться, причесываться), акустических (интонация, темп речи, паузы) и тактильных (прикосновение, рукопожатие) форм общения;

— типичного поведения носителей языка и образцов поведения, закрепленных за определенной ролью (ситуации знакомства и представления, ориентации в помещении и на улице, организации мероприятия и др.);

— основной информации о социокультурных особенностях стран (в области национального характера, стереотипов, менталитета; традиций в культуре питания, отдыха, жилья, празднования, учебы, работы): о жизни студентов, их распорядке дня, свободном времени, хобби, старейших университетах России и Германии, истории г. Ишима, г. Тюмени; истории образования Тюменской области; из истории развития спорта в Ишиме; олимпийские чемпионы г. Ишима, Тюменской области; истории, географическом положении, рельефе, климате, растительном и животном мире, крупных городах и достопримечательностях Тюменской области и России.

Средний уровень знаний характеризуется достаточно большим объемом знаний в рамках учебных тем: «Германия», «А. С. Макаренко», «П. Ф. Лесгафт»

— эквивалентной, безэквивалентной, фоновой лексики; коммуникативных клише, фразеологизмов, устойчивых выражений, справочно-информационных, информационно-регулятивных и эмоционально-оценочных текстов, тезауруса;

— визуальных (жесты, мимика, позы, манера одеваться, причесываться), акустических (интонация, темп речи, паузы) и тактильных (прикосновение, рукопожатие) форм общения;

— типичного поведения носителей языка и образцов поведения, закрепленных за определенной ролью, норм профессионального поведения;

— основной информации о социокультурных особенностях стран (в области национального характера, стереотипов, менталитета, традиций) по следующим темам: Географическое положение, природные ресурсы, климат, промышленная инфраструктура, население Германии. Проблемы молодежи. Федеральные земли. Интересные факты о Германии и о немцах (выдающиеся немцы, литература, праздники и т. д.). Берлин. Виды спорта, культивируемые в стране; известные спортсмены Германии, России; спортивные достижения. Опыт применения знаний невелик, вследствие чего ценность социокультурных знаний признается формально, под влиянием суждений авторитетов.

Высокий уровень знаний характеризуется осмысленным и гибким владением знаниями в рамках учебных тем «Моя профессия», «Система образования в ФРГ и России»:

— эквивалентной, безэквивалентной, фоновой лексики, лакун; коммуникативных клише, фразеологизмов, устойчивых выражений, справочно-информационных, информационно-регулятивных и эмоционально-оценочных текстов; тезауруса;

— визуальных (жесты, мимика, позы, взгляд, манера одеваться, причесываться), акустических (качество голоса, диапазон, тональность, ритмика, интонация, темп речи, паузы, постукивание, шепот), тактильных (прикосновение, рукопожатие, поглаживание, похлопывание) форм общения;

— типичного поведения носителей языка и образцов поведения, закрепленных за определенной ролью (ситуации устройства на работу и др.), норм профессионального поведения; распространенных в спортивной сфере деятельности идей, представления, верований и убеждений; особенностей профессиональной деятельности и условий труда;

— социокультурных особенностей стран (в области национального характера, стереотипов, менталитета, традиций) по следующим темам: Качества, черты характера, необходимые учителю. Профессия учителя. Системы образования в России и Германии, их сходство и отличие. Ведущие вузы.

Знания не только воспроизводятся, но и применяются в новых условиях.

3. Функциональный критерий:

— умение выбрать стиль речевого и неречевого поведения;

— владение социально и культурно обусловленными сценариями и моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре.

Выявление уровня сформированности умений осуществляется при помощи наблюдения и методом экспертных оценок. Если умение не сформировано, студент получает — 0 баллов, если умение имеет место — 1 балл, если ярко выражено — 2 балла. Результаты наблюдения заносятся в карту наблюдения. Общая оценка определяется суммой баллов, выставленных за каждое из умений в отдельности. Таким образом, низкий уровень сформированности умений — 0–7, средний — 8–15, высокий — 15–22 [4, с. 114].

Оцениваются следующие умения:

- осуществлять просмотр публикаций, поиск и отбор социокультурных материалов, посвященных определенному вопросу;

- выявлять страноведческую и лингвострановедческую информацию;

- анализировать, сравнивать факты иноязычной и родной культур, комментировать их сходство и различие;

- ориентироваться в условиях коммуникации (определять ситуативный контекст: тип социальных и профессиональных ролей, тональность и стиль общения, место, коммуникативную цель, задачи, намерения; эмоциональное состояние собеседника, социальный статус, региональное или национальное происхождение, характер предполагаемой деятельности);

- укладывать уже известные формулы речевого общения в предлагаемые социальные роли;

- опознавать и понимать лексику с национально-культурным компонентом;

- прогнозировать восприятие и поведение носителей языка;

- реализовывать различные регистры общения (формальный, неформальный, нейтральный и др.);

- организовать свое речевое поведение в соответствии с ситуативной нормой, социально-культурным и профессиональным контекстом;

- определять и использовать основные тактики и стратегии речевого поведения, закрепленного за различными видами социальных и профессиональных ролей.

Низкий уровень характеризуется наличием умений:

- осуществлять просмотр публикаций, поиск и отбор материалов, посвященных определенному вопросу;

- выявлять страноведческую и лингвострановедческую информацию;

- анализировать, сравнивать факты иноязычной и родной культур, комментировать их сходство и различие;

- передавать полученную информацию письменно или устно, на иностранном (кратко) или родном языке;

- опознавать и понимать лексику с национально-культурным компонентом;

- использовать языковые средства выражения основных коммуникативно-речевых функций при общении;

- создавать письменные тексты стандартизированного характера.

Средний уровень характеризуется, помимо вышеназванных, наличием умений:

- ориентироваться в условиях коммуникации (определять ситуативный контекст: тип социальных и профессиональных ролей, тональность и стиль общения, место, коммуникативную цель, задачи, намерения; эмоциональное состояние собеседника, социальный статус, региональное или национальное происхождение, характер предполагаемой деятельности);

- укладывать уже известные формулы речевого общения в предлагаемые социальные роли;

- прогнозировать восприятие и поведение носителей языка;

- создавать письменные тексты стандартизированного характера;

- владеть стратегиями общения: повторить отдельные слова, предложения своего партнера, чтобы удостовериться в правильности понимания высказывания; попросить партнера пояснить/уточнить сказанное им; вместо неизвестного обучаемому слова употребить простое, близкое ему по значению и просить партнера исправить неточность/ошибку обучаемого;

- реализовывать различные регистры общения (формальный, неформальный, нейтральный и др.)

Высокий уровень характеризуется наличием умений:

- организовать свое речевое поведение, не нарушая речевое поведение носителей языка в аналогичной коммуникативной ситуации, в соответствии с ситуативной нормой, социально-культурным и профессиональным контекстом;

- использовать основные тактики и стратегии речевого поведения, закрепленного за различными видами социальных и профессиональных ролей;

- разрешать межличностные и деловые проблемы в профессиональной сфере, принимать участие в межкультурном профессиональном взаимодействии.

4. Поведенческий критерий:

- эмпатия;

- категоричность суждений;

- гибкость;

- культурная полицентричность.

Для выявления уровня *эмпатии* используется опросник «Оценка способности педагога к эмпатии», предложенный Е. И. Роговым [6, с. 373–380]. Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям и животным. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда» или «нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда» или «да». С помощью таблицы, на основании полученных балльных оценок, диагностируется уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом.

Очень высокий уровень эмпатийности (от 82 до 90 баллов): болезненно развитое сопереживание, тонкая реакция на настроение собеседника, комплекс вины,

из-за опасения причинить людям хлопоты; беспокойство за родных и близких, ранимость, впечатлительность.

От 63 до 81 балла — высокая уровень эмпатии: чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушные, склонность к прощению, интерес к людям, эмоциональная отзывчивость, общительность, душевность, не конфликтность, компромиссность, в оценке событий доверие своим чувствам и интуиции, предпочтение работать с людьми, нежели в одиночку.

От 37 до 62 баллов — нормальный уровень эмпатийности: чувствительность, самоконтроль над эмоциональными проявлениями, внимательность в общении, деликатность, затруднение в прогнозировании развития отношений между людьми.

От 12 до 36 баллов — низкий уровень эмпатийности: затруднения в установлении контактов с людьми, предпочтение занятий конкретным делом, мало друзей, отчужденность.

11 баллов и менее — очень низкий уровень: затруднение в контактах, отсутствие взаимопонимания с окружающими, центрированность на себе.

Для выявления *гибкости* используется методика «Диагностика ригидности», разработанная Г. Айзенком [2, с. 378]. Ригидность — недостаточная гибкость в мыслях, чувствах и действиях [3, с. 298]. Ригидный человек с трудом отходит от сложившейся у него стратегии поведения, поэтому принимаемое им решение и мотивы не всегда адекватны ситуации. Текст опросника включает 10 вопросов. Сумма баллов, проставленных в соответствии с инструкцией, позволяет определить уровень ригидности. При сумме 0–7 баллов — ригидности нет (высокий уровень гибкости), 8–14 — средний уровень ригидности (средний уровень гибкости), 15–20 — сильно выраженная ригидность (низкий уровень гибкости). Чем ниже уровень ригидности, тем выше уровень гибкости.

Некатегоричность суждений (способность не выражать резких суждений о других) выявляется при помощи теста «Конфликтная ли вы личность?», включающего 8 вопросов с тремя вариантами ответов [6, с. 61–63].

22–32 — высокий уровень некатегоричности суждений: тактичность, миролюбивость, избегание споров, конфликтов, критических ситуаций.

12–20 — средний уровень некатегоричности суждений: отстаивание своего мнения; конфликты, если нет другого выхода, не выходящие за рамки корректности, без оскорблений и унижений.

До 10 — низкий уровень некатегоричности суждений: чрезмерная критичность, несдержанность, грубость, вздорный характер.

Литература:

1. Герасимова, М. Г. Этническая толерантность и этнические стереотипы подростков // Россия: трансформирующееся общество / Под редакцией В. А. Ядова. — М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. — С. 487–505. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gratis.ru> (дата обращения 12.12.2006).
2. Ильин, Е. П. Мотивации и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 509 с.

Выявление уровня *культурного полицентризма* происходит при помощи анкеты М. Г. Герасимовой [1]. Студентам предлагается блок из 26 утверждений, относительно которых надо выразить свое согласие или несогласие. Каждое утверждение затрагивает ту или иную сторону межнациональных отношений. 13 утверждений сформулированы как показатели различных аспектов этнической толерантности; другие 13 — этнической интолерантности. Каждое этноцентрическое высказывание оценивается в один балл. 0–8 — низкий уровень этноцентризма; 9–16 — средний; 17–26 — высокий уровень. Низкий уровень этноцентризма соответствует высокому уровню культурного полицентризма.

Низкий уровень культурного полицентризма характеризуется тем, что оценка другой культуры происходит с позиции ценностей и норм собственной, суждениями типа «хорошо»/«плохо». Студент часто позволяет себе высказывания негативного характера по отношению к представителям иных национальных либо культурных групп.

Средний уровень культурной полицентризма: студент видит поликультурность современных культурных сообществ, старается воспринимать культурное разнообразие как норму. Другую культуру оценивает с позиции ценностей и норм собственной, хотя осознает, что это неправильно. Время от времени студент позволяет себе высказывания негативного характера по отношению к представителям иных национальных либо культурных групп.

Высокий уровень культурной полицентризма: студент видит поликультурность современных культурных сообществ, воспринимает культурное разнообразие как норму сосуществования культур, осознает свое место и роль в мире. Оценка культуры происходит с позиции его собственных норм и ценностей по принципу «наличия» или «отсутствия» определенных фактов и реалий изучаемой культуры в родной. Студент пресекает высказывания негативного характера, касающиеся представителей иных национальных либо культурных групп, и пытается обосновать ошибочность этих высказываний.

Эффективность данных методик была проверена путем обсуждения результатов исследования на заседаниях кафедры иностранных языков, педагогики и психологии, конференциях; в ходе изучения психолого-педагогической и методической литературы по совершенствованию учебного процесса в вузе, и за счет использования средств для получения достоверности результатов: повторяемость эксперимента и его продолжительность.

3. Немов, Р.С. Практическая психология: Познание себя: Влияние на людей [Текст]: пособие для уч-ся/Р.С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 320 с.
4. Пахотина, С. Формирование социокультурной компетенции студентов (на примере факультета физической культуры): монография [Текст]/С. Пахотина. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 141 с.
5. 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/разраб. 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 15.07.2013).
6. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. пособие: в 2-х кн./Е.И. Рогов. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
7. Сойкина, И.В. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов пед. вуза неязыковых специальностей: дисс. ... канд. пед. наук [Текст]/И.В. Сойкина. — Брянск, 2003. — 206 с.
8. 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 изм. от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения 15.07.2013).

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка и его семьи к условиям дошкольного образовательного учреждения

Пистун Юлия Валериевна, воспитатель;

Григорян Кристина Игоревна, педагог-психолог;

Ковачева Галина Петровна, воспитатель

МБДОУ ЦРР детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Одной из важнейших проблем при поступлении ребенка в детский сад является проблема адаптации. Поступление в детский сад — сложный этап в жизни любого малыша, который вызывает у нас тревогу, так как является ответственным моментом для ребенка и его родителей. Изменение социальной среды сказывается и на психическом, и на физическом здоровье. Особенно уязвим ранний возраст, поскольку именно в этот период детства ребенок менее всего приспособлен к отрыву от родных, слаб и раним. В этом возрасте привыкание к детскому учреждению проходит дольше и труднее, чаще сопровождается болезнями.

Для родителей решение отдать ребенка в детский сад, в «чужие руки» может спровоцировать у них тревожность, беспокойство.

Дети раннего возраста не могут рассказать об испытываемом ими дискомфорте, поэтому передают информацию через плач, тревожное ожидание мамы. Появление не характерных для ребенка невротических симптомов тревожит и пугает родителей. Даже оставаясь внешне спокойными, они выдают собственное беспокойство: тревожный взгляд, разговор на повышенных тонах, напряженный голос — масса мелочей, которые родители не осознают, но которое моментально считывает подсознание ребенка.

Напряженное, тревожное состояние взрослых усиливает эмоциональное напряжение ребенка в детском саду [3. с. 7]

Передача чувств происходит моментально: ребенок улавливает стойкое отвержение детского сада родителями и тоже начинает испытывать страх и тревогу.

Негативный опыт адаптации к дошкольному образовательному учреждению может отразиться на адаптации к школе, а возможно скажется и в более поздние возрастные периоды. Поэтому возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения адаптации ребенка и его семьи.

Анализ соответствующей учебно-методической литературы показал, что исследуемая проблема хотя и сформулирована, но еще далека от решения: имеется ряд вопросов, нуждающихся в дополнительных психологических и методических исследованиях и в соответствующем теоретическом и практическом обосновании.

Необходимое условие успешной адаптации — согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и детском саду. [4. с. 16] Задача воспитателя — успокоить прежде всего взрослых: пригласить их осмотреть групповые помещения, показать шкафчик, кровать, игрушки, рассказать, чем ребенок будет заниматься

во что играть, познакомить с режимом дня, вместе обсудить, как облегчить период адаптации.

В свою очередь, родители должны внимательно прислушиваться к советам педагога, принимать к сведению его консультации, наблюдения и пожелания. Если ребенок видит хорошие, доброжелательные отношения между своими родителями и воспитателями, он гораздо быстрее адаптируется в новой обстановке. Необходимо сформировать у ребенка чувство уверенности в окружающем, положительную установку, желание идти в детский сад.

Ниже приведена информация, следуя которой воспитатели совместно с родителями сделают адаптационный период более легким и безболезненным. Для этого необходимо следующее:

- Чем чаще ребенок будет общаться со взрослыми, детьми в квартире, во дворе, на игровой площадке, около дома т.е. в различной обстановке, тем быстрее и увереннее он сможет перенести приобретенные умения и навыки в обстановку детского сада.

- Неформальное посещение детского сада: прогулки по территории и сопроводительный рассказ о садике, причем рассказ должен быть красочным и позитивным. Старайтесь в своем рассказе показать ребенку, как весело и хорошо другим детям в детском саду.

- Для первых посещений рекомендуются часы, отведенные для прогулок или игр. Это позволяет быстрее определить группу поведения ребенка, наметить правильный подход и снять эмоциональное напряжение от первых контактов.

- Установление эмоционального контакта ребенка и воспитателя должно осуществляться в привычной обстановке в присутствии близкого человека. В первый день кратковременного знакомства с воспитателем, направленное на формирование интереса к детскому саду, на установление контакта между ребенком и воспитателем в новой ситуации.

- Детей следует принимать постепенно, с небольшими перерывами, так как каждый поступивший ребенок требует к себе внимательного и индивидуального подхода.

- Очень полезны экскурсии по группе, в которых участвует воспитатель, родители и ребенок.

- Отрицательное влияние на течение адаптации, а также на поведение детей при поступлении в детское учреждение оказывает отсутствие единства системы воспитания в семье и в детском учреждении. [1. с. 9]

Необходимо:

- Выяснить до приема режим, применяемый в семье, индивидуальные особенности поступающего ребенка.

- Не нарушать в первые дни, имеющиеся у ребенка привычки, менять режим и приучать к новому укладу жизни нужно постепенно.

- Приблизить домашние условия к особенностям дет-

ского сада: внести элементы режима, упражнять ребенка в самостоятельности. [2. с. 14]

Нужно заметить, что в зависимости от уровня навыков общения ребенка, контакт устанавливаемый с семьей должен быть дифференцирован, т.е. должны быть определены объем и содержание работы с семьей. Например, для детей с неуравновешенным эмоциональным состоянием работа с семьей должна быть более глубокой и объемной и предусматривать тесный контакт членов семьи с воспитателем и психологом дошкольного учреждения.

Сразу хотим отметить, что адаптация некоторых детей может протекать до двух — трех месяцев. Особенно, если ребенок заболел, в процессе адаптации. Иногда, после выздоровления, ребенку приходится привыкать заново. Все дети разные и к каждому нужен свой подход. Признаком завершения периода адаптации является хорошее физическое и эмоциональное самочувствие ребенка, его увлеченная игра, доброжелательное отношение к воспитателю и сверстникам.

Организация успешной адаптации ребенка к детскому саду — это кропотливая, объемная работа, которая дает хороший результат лишь при совместной деятельности педагога — психолога, воспитателей и родителей. [5. с. 8]

Чтобы оценить эффективность проведенной работы было организовано наблюдение за детьми в различных режимных моментах, во время прогулок и игровой деятельности.

В итоге сделанных наблюдений, которые были осуществлены в процессе адаптационного периода, мы можем сделать определенные выводы:

- Адаптация ребенка к детскому саду — это адаптация в первую очередь семьи.

- Если поменять отношение родителей к детскому саду — они станут доверять воспитателям — тогда адаптация ребенка будет происходить быстрее и легче.

- Оптимальное течение адаптационного периода обеспечивается при условии плавного перехода ребенка из семьи в дошкольное учреждение и при тесном взаимодействии специалистов, педагогов и родителей.

Таким образом, анализ работы показывает, что процесс привыкания детей проходит очень успешно. Чаще всего наблюдается средняя и легкая степень адаптации. При правильно построенной работе педагогического коллектива по организации и проведению адаптации детей к условиям детского сада, дети раннего возраста привыкают к детскому саду безболезненно.

Богатый опыт и знания воспитателей, любовь родителей и забота, иными словами согласованная работа с семьей, опирающаяся на знания возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей ребенка и необходимых условий воспитания ребенка до поступления в детский сад, позволит решать проблему адаптации на должном уровне.

Литература:

1. Баданика, Л. А. Организация адаптации родителей к детскому саду/Дошкольное воспитание, №5, 2007.

2. Большакова, Л. К. О работе с детьми раннего возраста в период адаптации к ДОУ/Дошкольное воспитание №5, 2007.
3. Воспитание и обучение детей раннего возраста/Под ред. Павловой Л. Н. — М., Просвещение, 1986.
4. Дорохина, Н. В детский сад идти пора/Дошкольное воспитание №5, 2007.
5. Доронова, Т. Н. Адаптация ребенка к ДОУ: новые подходы/Обруч №5, 2006.

О необходимости нравственного воспитания молодежи

Покатыло Владимир Васильевич, студент;
Шигабутдинова Лилия Рамильевна, ассистент;
Волкова Алла Вячеславовна, старший преподаватель
Орловский государственный аграрный университет

Научно-технический прогресс, социальные изменения в стране и мире в целом, увеличение числа и разнообразия взаимоотношений между людьми — все это заставляет говорить о повышенных требованиях и к моральной зрелости, и к самостоятельности человека. Нравственное становление человека представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Решающую роль в этом процессе играет общество. Формирование нравственных качеств происходит в социальной среде, в его реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них выплескивается.

Стать нравственным — означает стать истинно мыслящим, т.е. способным самостоятельно отыскать принцип, который объединил бы всю совокупность этических требований, в котором все многообразные и противоречивые жизненные впечатления слились бы в гармонию. Поиск такого внутреннего стержня обусловлен собственной активностью, самостоятельно сформированными нравственными убеждениями.

Духовно-нравственное воспитание — один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. Через постепенное изменения нрава, характера, мотивов, приоритетов человека к милосердию, ответственности за свои мысли, слова, поступки посредством применения приобретенных знаний.

Духовно-нравственное воспитание начинается с рождения человека и идёт всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела — делая человека завтра лучше чем сегодня. [6]

Нравственные корни русского народа берут свое начало в глубокой древности. Это ярко выразилось в слиянии христианства и древнего мировоззрения славян, что дало говорить о новой системе — Русском православии. Знание своих исторических и культурных корней воспитывают в человеке гордость прошлым своей Родины, патриотизм, чувство ответственности, долга перед государством и семьей.

Система ценностей традиции складывалась на протяжении многих столетий, вбирая в себя опыт поколений, под влиянием истории, природы, географических особенностей территории, на которых жили народы России, условий их жизни, быта, взаимодействия, общих бед, трудов и свершений, веры, культурного творчества, языка. Народы нашей страны имеют многовековой опыт совместной жизни и сотрудничества, осмысляемый нами как общность судьбы на родной земле. Мы объединены верностью памяти предков, завещавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость. [1]

Богатое культурное духовное наследие нашего прошлого практически остается невостребованным. Молодое поколение на сегодняшний день к глубокому сожалению имеет практически очень слабое представление о нравственной культуре русского народа, примерах из исторического прошлого нашей Родины. Широкое распространение, среди молодежи, получают наркотики, насилие, а нравственные и культурные ценности уходят на задний план. Это очень нездоровая и опасная тенденция, которую нужно устранять. Это не значит, что нужно слепо вернуться к прошлому, и следовать древним традициям и нравственным нормам. Однако для гармоничного развития современной личности необходимо приобщение к сокровищам духовной культуры русского народа.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания связана с тем, что в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера (это, в первую очередь, средства массовой информации и коммуникации, неорганизованные события окружающей среды), которые постоянно оказывают огромное влияние на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности.

Современное общество находится в состоянии глубокого кризиса. Был утерян тот духовный стержень, который многие века взгревал жизнь в сердцах людей. Теперь, для выхода из этого кризиса следует заняться

прежде всего вопросами воспитания. И именно воспитания, а уже затем образования. Безусловно, семейное воспитание играет ведущую роль в формировании нравственного стержня личности, однако и учебные заведения должны активно участвовать в процессе становления личности. [2]

Семья как устойчивая социальная общность выступает мощным фактором формирования человека, передачи социального опыта, исторической памяти людей, этнокультурных традиций. Необходимо вернуть воспитание в семью, признать родителей главными воспитателями, ответственными за экологию детства, и вести поиск путей педагогического сотрудничества и добровольного общения с родителями, взаимообучения педагога и родителей. Ориентация ребенка в национальной культуре и народных традициях во многом зависит от семейного воспитания.

Семейные традиции — это духовный феномен, присущий процессу создания членами семьи норм и ценностей, не регламентированных юридическими подходами и принимающих статус семейного закона, регулирующего и организующего жизнь семьи. Семейные законы являются неписаными законами семейной жизни и воспитания; эти традиции, в свою очередь, затрагивают отношения ребенка к самому себе как к личности, к другим людям и к миру. Семейные и общественные традиции являются основополагающими элементами в процессе нравственного воспитания подрастающих поколений.

Однако нельзя забывать и об образовательных учреждениях, где человек проводит много времени и формируется как личность.

Одна из проблем современного образования состоит в том, что в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений. Молодежь лишается возможности брать пример с людей, живших в прошлом, не знают, как люди решали свои проблемы, что стало с теми, кто пошел против высших ценностей, и с теми, кто смог изменить свою жизнь, подавая нам яркий пример.

Образование само по себе не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают: уровень знаний и убежденности в необходимости выполнения норм морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в жизненных различных ситуациях. В целом, это можно определить как уровень нравственной культуры личности.

Воспитание и развитие у студентов нравственности и высокой культуры российского интеллигента является самой важной задачей в процессе становления личности.

О необходимости изучения в школе и вузах духовно-нравственной культуры и этики свидетельствуют такие

кризисные явления современной жизни, как наркомания, пьянство, криминализация детской и молодежной среды, половая распущенность, низкий уровень общественной морали, острейший кризис традиционных семейных ценностей, упадок патриотического воспитания. Преподавание основ духовно-нравственной культуры будет способствовать нравственной ориентации, поможет им побуждать себя к развитию и самосовершенствованию. [3]

И здесь образование призвано обеспечить:

- историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

- формирование культуры мира и межличностных отношений.

Все это позволит достичь следующих целей: поддержание статуса России как великой державы в сфере науки, культуры, технологий, образования; обеспечение высокого качества жизни для граждан страны; преодоление экономического и духовного кризиса.

Причем если в школе ребенку начинают прививать духовные и нравственные ценности, то в вузах данный процесс необходимо продолжать. Помимо изучения истории России, ее культуры необходимо также приобщать молодое поколение к духовным и культурным традициям.

Преподаватели должны стремиться к формированию у студентов следующих качеств:

- нравственных чувств (долга, веры, совести, ответственности, патриотизма, гражданственности);

- нравственного облика (милосердия, толерантности);

- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви);

- нравственного поведения (готовности служению людям, своей Родине). [5]

Помимо изучения дисциплин, направленных на формирование личностных качеств, воспитательная работа должна вестись и на кураторских часах.

Осуществить данный замысел возможно, в том числе при взаимодействии учебных заведений с религиозными организациями. Для формирования духовных и нравственных ценностей руководством нашего вуза проводятся экскурсии по святым местам, устраиваются различные конкурсы исследовательских работ, посвященному истории строительства и возрождения храмов (для студентов строительных специальностей конкурсы на лучший проект строительства или реконструкции церквей, монастырей и т. п.), организовываются концерты и спектакли на рождественские темы, поощряется ока-

вание шефской помощи детским домам. Студенты ФГБОУ ВПО Орел ГАУ принимают участие в строительном отряде «Возрождение», целью которого является восстановление и благоустройство храмов и монастырей Орловской области.

В основе духовно-нравственного воспитания в вузах должно лежать удовлетворение потребности каждого студента в стремлении к гармоничному развитию через приобщение к богатейшему духовному опыту национальной культуры.

Освоение образовательной области «Духовно-нравственная культура» призвано содействовать формированию нравственной культуры молодых поколений граждан России через освоение социокультурного опыта предшествующих поколений, представленного в культурно-исторической традиции.

Литература:

1. Багашев, А. Духовно-нравственное воспитание молодежи // Воспитание школьников. — 2008. — №9. — с. 10–13;
2. Даниленко, Б. Православная традиция и современные реалии в российской школе XXI века // Журнал Московской Патриархии. — 2008. — №3. — с. 44–49;
3. Ильин, И. А. Путь духовного обновления // Религиозно-философская библиотека. М., Изд-во Библиополис, 2008;
4. Петрова, В. И. Азбука нравственного взросления. СПб.: Питер, 2007;
5. <http://www.profobrazovanie.org/t178-topic>;
6. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников

Полуднякова Наталья Августиновна, учитель русского языка;
Вильцина Светлана Альбертовна, учитель русского языка
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию дидактических методов активизации познавательной деятельности в образовательном процессе школы. В работе дан ретроспективный анализ дидактических методов активизации познавательной деятельности и рекомендации по их использованию в рамках классно-урочной системы.

Ключевые слова: дидактика, активизация, урок, школа, ученик, метод.

В контексте гуманистико-аксиологического подхода меняется в целом направление деятельности школы, целью становится личность ученика, ее всестороннее развитие на основе формирования общечеловеческих и предметных ценностей. Концепции гуманизации и гуманитаризации образования находят выражение в демократизации школы, гуманитаризации обучения, профильной и уровневой дифференциации, развитии системы образования, создании условий комфортного обучения и ориентации на активную познавательную деятельность

Нравственная культура личности — это характеристика нравственного развития личности, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Задача формирования нравственной культуры личности заключается в достижении оптимального сочетания традиций и новаций, в соединении конкретного опыта личности и всего богатства общественной морали. [4]

Хотелось бы добавить, что приобщение молодого поколения к нравственным традициям, способствует узнаванию и укреплению национального самосознания, важного для сохранения самобытности общества, сохранение истории и определяет будущее нашего народа.

учащихся. В свете гуманитарно-аксиологического подхода методы активизации познавательной деятельности должны быть ориентированы на целевые установки изучаемого курса и его содержание [3; 6; 9; 12; 14].

Следовательно, гуманитарно-аксиологический подход актуализирует отбор таких методов активизации познавательной деятельности, которые способствуют реализации целевых установок образовательной деятельности школы, подготавливающей учащихся к восприятию идеи системного видения мира.

Процесс обучения школьников представляет собой целостную систему, основными элементами которой является цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение), и результат обучения. Переменными составляющими этого процесса являются средства управления: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения, организационные формы обучения. Однако все изложенные переменные должны быть соподчинены специфике обучающего курса, позиционирующего принцип «активного обучения» без которого усвоение концепций системной организации мироздания является труднореализуемой задачей. Так, формулируя основное требование к реализации активного обучения, следует подчеркнуть, что эффективное усвоение знаний и способов деятельности предполагает такую организацию познавательной деятельности, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого обучающегося [1; 4; 8; 11].

Таким образом, можно выделить группу методов активизации познавательной деятельности, способствующих реализации целевых установок ФГОС ООО 2-го поколения путем реализации принципа «активного обучения».

Такой группой являются дидактические методы активизации познавательной деятельности, которые Л. А. Сорокина определяет как педагогическое воздействие на учащегося средствами обучения с целью побуждения его к энергичному, целенаправленному изучению естествознания [2; 5; 7; 10].

Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обу-

чаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень ее самостоятельности и должны служить важным критерием выбора метода. Л. А. Сорокина предлагает выделять пять методов обучения, при этом в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает (таблица 1) [10; 13].

1. Информационно-рецептивные (объяснительно-иллюстративные) методы активизации познавательной деятельности.

Информационно-рецептивные методы активизации познавательной деятельности определяется как способ подачи знаний, при котором учитель сообщает готовую информацию с помощью устного и печатного слова, а также демонстрации наглядных средств и просмотра фильмов. Полученные знания учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти, руководствуясь наличием познавательного интереса, формирующегося в процессе взаимодействия между субъектами образовательного процесса. В структуре учебного предмета и классно-урочной системе информационно-рецептивные методы активизации познавательной деятельности используется в течение урока, составляя его основную часть.

2. Репродуктивные методы активизации познавательной деятельности.

Репродуктивные методы активизации познавательной деятельности определяются как способ подачи информации, при котором учитель организует деятельность школьников по воспроизведению имеющихся у них знаний и способов деятельности, ориентируясь на раз-

Таблица 1. Классификация дидактических методов по характеру деятельности обучаемых (П — предметные планируемые результаты; М — метапредметные планируемые результаты; Л — личностные планируемые результаты)

Метод	Вид деятельности	Уровни умственной деятельности/рабочей способности	Уровни планируемых результатов обучения
Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный)	Репродуктивный с помощью педагога	I — узнавание (операторский)	I система предметных знаний (П) II
Репродуктивный	Репродуктивный самостоятельный	II — воспроизведение (операторско-интеллектуальный)	III обобщение имеющихся знаний IV (П-М)
Проблемное изложение	Продуктивный с помощью педагога	III — применение (интеллектуальный)	IV действия со знаниями, самооценка (П-М) V
Мозговой штурм	Продуктивный с помощью педагога	III — применение (интеллектуальный)	IV действия со знаниями, самооценка (П-М) V
Эвристический (частично-поисковый).	Продуктивный под руководством педагога	III — применение (интеллектуальный) IV — творчество (интеллектуально-творческий)	V практическое применение знаний, самоопределение, смыслообразование (П-М-Л) VI
Исследовательский	Продуктивный самостоятельный	V — гармония (творчески-гармоничный)	VI морально-этическая ориентация, VII коммуникация (П-М-Л)

витие их познавательного интереса. В структуре учебного предмета и классно-урочной репродуктивные методы активизации познавательной деятельности используется в течение урока.

3. Проблемное изложение.

Проблемное изложение определяется как способ подачи информации не готовом виде, а в форме раскрытой проблемы для поиска научной истины. В структуре учебного предмета и классно-урочной проблемное изложение используется как основная «линия» урока.

4. Мозговой штурм.

Мозговой штурм определяется как способ подачи информации, который представляет собой единство двух моментов — выдвижения идей и их развития. В структуре учебного предмета и классно-урочной мозговой штурм используется как основная «линия» урока.

5. Эвристические (частично-поисковые) методы активизации познавательной деятельности.

Эвристические методы активизации познавательной деятельности определяются как способ подачи информации, при котором учитель привлекает обучающихся к самостоятельному решению проблемы, выполнению отдельных шагов решения поставленной учебной про-

блемы, отдельных типов исследований путем самостоятельного активного поиска. В структуре учебного предмета и классно-урочной системе эвристические методы активизации познавательной деятельности используется в течение урока, составляя его основную часть.

6. Исследовательские методы активизации познавательной деятельности.

Исследовательские методы активизации познавательной деятельности определяются как способ подачи информации, при котором учитель конструирует исследовательские задания и проблемные задачи, самостоятельно решаемые учащимися с последующим контролем. В структуре учебного предмета и классно-урочной системе исследовательские методы активизации познавательной деятельности используется в течение урока, составляя его основную часть.

В заключении можно сказать, что грамотное применение дидактических методов активизации познавательной деятельности позволяет формировать высокие планируемые результаты обучения у школьников, с помощью которых повышается общая эффективность освоения основной образовательной программы на фоне высокой мотивационной потребности обучающихся и их интереса к учебным предметам.

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.

11. Сорокина, Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сыромятникова, Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
14. Сыромятникова, Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Создание советской модели классического математического образования (конец 40-х — середина 60-х годов XX века)

Попов Андрей Алексеевич, аспирант
Самарский государственный университет

В данной статье рассматривается система советского математического образования конца 40-х — середины 60-х годов XX века. Выявлены основные тенденции развития школьной и вузовской системы математического образования в данный период времени.

Ключевые слова: математическое образование, политехническое обучение, вычислительная культура, образовательная программа.

The development of the Soviet model of classical mathematical education (end of the 40s — mid 60s of XX century)

A. A. Popov
Samara State University, Russia, Samara

In this article discusses the system of Soviet mathematical education in the end of 40s — mid 60s of XX century. The main development tendencies are identified in the development of the school and university system of mathematical education in this period of time.

Key words: mathematical education, polytechnic education, computer culture, educational program.

С 1931 по 1941 гг. школа стала выполнять главную задачу — готовить учащихся к поступлению в средне-специальные и высшие учебные заведения. Была создана методическая литература по вопросам преподавания математики, разрабатывались и внедрялись новые методы обучения математике. XVIII съезд партии, который прошел в марте 1939 г., обсуждал вопросы подготовки учащихся к практической деятельности в различных отраслях народного хозяйства. В 1943 г. была создана Академия педагогических наук РСФСР. В октябре 1944 г. в составе Академии педагогических наук РСФСР на базе Государственного научно-исследовательского института школ Наркомпроса РСФСР был создан Научно-исследовательский институт методов обучения, в котором В.Л. Гончаров стал первым заведующим кабинетом методики преподавания математики.

В годы Великой Отечественной войны ведущим принципом в школьном преподавании математики был принцип связи теории с практикой. Данный принцип подразумевал различные виды практических работ: геодезические работы (определение расстояний до недоступных точек, съемка плана местности), вычисление на счетах, определение площадей земельных участков и т. д.

В послевоенное время стране требовалось большое число работников массовых профессий, поэтому перед страной встает вопрос о подготовке будущих выпускников не только для поступления в техникумы и вузы, но и для практической деятельности в области сельского хозяйства и промышленности. В 1947 г. был разработан новый проект рабочих программ по математике, включающий базисный учебный план и примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин. В числе

разработчиков программ можно выделить ведущих педагогов-математиков: И.В. Арнольд, В.Л. Гончаров, А.И. Маркушевич. В 40-х — 50-х годах вводились новые учебники. Например, в 1942 г. учебники для начальных классов Н.С. Поповой были заменены учебниками Н.Н. Никитина, Л.Н. Володиной и Г.Б. Поляка. В 1948—1949 г. вместо задачника по алгебре Н.А. Шапошникова и Н.К. Вальцова вводится задачник П.А. Ларичева. В этот период времени заметно улучшилась издательская деятельность, расширились области научно-исследовательских работ, стали защищаться диссертации по методике преподавания математики. Этот проект не был воплощен в жизнь, но некоторые идеи были использованы в программе 1948 г., в которой особое значение придавалось теоретической стороне курса, его воспитательным целям и задачам, а также практическому применению. Программа включала в себя курс истории отечественной математики. По программе 1948 г. математика преподавалась до 1954 г.

XIX съезд КПСС (октябрь 1952 г.) утвердил следующее положение: «В целях дальнейшего повышения социалистического воспитательного значения общеобразовательной школы и обеспечения учащимися, заканчивающим среднюю школу, условий для свободного выбора профессий приступить к осуществлению политехнического обучения в средней школе и провести мероприятия, необходимые для перехода к всеобщему политехническому обучению» [5]. В соответствии с этим положением, была разработана новая программа, введенная в 1954—1955 гг. В ее основы были заложены принципы политехнического обучения, про которые говорилось в Директивах XIX съезда КПСС по пятому пятилетнему плану развития СССР. Целью преподавания математики являлось сообщение учащимся основных знаний по алгебре, геометрии и тригонометрии, выработка умений и навыков для применения сведений из математики при решении задач практического и прикладного характера, развитие пространственного воображения и логического мышления. Все эти вопросы затрагивались в предыдущих программах, но в последней программе прикладному значению математики отводилась особая роль. В частности, в практические работы входило освоение логарифмической линейки, построение диаграмм, использование таблиц, проведение экскурсий, которые воспитывали у учащихся патриотические чувства, возбуждали интерес к математике как к науке [4]. Многие методические работы после XIX съезда КПСС посвящены задачам политехнического обучения, которые в значительной степени включали в себя учебно-вычислительную деятельность, ориентированную на развитие личности учащегося (вычислительная культура). Вопросами вычислительной культуры занимался В.М. Брадис, его известным пособием под названием таблицы Брадиса пользуются все школьники. Решение XIX съезда было уточнено XX съездом КПСС (февраль 1956 г.): «Развивать политехническое обучение в общеобразовательной школе, обеспечив ознакомление уча-

щихся с важнейшими отраслями современного промышленного и сельскохозяйственного производства» [5].

В период с 1952—1958 гг. создавались новые учебные материалы, задачки для школы, продолжалась работа по систематизации и совершенствованию школьного математического образования. С 1950 г. Гостехиздат выпускает «Популярные лекции по математике», в которые вошли лекции известных математиков А.И. Маркушевича, А.О. Гельфонда, Л.А. Люстерника и других, началось издание «Библиотеки математического кружка» при Московском университете. М.Б. Балк в книге «Организация и содержание внеклассных занятий по математике» описывает методику проведения занятий в кружках, освещает вопросы математических экскурсий, моделирования, математического сочинения, математических состязаний и т.д.

Следует отметить, что послевоенное время характеризуется большой творческой активностью учителей. Различные вопросы по методике математики обсуждались на Педагогических чтениях, проводимых Академией педагогических наук с 1945 г. В 1949 г. была издана книга В.М. Брадиса «Методика преподавания математики» под редакцией А.И. Маркушевича [3], она стала первым советским учебным пособием по методике математике для педагогических вузов.

Потребность в хорошей математической подготовке учащихся привела к созданию в 1962 г. специализированной физико-математической школы-интерната при Сибирском отделении Академии наук СССР. Позднее, такие школы появились в Ленинграде, Москве и Киеве. Помимо уроков, в специализированных школах применяются другие формы работы — лекционные и семинарские занятия, которые позволяют развивать самостоятельность, направлять, искать нестандартные подходы к решению задач. Большой интерес к изучению математике усилил работу математических кружков при университетах. Одной из форм внеклассной работы стали заочные физико-математические школы. Первая из таких школ была создана при Московском государственном университете. Следует отметить, что большая часть выпускников заочных физико-математических школ успешно поступали в высшие учебные заведения. Например, в 1971 г. 180 человек окончили заочную школу при Киевском государственном университете, из них 155 поступили в вузы.

В 60-х годах начали проводиться математические олимпиады во многих городах, республиках и областях страны. Первая Всероссийская олимпиада была проведена Министерством просвещения РСФСР, Московским математическим обществом и Московским государственным университетом в апреле 1961 г. Победители всесоюзных олимпиад показывали хорошие результаты на международных соревнованиях.

В 1949 г. Министерство высшего образования СССР ввело новые образовательные программы для студентов математических специальностей, которые менялись

вплоть до 1955 г. Основным недостатком образовательных программ — чрезмерная перегрузка. Например, нагрузка студентов достигала 38–42 часов в неделю. В свою очередь, ЦК КПСС и Совет Министров СССР утвердили положение о снижении учебной нагрузки до 36 часов. В университетских планах 1955 г. уделялось особое внимание как общенаучной, так и педагогической подготовке будущих специалистов. На механико-математических факультетах страны был усилен цикл предметов по педагогике: педагогика (64 часа), методика преподавания математики (70–100 часов), педагогическая практика на старших курсах (216 часов, 6 недель).

В период 1946–1948 гг. ученые-математики из ведущих университетов страны (Московского и Ленинградского университетов) принимали участие в разработке учебников и учебных пособий по математическим дисциплинам. В частности, в 1947 г. была издана книга «Курс высшей математики» в пяти томах В. И. Смирнова. В начале 50-х профессор Московского университета предложили реформу по отношению к чтению лекций по обязательным дисциплинам по математике. П. С. Александров в своей статье [1] писал о возможностях внедрения достижений современной математической науки в учебный процесс вузов. П. С. Александров утверждал, что отражать новейшие достижения математики необходимо на специальных курсах и семинарах.

Крупный математик и методист М. К. Гребенча писал научные работы по методике преподавания математики в высших учебных заведениях [2]. Он отмечал, что в лекционном преподавании выделяется два стиля: академический (формально — логический) и живой. Первый стиль включает в себя строгую последовательность, дедуктивный метод изложения материала, внутреннюю логику, второму стилю присуще многообразие приемов повышения живого интереса и понимания. После стилей

М. К. Гребенча рассматривает манеры чтения лекций. Первая заключается в последовательном «разжевывании» материала, без особого напряжения (наиболее подходящая для слабых студентов), при второй манере, напротив, внимание аудитории напряжено до предела. Автор полагает, что при чтении лекций по математике необходимо сочетать обе манеры изложения материала, что подвластно лекторам с высоким уровнем педагогического мастерства.

На механико-математическом факультете Московского университета в период 1941–1948 гг. трудились крупнейшие математики нашей страны: А. Н. Колмогоров, А. А. Марков, А. А. Ляпунов, И. М. Виноградов, А. Г. Курош, М. М. Постников и другие. Курсовые и дипломные работы защищались в соответствии с современным состоянием науки. В 1949 г. была создана первая в СССР кафедра вычислительной математики, а к концу 50-х вычислительная математика стала самой востребованной специальностью на факультете.

Подготовка математических кадров не ограничивается рамками университетов. В 1935 г. механико-математический факультет МГУ провел первую математическую олимпиаду школьников, с тех пор такие олимпиады проводятся ежегодно. В конце 50-х годов возникли новые формы работы со школьниками — математические школы-десятилетки с углубленной программой по математике. В 1963 г. при МГУ была создана школа — интернат под руководством А. Н. Колмогорова, которая позволила молодежи из отдаленных районов нашей страны раскрыть свой потенциал. В 1960-х годах роль университетского образования возрастает, увеличивается количество математических факультетов.

В период конца 40-х — середины 60-х годов XX века заложен фундамент советской модели классического математического образования.

Литература:

1. Александров, П. С. Постоянно обновлять содержание математических курсов // Вестник высшей школы, 1956. № 5. с. 12–14.
2. Гребенча, М. К. Вопросы общей методики математики во вузах // Вестник высшей школы, 1947. № 5. с. 8–12.
3. Маркушевич, А. И. О повышении идейно-теоретического уровня преподавания математики в средней школе // Известия АПН РСФСР, 1951, вып. 31. с. 7–12.
4. Шибанов, А. А. Школа и труд: Соединение обучения с производительным трудом в средней школе // Под ред. А. М. Янцова, П. Р. Атутова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 327 с.
5. Штокало, И. З. (ред.) История математического образования в СССР. Киев: Наукова Думка, 1975. 384 с.

Мотивация к изучению школьниками финского языка (на материале уроков Финской ходьбы в школе № 204 Санкт-Петербурга)

Попова Анастасия Витальевна, студент

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

Как известно, в наше время стало очень популярным изучение финского языка. Это непосредственно связано с тем, что, во-первых, наша страна граничит с Финляндией, и многие жители нашей страны переезжают в эту страну работать, учиться и т. п. Во-вторых, как «вытекающая» составляющая — преподавание русского языка финнам как в России, так и за рубежом, а также наоборот — преподавание финского языка. Исходя из таких весьма кратких суждений, мы можем говорить о том, что финский язык незаменим в наше время.

Если говорить о Санкт-Петербурге, то в нашем городе есть несколько школ, где проводятся уроки финского языка. Как правило, сама методика преподавания на таких уроках предполагает использование классно-урочной системы образования, использование стандартных методов обучения. На таких уроках школьникам могут быть некоторые вещи очень сложны, поскольку во многих учебниках может быть много лексики, которую ребёнок не способен сразу заучить, запомнить, «впитать в себя». К тому же во многих учебниках могут быть темы, совмещающие несколько тем. От этого могут возникать сложности.

Однако существуют и другие методики преподавания, помимо уроков в школе. Например:

1. Занятия с репетитором. Занятия с репетитором — индивидуальные занятия. Почти та же методика, что и в школе. Для кого-то такие занятия приносят пользу, для кого-то нет. Но отнюдь не каждый ученик готов изучать язык с помощью репетитора. Ведь для школьника ещё нужно найти индивидуальный подход.

2. Интернет-курсы. Использование интерактивных средств сейчас является одним из эффективных методов обучения языку. Общение с иностранцами в видеоконференции программы «Skype», использование дистанционного обучения по «Skype» на занятиях иностранного языка, общение с иностранцами в социальных сетях и т. п. — всё это помогает обучиться языку удобно, современно и эффективно.

Вышеперечисленные методики уже знакомы нам и применяются довольно часто. Однако, существуют и другие, где ученику будет увлекательно, познавательно. Есть методика обучения финскому языку, которая приносит не только знания, но большую пользу для здоровья и, конечно же, удовольствие. Это уроки Финской ходьбы (Suomea Sauvakävelemäillä). В чём, собственно, заключается эта методика? Эта методика непосредственно заключается в том, что когда человек ходит с палками, он может говорить, не задыхаясь. На таких занятиях используются всевозможные игры, чтобы заинтересовать учеников. Этот метод есть совмещение как и урока физиче-

ской культуры, так и урока финского языка, поскольку (как уже было сказано ранее) это и, прежде всего, польза для здоровья и польза для изучения языка. Стоит отметить, что в игровой форме дети лучше запоминают лексику.

С 2012 года в школе 204 города Санкт-Петербурга применяется эта методика. Стоит сказать, что такие занятия проводятся именно в 204-й школе. Во-первых, это школа с углублённым изучением английского и финского языка (финский язык преподаётся с 1989 года), которая непосредственно имеет связи с Финляндией. Во-вторых, если говорить об истории, то изначально эта школа со спортивными классами (60-е гг. 20 в.). Поэтому эти занятия есть своего рода сохранение традиции как с точки зрения занятий финского языка, так и занятия физической культуры (поддержание здорового образа жизни).

Уроки Финской ходьбы посещают ученики 7 «Б» класса. Занятия проходят на Марсовом поле. Каждое занятие подкреплялось темами, такими как:

1. знакомство,
2. глаголы движения,
3. части тела,
4. достопримечательности,
5. зимние виды спорта и физкультура,
6. путешествия и любимые места.

Занятия сопровождаются упражнениями. Например, ведущий говорит глагол, а ученики должны на каждый глагол придумать своё движение, а также его правильно его просклонять. Например, на глагол *käydä* (посещать) ученики ходят, на глагол *hurrätä* (прыгать) ученики прыгают и т. п. Но при этом они склоняют эти глаголы.

Каждое занятие ещё сопровождается игрой. Вот несколько игр:

1. «Часы». Ученики становятся вокруг дерева. Ведущий одному из игроков говорит время на финском языке. Первый игрок становится вместо второго игрока, который стоит на этом «времени». Ход переходит второму игроку и т. д.

2. «Рисование». Ученикам дано задание: нарисовать объект и написать его название на финском языке. Однако каждому ученику даётся свой объект, например, нарисовать дерево, скамейку, фонарь и т. п.

3. «Найди достопримечательность». Ученики на земле рисуют большой квадрат, четыре человека становятся в каждом углу квадрата так, чтобы они соответствовали расположению достопримечательностей. В середину становится ведущий и обозначает направление, куда нужно ему пойти. Один из учеников рассказывает, как пройти. Например, ведущему нужно пройти в Летний

сад. Игрок, стоящий на месте, которое соответствует Летнему саду говорит, что, например, нужно пройти вперёд и направо. Только всё это говорится на финском языке.

На таких занятиях даже уместно петь песни (например, «Elefantimarssi») для поддержания командного духа. Вместо песен можно повторять названия чисел, дней недели, месяцев и т. п.

Среди учеников 7 «Б» класса 204-й школы было проведено анкетирование: и среди тех учеников, кто посещает занятия Финской ходьбы, и тех, кто их не посещает. Результаты анкетирования показали, что ученики, не по-

сещавшие занятия, предпочитают Интернет-курсы и занятия с репетитором, а те ученики, которые занимаются Финской ходьбой, без исключения отметили, что именно этот способ изучения финского языка для них является наиболее эффективным.

В заключение, хочется отметить, что любой язык хочется изучать с интересом, хочется изучать не только на языковых занятиях, языковых курсах. Поэтому занятия Финской ходьбы — отличная возможность изучать язык в игровой форме с пользой и для здоровья, и для знаний.

Литература:

1. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие для студ. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
2. История школы: [Электронный ресурс] // Официальный сайт школы №204 Санкт-Петербург. СПб., 2010–2014. URL: <http://school204.ru/p/106>

Использование педагогического потенциала нартовского эпоса осетин в умственном и физическом развитии подрастающего поколения

Пухова Лариса Ревкомовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Для современного образовательного пространства характерно усиление этнизации содержания образования, связанной с проблемой приобщения подрастающего поколения к народной культуре, которая продолжает оставаться одной из самых насущных в педагогической науке современного российского общества. Это подчеркивается в таких официальных документах по образованию как Закон Российской Федерации «Об образовании» [5], «Федеральная программа развития образования» [6]. В этих документах, в частности, ставятся задачи повышения уровня приоритета национального российского образования, повышения уровня национального самосознания у подрастающего поколения будущих граждан России [1; 91]. Современная философия образования и воспитания, формулируя цели и задачи воспитания, обосновывает всё возрастающую роль национальных и общечеловеческих ценностных приоритетов, важнейшее место, среди которых занимает формирование Гражданина, Личности, Патриота.

Реализация национального своеобразия воспитания, на фоне воспитания культуры межнационального общения, толерантности, патриотизма и интернационализма в современных условиях становится первостепенной задачей семьи, воспитательно-образовательного процесса образовательных и социокультурных учреждений.

Воспитание подрастающего поколения — конституционная обязанность родителей. Они призваны всемерно

укреплять авторитет школы и учителя, воспитывать детей в духе уважения к традициям и обычаям своего народа, любви к труду, подготавливать их к общественно полезной деятельности, приучать к дисциплине, заботиться об их физическом развитии и укреплении здоровья, стимулировать их к учению и осознанному выбору профессии.

Повышение роли школы в воспитании подрастающих поколений и ее влияние на воспитательную работу семьи теснейшим образом связано с теми социальными и производственно-экономическими сдвигами, которые происходят в развитии современного общества. Возрастающие социальные и экономические трудности: низкая заработная плата и несвоевременная её выдача, полная или частичная безработица и необеспеченность во многих семьях необходимого прожиточного минимума, — всё это, мягко говоря, снижает эффективность семейного воспитания.

Одним из путей повышения эффективности воспитания детей является совместная работа школы и семьи.

Имеются исследования различных аспектов работы школы и семьи. Раскрыта роль семьи и других общественных институтов в процессе социализации молодежи (А. Ю. Белогуров, С. Г. Ваниева, Б. А. Тахохов, Е. Е. Хатаев и др.).

Очень важно вести совместную работу семьи и школы по созданию оптимальных условий для социализации подрастающего поколения. Физическое развитие чело-

века создает предпосылки для полноценной умственной работы. Известно, что интеллектуальный труд требует большого напряжения физических сил. Болезненность же человека, отсутствие физической закалки значительно снижают эффективность умственной деятельности. Вот почему многие ученые (Л. Н. Толстой, И. П. Павлов и др.) стремились сочетать умственные занятия с физическими упражнениями, а некоторые активно занимались и занимаются спортом [2; 91].

В ситуации, когда в развитых странах резко уменьшилась в связи с научно-техническим прогрессом необходимость в физических усилиях человека, большую роль в физическом развитии людей играет спорт. В тех странах, где он стал неотъемлемым элементом образа жизни, отмечается лучшее физическое развитие людей.

Недостаточность занятий спортом в России привела к высокой детской смертности и заболеваемости, плохому физическому развитию больших групп детей, подростков, юношей, сокращению продолжительности жизни. Так, по различным данным, к середине 90-х гг. XX в. гармонично развитых — с правильным телосложением, с соответствием роста и веса — было всего 8,5% всех школьников с I по XI классы. У 40–45% школьников отмечались отклонения на уровне функциональных расстройств, которые при неблагоприятных условиях могут привести к серьезным заболеваниям. 25–35% имели хронические заболевания. Наконец, лишь 12–15% юношей могли быть признаны абсолютно годными для службы в армии [3].

В современных условиях уровень культуры общества немислим без культуры здоровья, а картина мира не будет полной без понимания сути здоровья человека, которая исходит из сущности самого человека как биопсихосоциального существа. Обучение здоровью должно способствовать формированию культуры здоровья, которая является частью культуры общества. Культура охватывает всю совокупность проявлений социальной жизни индивидов и социума. Она может рассматриваться и с позиций человеческой активности, раскрываясь в материальной и духовной плоскостях.

В российской педагогической науке в последнее десятилетие активизировался поиск оптимальных путей формирования и развития в культуры здоровья, через приобщение молодых людей к этнокультуре [4].

Исходя из этого, мы пришли к следующему заключению: формирование культуры здоровья школьников невозможно без учета особенностей национальных традиций, существующих у народов Северо-Кавказского региона. Они всегда настраивали людей на здоровый образ жизни и гармоничное функционирование в социуме, в природе.

На наш взгляд, усвоение национальных традиций и норм, их валеологическое осмысление являются наиболее целесообразными в создании стойкой внутренней мотивации на сохранение здоровья.

Анализируя культурные, социальные и педагогические традиции осетин мы выявили целесообразность их ис-

пользования в формировании и развитии культуры здоровья школьников в условиях образовательного пространства школ Республики Северная Осетия-Алания.

Использование педагогического потенциала нартовского эпоса осетин в физическом и умственном воспитании наряду с осуществлением физического и умственного развития призвано развивать у учащихся потребности и интерес к занятиям физической культурой и спортом способствовать глубокому осмыслению психофизиологических основ физического развития и укрепления здоровья.

Существенным компонентом содержания физического и умственного воспитания является обогащение учащихся системой знаний об особенностях физического воспитания, отраженных в эпосе и о ритуальных празднествах, устраиваемых нартам. Такие знания расширяют умственный и нравственный кругозор учащихся, повышают их общую культуру. Вместе с тем большое значение имеют знания о психофизиологических механизмах воздействия физкультуры и спорта на формирование личности, укрепление ее здоровья и развитие физических задатков и способностей.

Все эти содержательные компоненты физического и умственного воспитания находят свою конкретизацию в программах учебных занятий по физической культуре, родному языку, истории, и др. предметах, а также в организации внеклассной работы с учащимися.

Для развития познавательной активности и самостоятельности учащихся необходимо широко использовать весь арсенал методов и приемов обучения, обращая самое серьезное внимание на возбуждение внутренних противоречий между знанием и незнанием и формирование на этой основе потребности в учении и учебных интересов, а также на придание обучению проблемного характера используя материал нартовского эпоса, практикуя различные виды работы с текстами сказаний, проведение уроков-семинаров, уроков-диспутов и т. д.

Не меньшее значение имеет развитие познавательной самостоятельности и активности в системе внеклассной учебно-воспитательной работы. Вот почему при проведении различных внеурочных мероприятий — бесед, утренников, кружковых занятий, диспутов, читательских конференций и т. д. на нравственные, эстетические и спортивные темы — необходимо добиваться не только их глубокой научной содержательности, но и активизации мыслительной деятельности учащихся, обогащения их научными представлениями и понятиями, шире использовать дискуссионные формы работы.

Мощным фактором в физическом и умственном воспитании подрастающего поколения являются общественные организации. Деятельность этих организаций сориентирована на позитивное проявление важнейших качеств и свойств личности; ее направленности на высшие ценности и нормы общества и государства, ответственности за свой выбор, поведение и самореализацию в интересах их развития и укрепления.

Республиканский Стыр Ныхас оказывает огромное воздействие на формирование физической и духовной культуры подрастающего поколения, используя богатый педагогический арсенал народной мудрости. Им созданы в школах республики школьные «Ныхас-ы». Целями и задачами самоуправления учащихся являются:

— становление воспитательной системы через формирование единого общешкольного коллектива;

— приобщение личности к общечеловеческим ценностям, усвоение личностно-социальных норм через участие в общественной жизни школы;

— создание условий для самовыражения, самоутверждения и реализации каждой личности через предоставление широкого выбора направлений и видов деятельности.

Функциями ученического самоуправления являются: определение перспектив развития и основных направлений школьной жизни, анализ работы совета и различных объединений.

Огромное значение в воспитании подрастающего поколения имеет деятельность детских объединений («Молодая Гвардия», «Молодежное Единство», «Молодежная правозащитная группа», «Харон», интеллектуальный клуб «Альбус» и др.) Среди многих решаемых задач они способствуют физическому и умственному развитию подрастающего поколения, основанных на на-

родных традициях, формированию национального самосознания.

Формирование национального самосознания подрастающего поколения является одной из актуальных проблем современной педагогической науки, призванной выявлять сущность педагогических явлений и процессов, в первую очередь, этнопедагогических; способствовать раскрытию закономерностей, механизмов и специфики их протекания. Реализация национального своеобразия воспитания, на фоне воспитания культуры межнационального общения, толерантности, патриотизма и интернационализма, развитие физической и умственной культуры средствами народной педагогики в современных условиях становится первостепенной задачей воспитательно-образовательного процесса образовательных и социокультурных учреждений.

Таким образом, в современной воспитательной практике раскрытие исторического характера системы физического и умственного воспитания осетин, отраженного в нартовском эпосе, с его национальными особенностями, изучение средств и методов народного воспитания помогут решить проблему массового охвата занятиями спортом современной молодежи. А также будут способствовать совершенствованию форм и методов физического и умственного воспитания школьников в условиях образовательного пространства школ Республики Северная Осетия-Алания.

Литература:

1. Кочеткова, С. В. Программа создания системы военно-патриотического воспитания//Детство. — 2008.-№3—4
2. Лихачев, Д. С. Земля родная. М., 1983
3. Мазыкина, Н., Монахов А. Методические рекомендации по совершенствованию военно-патриотическому воспитанию детей и подростков//Воспитание школьников. — 2003. — №6. — с. 13—17
4. Трубецкой, Е. Н. Избранное, М., 1995, с. 268—269
5. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 N 273-ФЗ <http://www.consultant.ru/popular/edu/>
6. Федеральная программа развития образования http://www.rg.ru/oficial/doc/federal_zak/51_fz_pril.htm
7. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskij-potentsial-russkoy-narodnoy-krestyanskoy-kultury-kak-osnova-formirovaniya-etnicheskoy-identichnosti-u-sta#ixzz2xXsAaWIG>

Роль семьи и общественного самоуправления в умственном воспитании подрастающего поколения в осетинском нартовском эпосе

Пухова Лариса Ревкомовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Анализ педагогических функций семьи и общественного самоуправления нартов свидетельствует, что они выполняли важную роль в умственном воспитании подрастающего поколения.

Заключая в себе многовековую бытовую культуру воспитания, бережно передавали совокупность знаний и на-

выков умственного воспитания из поколения в поколение.

В эпосе не было специально разработанной методики умственного воспитания. Содержание его было таким, что оно обеспечивало овладение детьми совокупностью элементарных знаний, в то время необходимых им в повседневной жизни. Вместе с тем содержание образования

в осетинском варианте эпоса направлено было на обеспечение развития умственных способностей детей. Народная педагогика осетин, отраженная в эпосе, выработала совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны были овладеть дети при подготовке к жизни. Эти знания народ приобретал в процессе многовековой борьбы за выживание и обеспечение нормальной жизни, за удовлетворение своих потребностей. Они добыты из опыта и близки к научным, они передавались из поколения в поколение, изменялись и дополнялись новыми положениями в связи с развитием опыта и совершенствованием опыта людей.

Герои проанализированных сказаний отличаются способностью более точно познать предметы и явления объективного мира и на этой основе находить способы решения вставших перед ними проблем. Из всего этого вытекает вывод о том, что в эпосе ум понимается как способность к познанию объективной действительности, и что эта способность у разных людей разная, она зависит от различных факторов, в том числе и от познавательной деятельности самого человека, от богатства его знаний.

В проанализированных материалах эпоса народная педагогика утверждает, что человек рождается способным к приобретению знаний, к постижению закономерностей объективного мира, но самого знания природа ему не дала; знания приобретаются с помощью учения и деятельности, учению нет предела.

С малых лет дети слушали сказки, сказания, песни и, таким образом, уже в раннем возрасте впитывали в себя богатство устного народного творчества. Используя нартовский эпос в воспитательных целях, осетины стремились передать детям жизненный опыт народа, воспитать их в духе народных идеалов, прививали им лучшие человеческие качества, составляющие основу нравственного кодекса воспитания. А если случалось, что кто-нибудь из молодых нарушал нормы и правила поведения, старшие начинали приводить примеры из эпоса, в которых осуждались нравственные пороки людей [1, с. 212]. Воспитание требует от родителей и педагогов постоянного самоконтроля, самосовершенствования в своей воспитательной практике. «Наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это — наши слезы...», — утверждал А. С. Макаренко [4, с. 85].

И в самом деле, нет худшей беды, чем плохо воспитанные дети. Поэтому нартовский эпос и другие фольклорные произведения всегда призывали родителей быть примером для детей во всех делах и поступках. «Чем иметь плохое потомство, лучше остаться без потомства» — считали нарты, [2, 367]. «Кто в потомстве несчастлив, тот во всем несчастлив», — гласит народная поговорка Ингушетии. «Отцу плохих сыновей и собаке одинаков почет», — принято говорить у балкарцев. «Ничто так не сокрушит сердце родителя, как горечь от потомства», утверждают и осетины [2, с. 167]. Нельзя сомневаться в том, что совместная жизнь, непосредственный пример

родителей, которым ребенок невольно подражает, имеет чрезвычайно большое воспитательное значение. Без сомнения, столько же этому непосредственному влиянию родителей на детей, сколько и кровной связи их, следует приписывать то явление, что дети так похожи на своих родителей [3, с. 67].

О степени воспитанности человека в осетинском эпосе принято было судить, прежде всего, по его отношению к старшим; В последующем времени этот обычай сохранился и продолжает существовать и в наши дни. Высказанное дореволюционным автором С. Фарваровским мнение о том, что «осетины — самый этикетный народ», не подлежит сомнению.

«Уважение к старшим и вообще к людям пожилых лет, — отмечал Н. Бердзенов, — простерто у осетин так далеко, что каждый у них считает непременно обязанностью встать при входе старшего и приветствовать его. Они никогда не нарушают этой учтивости, и даже в семействе соблюдают ее со всей строгостью» [4, с. 187]. «Внушение младшему уважения к старшему и к своему отцу — единственная у осетин цель первоначального воспитания младенцев», — отмечал В. Пфафф [7, с. 89].

Однако исторически это не было обусловлено с самого начала.

Еще у скифов Плиний отмечал, что люди, не желая стареть, охотно подчинялись *satieta uitaе* (пресыщению жизни): они бросались в море, по обычаю, с высоты скалы, считая это для себя «блаженным видом погребения» [6, с. 57]. Аммиан Марцеллин отмечал, что аланы предпочитают смерть насильственную, героическую, а к затянувшейся старости относятся очень сурово: «Усладу, которую покойным и мирным умам доставляет отдых, они (аланы) находят в опасностях и войне. У них считается счастливым тот, кто испускает дух в сражении, а доживающих до старости и умирающих от случайных болезней они преследуют жестокими насмешками» [7, с. 199].

Осетинский нартовский эпос хранит воспоминание и о том и о другом обычае, в частности связывая это со славным героем Урызмагом. В сказании «Последний поход Урызмага», в котором стареющий нарт просит бросить его в море, молодежь откликается на просьбу их предводителя и в сундуке бросает его в море [7, с. 53]. В другом варианте сказания, где стареющий Урызмаг также сам изъявляет желание умереть, молодые нарты ведут себя гораздо агрессивнее [5, с. 85]. В других сказаниях инициатива исходит от всех или нескольких нартов, затевающих заговор, с тем, чтобы убить Урызмага во время пира.

В черкесских сказаниях, где обычно герои этого приключения — старый Бадын и его сын Бадыноко, нет никакой родовой вражды, и там заговор затевается не для того, чтобы «ликвидировать старика» как такового.

Но чаще всего черкесы искажают эту тему, приспособив ее к широко распространенному во всем мире рассказу [5, с. 52]. Схема вариантов этого рассказа (а их около 60) достаточно проста: сын вопреки обычаю отказывается убивать своего отца и прячет его; впослед-

ствии в затруднительный для самого молодого человека или для всего общества момент старик дает сыну мудрый совет; слух о чуде разносится повсюду, люди познают цену мудрости и решают впредь беречь стариков.

Таким образом, авторитет старших создавался на практической основе. Почитание же их на этой почве постепенно вошло в привычку, превратилось в традицию, стало одной из этических норм нартовского народа. С тех самых пор важнейшие вопросы нартов решал совет старейшин, некоторые культовые функции выполняли старшие. Они были главой семьи, и в своем большинстве принимали мудрые и справедливые решения. Они своим личным примером: поведением в семье, в обществе, отношением к работе, требовательностью и справедливостью к младшим, заботливостью, внимательностью и деликатностью, терпеливостью и выдержанностью снискали почет и уважение.

В нартовских сказаниях Сатана — «вещая», мудрая женщина, идеальная жена и хозяйка. Она — необыкновенной красоты, в то же время умна, энергична [4, с. 54]. Мудрость и сообразительность Сатаны проявляются во многих сказаниях, скажем: «Как Урызмаг отослал Сатану в родительский дом» [6, с. 38]. Главная роль в нем отведена Сатане, но эпический образ ее представлен в бытовом, ситуативно-комическом плане.

В нартовском эпосе широко представлены такие умственные качества, как сообразительность, гибкость и последовательность ума, быстрая ориентировка в сложных ситуациях. Эпос осетин пронизан ситуациями, требующими рассуждений, мыслительной активности, умственного поиска, смекалки. Нарты высоко ценили веселую шутку, острый юмор и сатиру, искусно создавали комические ситуации.

Судя по проанализированным сказаниям, народная педагогика утверждает, что человек рождается способным к приобретению знаний, к постижению закономерностей

объективного мира, но самого знания природа ему не дала; знания приобретаются с помощью учения и деятельности.

Все это убедительно показывает, что умственные способности, знания человека народ связывает с тем, что он наблюдал, с чем сталкивался, испытал и пережил в жизни. Такой взгляд народа на источники познания нельзя не признать близким к материалистическому сенсуализму, который рассматривает ощущение как отражение объективной реальности.

Основными принципами умственного воспитания в эпосе являются:

1. Доступность в обучении;
2. Последовательность;
3. Индивидуальный подход.

Методами воспитания являлись: рассказ, объяснение, упражнение, разъяснение, показ, наблюдение, закрепление знаний, испытание.

В сказаниях широко представлены такие умственные качества личности, как сообразительность, гибкость и последовательность ума, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях и т. д.

Таким образом, народная педагогика, отраженная в нартовском эпосе осетин, не мыслила воспитание всесторонне развитой личности вне активной умственной деятельности. Умственное воспитание у нартов осуществлялось в тесной связи с жизнью и трудом. Средства и методы обучения, носившие комплексный характер, были порождены практическими потребностями, условиями жизни нартов.

Нарты в умственном воспитании большое значение придавали условиям, стимулирующим познавательную активность человека. Об этом свидетельствуют описанные в эпосе проблемные ситуации, при которых необходимость решения возникших жизненных задач заставляет героев искать знания, обращаться за советом к знающим, опытным людям.

Литература:

1. Абаев, В. И. Нартовский эпос осетин [Текст] // Юсетинский героический эпос. М Изд-во Наука, Главная редакция восточной литературы, 1990. Кн. 1. — с. 7–76.
2. Абаев, В. И. Нартовский эпос осетин [Текст] // Сказания о нартах. М.: Советская Россия, 1978. — с. 5–42.
3. Ванев, З. Н. Средневековая Алания [Текст] Тбилиси. 1956.
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика [Текст] М.: Издательский центр «Академия». 1999. — с. 168.
5. Гадагатль, А. М. Героический эпос нарты и его генезис [Текст] — Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1967. — с. 183
6. Гуриев, Т. А. Имя главной героини — Сатана [Текст] // Гуриев Т. А. Антропонимия осетинского нартовского эпоса. Орджоникидзе, 1981. — с. 3–10.
7. Дюмезиль, Ж. Скифы и нарты [Текст]: М., «Наука» Главная редакция восточной литературы, 1990. — с. 39–199.

Исследовательская деятельность младших школьников как компонент процесса обучения в условиях общеобразовательной организации

Рассказова Жанна Владимировна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Новые стандарты образования ориентированы на внесение значительных изменений в содержание, структуру, цели и задачи образования. В настоящее время происходит смещение акцентов с задачи вооружения обучающихся знаниями на задачу формирования у них общеучебных умений и навыков, компетентностей. Приоритетной задачей современного образования является создание условий для всестороннего развития личности обучающегося. Каждый ребенок наделен способностями, которые необходимо раскрывать и развивать. Поскольку все дети — по природе исследователи, любопытны и полны желаний учиться и самосовершенствоваться, то одним из средств раскрытия и развития способностей ребенка, на наш взгляд, является исследовательская деятельность.

А. В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность обучающихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; выводы [2].

А. С. Обухов исследовательскую деятельность рассматривает как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [3, с. 17].

А. И. Савенков под исследовательской деятельностью понимает особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения. Но если исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в ситуации неопределенности, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования [6, с. 14].

Под исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность обучающихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое освоение ими, сбор собственного

материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [4, с. 246]. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, то есть самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося, является основой для формирования исследовательской компетентности.

Виды исследовательской деятельности в общеобразовательной организации:

1. *Учебно-исследовательская деятельность* — творческая самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на решение исследовательских задач и формирование исследовательских умений, в процессе которой происходит развитие личности учащегося, открытие им субъективно нового научного знания.

Целью учебно-исследовательской работы учащихся в общеобразовательной организации является переход от усвоения готовых знаний к овладению методами самостоятельного получения новых знаний и переработки полученной информации.

Учебное исследование предполагает такую познавательную деятельность, в которой школьники используют приемы, соответствующие методам изучаемой науки, не ограничиваются усвоением новых знаний, а вносят в творческий процесс свое оригинальное решение, находят новые вопросы в уже известном, используют широкий круг источников. При таких условиях исследовательская деятельность обучающихся в условиях общеобразовательной организации приближается к научной, однако сохраняет отличительные черты: тематика определена требованиями образовательной программы и предполагает получение достоверного результата, обладающего новизной только для данного исследователя.

Основными направлениями учебно-исследовательской деятельности являются: формирование интереса к познавательной, творческой, экспериментально-исследовательской деятельности; создание условий для социального и профессионального самоопределения обучающихся; совершенствование исследовательских умений школьников; развитие творческих способностей и личностных качеств учащихся; ориентация на дальнейшее продолжение образования в вузе.

Учебно-исследовательская деятельность должна соответствовать ряду принципов: естественности, иерархичности, самоорганизации, сотрудничества учащегося и педагога, продуктивности, сочетания индивидуальной и групповой рефлексии, индивидуализации, культуросообразности и др.

2. *Исследовательская проектная деятельность*, продуктом которой является исследовательский труд: реферат, доклад, статья и другое, то есть результат исследовательского труда.

Проектно-исследовательская деятельность позволяет, во-первых, связать теорию с практикой и уровнем подготовки учащихся; во-вторых, объединить интересы школьников; в-третьих, достигнуть высокой степени усвоения учебного материала. Занятия включают в себя создание учениками продуктов деятельности когнитивного, креативного, организационно-деятельностного типов.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность учащихся является перспективным способом формирования у них мотивации к исследовательской деятельности.

3. *Научно-исследовательская деятельность* — такая работа учащихся, которая обнаруживает самостоятельное творческое исследование темы. В.Н. Борздунов отмечает, что естественно научно-исследовательская работа (НИР) не может носить массовый характер и проводится с наиболее увлеченными, способными и подготовленными ребятами [1, с. 48]. Дети чрезвычайно любознательны и их стремление к исследовательской деятельности не может быть ограничено возрастными и другими рамками; работа с одаренными детьми необходима, но другие дети также могут попробовать свои силы в НИР. Кроме того, И.П. Павлов подчеркивал, что наряду с такими безусловными рефлексам (витальными потребностями), как пищевой, половой, оборонительный, существует и *ориентировочно-исследовательский* рефлекс. Он достигает особой силы у высших обезьян и у человека. И.П. Павлов писал также о том, что эта «бескорыстная любознательность» имеет самостоятельное побуждающее значение: она не выводится из других побуждений и несводима к ним. Этот рефлекс выступает фундаментом, на котором базируется поисковая активность, порождающая явление, именуемое исследовательским поведением.

Научно-исследовательская работа — это комплексная система участия обучающихся во внеучебных формах научной работы, основанная на принципах самостоятельности, добровольности, заинтересованности, направленная на углубление творческих качеств учащихся.

4. *Исследовательская практика* — деятельность учащихся в средовых условиях, требующих исследовательского подхода. Исследовательская практика вводится с целью создания условий для приобретения учащимися исследовательских умений и навыков в решении общественно значимых проблем. Задачами исследовательской практики являются: организация исследовательской

деятельности учащихся в среде, нацеленной на удовлетворение образовательной, культурной, социальной потребностей личности; социальная адаптация личности средствами исследовательской деятельности; приобретение практических умений исследовательской культуры в процессе осуществления различных социальных взаимодействий; приобретение навыков формирования индивидуальных исследовательских моделей поведения, преодоления проблем, требующих исследовательского подхода, умения применять теоретические знания в конкретной исследовательской ситуации.

Соединяя возможности современной общеобразовательной организации в области исследовательской деятельности и широчайший спектр организаций дополнительного образования, создаются возможности для приобщения обучающихся к исследованию на всех ступенях обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального уровня общего образования предусматривает вовлечение педагогическими работниками обучающихся в исследовательскую деятельность уже с начальной ступени обучения: в 1–2 классах — это доступные творческие задания, выполняемые на уроках; в 3–4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные как индивидуальные, так и коллективные исследования. Функция наставника заключается в организаторской, стимулирующей и корректирующей роли, то есть главное для педагогического работника — увлечь детей предметом исследования, показать значимость их исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность позволяет детям раскрывать свои индивидуальные особенности, реализовать свои знания в ходе учебного исследования и показать публично достигнутый результат. Очевидно, что в ходе своего исследования дети не сделают новых открытий, но «открытие для себя» помогает формировать активную жизненную позицию. Исследовательская работа помогает и учит юных исследователей работать с различными источниками информации, давать анализ наблюдаемым явлениям. Обучающиеся в роли активных субъектов включаются в познавательный процесс, формулируют проблему исследования, планируют варианты её решения, осуществляют сбор и обработку необходимой информации, анализируют свою деятельность, делают выводы, приобретают новые знания, специфические умения и навыки на основе исследования реальной жизни.

Исследовательская деятельность характеризуется собственной познавательной потребностью обучающихся, самоконтролем и представляет собой высшее проявление их самостоятельности. Ведущей же её характеристикой является творческая активность, которая заключается в инициативном, преобразующем отношении к внешней действительности, другим людям и самому себе.

Организация исследовательской деятельности обучающихся в современной общеобразовательной организации будет более эффективной при создании и соблюдении

следующих условий: целенаправленное и систематичное включение обучающихся в исследовательскую деятельность через разнообразные формы урочной и внеурочной работы; мотивированность деятельности учащихся; учёт возрастных особенностей; постоянное повышение уровня педагогического руководства исследовательской деятельностью обучающихся в процессе работы; организацию сотрудничества педагогических работников, юных исследователей и их родителей.

Организуя учебно-исследовательскую деятельность обучающихся начального уровня общего образования, необходимо следовать методологии исследования. Под руководством педагогического работника ребенок определяет проблему учебного исследования и намечает пути ее решения. Поставленная проблема и обозначенная тема должны быть актуальными, интересными, лично значимыми для юного исследователя, работа должна выполняться им добровольно с обязательным обеспечением необходимого комплекса вспомогательного материала, оборудования и средств. Учитель направляет мысли и работу ученика, а ребенок самостоятельно пытается находить ответы, проверять их правильность и правдивость при помощи уже имеющихся знаний, старается делать выводы. Полученную информацию юный исследователь может применить при решении уже новой задачи, сравнивая и собирая в единое целое. Но результат этой деятельности возможен лишь только при внимательном отношении педагога, опирающегося на особенности развития младшего школьника. В процессе включения обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность перед учителем встает проблема организации решения единых учебно-исследовательских задач при различном уровне развития исследовательского опыта учащихся. В решении этой проблемы следует исходить из того, что необходимо

подбирать такие приемы и формы работы, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Итогом исследовательской работы и одним из значимых для юных исследователей этапов обучения является выступление на конференции. Выступления на конференциях дают возможность учащимся научиться отстаивать свою точку зрения, слушать и понимать других, вести конструктивный диалог. В отличие от конференции для взрослых, на детской конференции необходимо создать для каждого участника «ситуацию успеха». Все работы, наряду с предъявлением замечаний в тактичной форме, независимо от их качества, требуют похвалы с целью дальнейшего поддержания желания у детей продолжать заниматься исследовательской деятельностью.

Поэтапное включение обучающихся начального уровня общего образования в учебно-исследовательскую деятельность является одним из эффективных путей обогащения индивидуального исследовательского опыта ребенка, что в результате ведет к формированию у обучающихся очень важной ключевой компетентности — исследовательской. Под исследовательской компетентностью понимается интегральная характеристика личности учащегося, проявляющаяся в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на основе имеющихся знаний и умений [5, с. 451]. Данная компетентность является основанием для развития других более конкретных и предметно-ориентированных компетентностей, поскольку помогает школьнику обучаться, позволяет стать ему более гибким, помогает быть более успешным в дальнейшей жизни, что и определяет значимость её формирования.

Литература:

1. Борздун, В. Н. Исследовательская деятельность в школе: критерии оценки / В. Н. Борздун, Л. А. // Методист. Научно-методический журнал. — 2003. — № 6. — с. 48–51.
2. Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская деятельность школьника как модель педагогической технологии. // Народное образование. — 1999. — № 10.
3. Обухов, А. С. Проблема оценки качества образования // Исследовательская работа школьников. — 2008. № 2. — с. 17–23.
4. Рассказова, Ж. В. Исследовательская деятельность учащихся в условиях общеобразовательной школы: функция и виды // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — № 6. — с. 246–247.
5. Рассказова, Ж. В. К вопросу о сущности исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — с. 450–452.
6. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы преподавания. — 2007. — № 3. — с. 14–24.

Подготовка преподавателей университета к организации воспитательной деятельности студентов

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Бурятский государственный университет, (г. Улан-Удэ)

В статье рассматривается проблема подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы к организации воспитательной деятельности со студентами. Представлен опыт организации данной работы в Бурятском государственном университете. Выделяются подходы к формированию педагогической позиции преподавателей высшей школы и созданию новых образовательных программ подготовки и переподготовки преподавателей как организаторов воспитательной деятельности студентов.

Ключевые слова: воспитательное пространство университета, педагогическая позиция преподавателя, образовательные программы подготовки преподавателей.

Воспитание студенческой молодежи является одной из наиболее актуальных педагогических и социальных проблем современности. В законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом в декабре 2012 г. под воспитанием понимается «... деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах, семьи, общества и государства» [статья 2]. Использование данного определения в воспитательном пространстве университета позволяет размышлять над проблемой готовности преподавателей университета к воспитательной деятельности со студентами и необходимости изменения подходов к разработке программ их подготовки и переподготовки с учетом формирования педагогической позиции преподавателя как организатора воспитательной деятельности.

Не секрет, что многие организаторы и руководители воспитательного процесса в университете не акцентируют достаточного внимания на мировоззренческой и технологической составляющей своей деятельности, от которой напрямую зависит развитие личности студента и ее социально значимых качеств. Не всегда в программах подготовки и переподготовки преподавателей учитываются гуманистические основы взаимодействия со студентами и отношение преподавателя к себе как к участнику воспитательного процесса, т. е. субъекту воспитания и носителю профессионального знания.

Определяя, университет как территорию где осуществляется воспитание студента, а воспитательное пространство как социально-педагогическую систему и общность, где осуществляется ценностно — значимая деятельность при наличии устойчивых связей и отношений между субъектами воспитания и осуществляется процесс развития личности студента, мы исходим из значимости подготовки и переподготовки преподавателей университета к организации воспитательной деятельности со студентами.

Теоретическое осмысление развития воспитательного пространства университета, понимание воспитания

студентов как создания условий для развития личности и участие в этом процессе преподавателей, невозможно без учета такой категории, как педагогическая позиция преподавателя университета. Данная категория активно используется в отечественной педагогике, как основополагающий компонент модели личности педагога, и определяет мировоззренческую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность преподавателя высшей школы. Формирование педагогической позиции преподавателя университета связано с его ориентацией на приоритеты гуманистического воспитания. Педагогическая позиция преподавателя опирается на понимание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства, моделирование не только поведения его субъектов, а также связей и отношений между ними, развитие умений создавать условия для реализации студентами, преподавателями и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции и умения осуществлять самооценку своей деятельности.

В исследованиях Асмолова А.Г., Бондаревской Е.В., Газмана О.С., Коршунова А.М., Лебедева О.Е., Петровского А.В., Полякова С.Д. и других отмечается, что в педагогической позиции личности преподавателя в полной мере отражается специфика его понимания воспитательной деятельности.

Развитие воспитательного пространства университета, в условиях которого осуществляется воспитание личности студента, требует серьезной подготовки преподавателей, направленной на формирование педагогической позиции. Проведенная нами работа с группой заместителей деканов по воспитательной работе, заместителей деканов по спортивной работе, магистрантов Бурятского государственного университета и аспирантов-кураторов студенческих групп Бурятской сельскохозяйственной академии им. Филиппова позволила выявить трудности, с которыми они встречаются при организации воспитательной деятельности со студентами на всех выделенных уровнях (групповом, кафедральном, факультетском, университетском). Условно определим три группы трудностей, воз-

никающих в ходе воспитательной деятельности, и кратко охарактеризуем каждую из них.

Трудности связанные со стилем мышления преподавателя мы относим к первой основной группе. К сожалению у многих заместителей деканов по воспитательной и спортивной работе наблюдается функциональное мышление, которое ориентируется на рассмотрение отдельных аспектов развития воспитательного пространства и создания условий для развития личности студента, отсутствует целостное представление о воспитательном пространстве университета. Часто преподавателями не представляется целостная организационная деятельность внутриуниверситетских социальных институтов, выделенных нами: (институт управления воспитательным процессом; институт заместителей деканов по воспитательной работе; институт заместителей деканов по спортивной работе; институт кураторства; институт студенческого самоуправления; институт студенческого профсоюза, студенческий клуб; спортивный клуб). В итоге не формируется установка на обобщение совместной деятельности в воспитательном пространстве университета, не получает полного развития гуманистическая позиция преподавателя, не происходит глубинного общения всех участников воспитательной деятельности.

Вторую группу трудностей мы связываем с обеспечением динамики развития воспитательного пространства университета. Взаимодействие со студентами должно обеспечивать развитие воспитательного пространства вуза через решение постепенно усложняющихся задач. Понимание этапов развития воспитательного пространства и выделение уровней его развития. Единство тактических и стратегических задач предполагает всесторонний учет оперативных данных о состоянии воспитательного пространства университета и, одновременно, соотношение с долговременными целями его развития. Наблюдаемый разрыв приводит к подмене педагогического взаимодействия со студентами руководством и усложнению отношений с ними. Не происходит понимание того, что ориентированность воспитательного процесса университета на личностное развитие студентов является одним из факторов развития воспитательного пространства университета.

Третья группа — трудности, связанные с обеспечением психолого-педагогических условий. Эта группа проявляется в неумении преподавателей университета организовать совместную деятельность со студентами, анализировать и оценивать работу студенческой группы, факультета на всех этапах сотрудничества, видеть индивидуальные и возрастные особенности личности студента, определять основной вид деятельности, планировать дальнейшее проектирование развития личности студента в воспитательном пространстве вуза.

Анализ анкеты «Самооценка готовности к воспитательной деятельности со студентами», проведенной с заместителями деканов по воспитательной работе и с кураторами студенческих групп позволил определить,

что 72% респондентов основной причиной своих затруднений в данной работе считают недостаточный уровень подготовки, как при обучении в вузе, так и в профессиональной переподготовке, а также слабую связь теории и практики во время работы. Слабый уровень подготовки по организации воспитательной деятельности во время обучения в вузе не компенсируется приобретением практического опыта. Лишь 22% заместителей деканов по воспитательной работе университета полагали, что с течением времени придет умение определять мотивы воспитательной деятельности, строить систему межличностных отношений между преподавателями и студентами, направлять отдельные личностные проявления студентов. Полученные результаты дают основания предполагать, что при назначении на должности заместителей деканов по воспитательной и по спортивной работе следует обращать внимание на подготовку и опыт работы преподавателя.

Осуществляемое включенное наблюдение, позволяет отмечать, что заместители деканов по воспитательной, спортивной работе не всегда достаточно владеют основами общей методики воспитательной работы со студентами, что является следствием неудовлетворительной психолого-педагогической подготовки, отсутствием творческого отношения к работе и опыта данной работы. В их работе не возникает понимания отличия воспитательной деятельности от других видов педагогической деятельности. Зачастую деятельность направлена на подготовку какого-либо отдельного мероприятия или для выполнения сиюминутных утилитарных задач, например, участие в конкурсе, подготовка к традиционным внутривузовским фестивалям и т. п. Как правило, такая работа не является эффективной в обеспечении сложного педагогического процесса развития личности студента, подготовке высококвалифицированного специалиста. Являясь преподавателями предметниками, заместители деканов по воспитательной и спортивной работе нередко осуществляют механический перенос методики преподавания на непосредственно воспитательную деятельность, забывая, что это духовно-практическая деятельность и специфика ее в том, что она одновременно обращена к миру предметному, внешнему и к внутренней, сфере человеческой жизни.

Мы согласны с мнением исследователей ведущей научной школы в сфере воспитания Л.И. Новиковой, что требуется серьезная работа по формированию мировоззренческих, морально-этических аспектов педагогической позиции преподавателей. Это можно связывать, прежде всего, с тем, что по-прежнему процесс подготовки преподавателей в высших учебных заведениях ориентирован на образовательную, а не воспитательную систему. Необходимость ценностной переориентации целей образования с обучения на воспитание в высшей школе продолжает оставаться актуальной.

Исходя, из данного суждения считаем, что этап подготовки и обучения на курсах подготовки и переподготовки

заместителей деканов по воспитательной и спортивной работе университета фактически является продолжением профессионально-личностного самоопределения, поиска собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности, формированием педагогической позиции преподавателя. В настоящее время не достаточно лишь информационного насыщения о проблемах организации воспитательной деятельности студентов, требуется ценностно-смысловое самоопределение преподавателей.

Нами рассматривались существующие программы повышения квалификации для организаторов воспитательной деятельности в высших учебных заведениях различных уровней (проректора, начальники управления, руководители отделов, заместители деканов и др.). Мы обратили внимание, что, реализуемые в высших учебных заведениях программы не всегда учитывают современные тенденции модернизации образования, переход на двухуровневую систему обучения и происходящие социокультурные изменения. В программах представляется набор разрозненных лекций, семинаров, встреч по обмену опытом, часто используются пассивные формы и способы обучения. Возникают трудности в специалистах, которые способны осуществлять разработку и реализацию, программ повышения квалификации организаторов воспитательной деятельности в высшей школе.

Вместе с тем появились программы, обеспечивающие качественную подготовку организаторов воспитательной деятельности в высших учебных заведениях. Интерес вызывает программа курса повышения квалификации «Организация развивающего воспитательного пространства вуза» (72 часа), разработанная в 2005 году Зарецкой И.И.. Целью программы определено обеспечение профессиональной компетентности руководителей и педагогов высшей школы, в вопросах содержания, перспективных направлений и условий эффективности воспитания студентов в современных социально-экономических условиях.

По особой технологии организована образовательная программа повышения квалификации организаторов воспитательной работы «Воспитательная деятельность в высшей школе в современных социокультурных условиях» (144 часа), предложенная Р.У. Богдановой в 2003–2007 году. Эта программа, построенная на компетентностном подходе к профессиональному образованию и направлена на реализацию определенных концептуальных основ воспитательной деятельности в вузе. Цель данной программы — развитие профессиональной компетентности специалистов, способных осуществлять подготовку организаторов воспитательной деятельности вузов, а также работать непосредственно со студентами в системе непрерывного профессионального образования. В программе выделены основные аспекты воспитательной деятельности в высшем учебном заведении.

Рассмотренные программы были использованы в качестве основы для разработки и проведения образова-

тельной программы для заместителей деканов по воспитательной работе Бурятского государственного университета «Инновационные подходы к воспитательному процессу в современном вузе» (72 часа). Структура разработанной программы представлена двумя функциональными модулями: теоретическим и практическим. Теоретический модуль включает следующие темы: современные концепции и подходы к организации воспитательной работы со студентами; опыт работы российских вузов в организации воспитательной деятельности со студентами; нормативно-правовая база организации воспитательной работы в университете; педагогический феномен — воспитательное пространство университета; моделирование воспитательного пространства университета и планирование воспитательной деятельности студентов на факультете, в группе; психологические особенности развития личности студента.

Практический модуль включает в себя проведение одно- двух дневных выездных обучающих и научно-методических семинаров заместителей деканов по воспитательной и спортивной работе на факультетах университета совместно со студенческим активом факультетов и федерацией студенческого самоуправления университета. В программу семинаров включены учебно-деловые игры, круглые столы, разработка новых воспитательных программ и проектов. На выездных семинарах проходит активное взаимодействие представителей студенчества и организаторов воспитательной деятельности со студентами всех факультетов университета. Первые семинары прошли в 2009–2011 году на базе туристического комплекса «Оранж-Хаус» в пригороде г. Улан-Удэ, в ходе семинаров работали проблемно-творческие группы, объединяющие представителей нескольких факультетов. Интересными по содержанию были выездные семинары заместителей деканов по воспитательной работе в Улан-Батор (Монголия) с посещением филиала университета, знакомством с историческими местами и достопримечательностями страны (2010 г.) и в Агинский филиал университета, встречами со студентами филиала, преподавателями и старшеклассниками школ Агинского национального округа, с дальнейшей поездкой в Манчжурию (Китай), которые позволили выделить новые направления и пересмотреть подходы в подготовке преподавателей университета к воспитательной деятельности со студентами (2011 г.). Заместители деканов по воспитательной работе факультетов университета, прошедшие подготовку по данной программе получили сертификаты.

Была разработана программа постоянно действующих семинаров для заместителей деканов по спортивной работе: «Организация спортивно-массовой работы в университете», «Организация спортивной деятельности как фактор повышения здоровья студентов», «Роль спортивного клуба в развитии физической культуры и спорта среди студентов и преподавателей» (2009–2011 гг.).

Таким образом, анализ и опыт реализации программы подготовки, проведение выездных семинаров с заместителями декана по воспитательной и спортивной работе университета позволяет утверждать, что в настоящее время требуется разработка новой образовательной программы подготовки преподавателей, занимающихся воспитательной деятельностью со студентами в университете. Обозначим подходы, на которые следует опираться при построении программ подготовки и переподготовки преподавателей как организаторов воспитательной деятельности.

Новая образовательная программа на наш взгляд должна быть направлена на формирование педагогической позиции преподавателя университета, которая определяется устойчивой системой отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении и поступках. Соответственно требуется выделить системный и ценностный подход при составлении новой программы подготовки преподавателей университета. Система ценностей и ценностные ориентации составляют и определяют содержание педагогической позиции преподавателя университета как организатора воспитательной деятельности. Исключительно важно, чтобы основной ценностью выделяемой в воспитательном пространстве университета являлся студент.

Антропологический подход требует включение в новую программу изучения психологических особенностей развития личности студента, с учетом возрастных кризисов, ситуаций эмоционального и умственного стресса, происходящих во время обучения в университете. В про-

грамму должны быть заложены основы понимания того, что можно сделать полезного для студентов в плане их социального и психологического самочувствия, т.е. знания психологии и социальной работы со студентами.

Выделение культурологического подхода при составлении программы основывается на утверждении, что педагогическая позиция преподавателя высшей школы является посредничеством между личностью студента и всей человеческой культурой, соответственно в программу требуется включение современных культурологических знаний, изучение поликультурных особенностей региона.

Современная программа должна учитывать компетентный подход в образовании. Требуется детальное изучение понятий компетентность и компетенция, выделение этих понятий в работе со студентами и понимание направленности воспитательной деятельности на формирование компетентностей будущих специалистов.

Считаем целесообразным введение для детального изучения в образовательную программу введенных в настоящее время в категориальный аппарат современной теории воспитания новых понятий — воспитательное пространство, полисубъектность и поликультурность воспитания, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя.

Выделенные подходы: системный, ценностный, антропологический, культурологический и компетентный являются основными для составления новых образовательных программ подготовки преподавателей университета как организаторов воспитательной деятельности со студентами.

Литература:

1. Богданова, Р.У. Инновации в воспитании студентов высших учебных заведений: Научно-методическое пособие/выпуск №9-СПб.:Изд-во АНО «Центр информатизации образования КИО», 2008. — 87 с.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Слостенина и И.А. Колесниковой. -М.:Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. — (Профессионализм педагога).
3. Закон об образовании в Российской Федерации. Электронный ресурс-eduqid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rg.
4. Зарецкая, И.И. Программа курса повышения квалификации. Организация развивающего воспитательного пространства вуза. Сборник научно-методических материалов. — М.:АПК и ППРО, 2005. — 260 с.

Сравнительный анализ ГОС ОО и ФГОС ООО 2-го поколения

Руковичка Марина Геннадьевна, учитель начальных классов;
Бугаева Лидия Ивановна, учитель начальных классов;
Савельева Лариса Алексеевна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

В статье приведен ретроспективный сравнительный анализ основных различий государственных стандартов основного образования и федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования 2-го поколения, что позволило выделить основные концепты образовательной деятельности школы в условиях новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: стандарт, гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, системно-деятельностный подход, ученик, школа.

Процесс обучения можно представить как процесс восхождения от низкого к более высокому уровню усвоения знаний учащимися, который реально может заканчиваться на любом уровне. Возможность достижения заданного уровня обучения будет тем выше, чем больше количества информации перерабатывается учащимися и чем больше время, которое нужно затратить на всю учебную работу. Уровень обучения надо отличать от уровня изложения учебного материала. Так, изложение одного предмета может быть на уровне знакомства, но само его содержание уже на втором уровне создает представление о его основных понятиях, в то же время, другой предмет, излагаемый на более высоком уровне, может в действительности быть усвоен на более низком [7; 9].

Эти и другие идеи гуманизации образования (формирование общей культуры личности, социальных установок гражданина и системы учебных действий, обеспечивающих знание общей картины мира и условий для самоопределения личности) впервые в 1997 году получили отражение в проекте федерального закона о государственном стандарте общего образования.

В проекте закона описывается функция стандарта — критериально-оценочное обеспечение прав на полноценное образование, сохранение единого образовательного пространства, гуманизация образования, дифференциация обучения, управление и повышения качества образования. Он определял обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки учащихся, требования к уровню подготовки обучающихся и выпускников. Основное назначение стандарта педагогическая общественность видела не столько в «обеспечении образовательного пространства», сколько в обеспечении условий развития вариативного образования. В тоже время объем обязательного образования и требования к обязательному уровню подготовки многие считали завышенными. Это связано, как уже отмечалось, с несоответствием уровней, определенных в стандарте, уровням усвоения знаний учащимися и их развитию средствами учебного предмета [2; 11].

Для традиционной дидактической системы образования, положенной в основу Государственных стандартов основного образования (далее — ГОС ОО), была характерна: ведущая роль теоретических знаний в содержании образования, преобладание догматического и объяснительно-иллюстративного способа обучения и, тем самым, ориентация на деятельность учителя. Доминирование в учебной деятельности школьников памяти над мышлением привело к известным недостаткам традиционной системы обучения, поставив под сомнение ее эффективность в современном динамично меняющемся обществе [5; 13].

В педагогической печати началась дискуссия, в которой многие ученые подчеркивали необходимость включить в новый стандарт основного общего образования нормы сознания и деятельности, воспитывающие характер содержания образования, отмечая, что для успешной разработки нового стандарта необходимо:

1. Теоретически обосновать процесс конструирования стандарта.
2. Унифицировать стандарт образования.
3. Технологично представить требования, заложенные в стандарте.
4. Разработать механизм диагностирования уровня достижения стандарта.
5. Осуществлять выбор методик обучения, гарантирующих эффективность в достижении стандарта.

Одной из задач совершенствования стандартов образования, по мнению ведущих педагогов, являлось приведение их в соответствие с требованиями развивающего обучения. Исходя из анализа психологических концепций усвоения, необходимо было двухуровневое планирование целей обучения, а также включение параметров готовности (познавательной, учебной, физиологической) к обучению и уровней ее сформированности у учащихся на различных образовательных ступенях по каждой образовательной области.

Смену парадигмы образования в решении проблемы проектирования целей образования отражает внедрение в школу Федеральных государственных стандартов основного общего образования (далее ФГОС ООО) 2-го поко-

ления, под которыми понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образования, отражающая общественный идеал и учитывающая возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Они проектируют цели образования на трех уровнях, реализуемых через совокупность требований к учащимся, и сформулированных в области предметной подготовки на языке действий по решению типовых задач. На каждом уровне стандартизация ведется по трем параметрам — целевому, содержанию и организационному [1; 3].

ФГОС ООО 2-го поколения рассматриваются сегодня как средство обеспечения стабильности качества образования, его постоянного развития, связанного с изменяющимися запросами личности и семьи, ожиданиями общества и требованиями государства.

Концепция гуманизации образования меняет основное направление деятельности школы, нацеливая образование на личность ученика. Она находит выражение в демократизации школы, гуманитаризации обучения, профильной и уровневой дифференциации, развитии системы самообразования, создании условий комфортного обучения и ориентации на активную учебную деятельность учащихся. В этих направлениях действуют ФГОС ООО 2-го поколения, образуя сочетание единого образовательного пространства с возможностями ученика. Гуманистическое педагогическое образование ставит учащегося в центр процесса, а учитель организует обучение так, что школьник саморазвивается в процессе общения с педагогом и другими учениками [4; 8; 14].

В основу разработки ФГОС ООО 2-го поколения положен системно-деятельностный подход в котором определяет главным результатом образования не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основную результат образования.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир-человек». В этом процессе личность человека выступает как активное творческое начало. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит саморазвитие и саморазвитие его личности. Главный фактор развития — активная познавательная деятельность, при этом ее становление означает становление духовного развития.

Системно-деятельностный подход в ФГОС ООО 2-го поколения обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Учитывая все недочеты прошлого стандарта ФГОС ООО 2-го поколения, включил в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования;
- к структуре основной образовательной программы основного общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени основного общего образования, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также значимость ступени общего образования для дальнейшего развития обучающихся.

Таким образом, ФГОС ООО 2-го поколения актуализирует дифференцированный подход в обучении, который учитывает в процессе обучения и воспитания свойства нервной системы, возраст, пол, социальные установки и т.д. Новая образовательная система, строящаяся на принципах гуманистической направленности, делает образование личностно-ориентированным, доступным для каждого обучающегося, дает каждому учащемуся реализовывать себя в соответствии с его интересами, способностями и личными качествами. Следовательно, одним из условий гуманизации образования является индивидуальный подход. Можно констатировать, что ФГОС ООО 2-го поколения, реализующие дифференцированный подход, имеют целью не изменение содержания обучения и воспитания для отдельных школьников, а приспособление методов и форм работы к индивидуальным особенностям учащихся, в чем и состоит основное его отличие от предыдущего образовательного стандарта [6; 10; 12].

Литература:

1. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
2. Буйнов, Л. Г. Деформация в мотивационной и смысловой сфере как один из основных факторов, обуславливающий предрасположенность к асоциальному поведению/Н. Н. Плахов, А. Г. Зайцев, Л. Г. Буйнов // в сборнике: Развитие системы уровневой подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (опыт внедрения) материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. с. 167–168.
3. Буйнов, Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]:/Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр. 242.
4. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
5. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
7. Буйнов, Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
8. Сорокина, Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования мета-предметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
9. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
10. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
11. Сорокина, Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
12. Сорокина, Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.
13. Сыромятникова, Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. №12 (59). с. 494–496.
14. Сыромятникова, Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. №6. с. 375–377.

Psychological and pedagogical aspects of creative thinking development (fine arts cited as an example)

Sagimbayev Adilgaly Abdigalyevish, candidate of pedagogical sciences, docent;

Momenov Boranbay Murzagalyevish, candidate of pedagogical sciences, docent.

The K. Zhubanov Aktobe State University

Formation of the optimum of knowledge and skills, understanding of intellectual values, broadening of world-views, as well as development, self-determination, self-actualization, self-regulation and self-affirmation of a personality are among the main objectives and goals of the Concept of Education of the Republic of Kazakhstan, which has been approved by the Government of the republic.

Keywords: *pedagogics, psychology, visual art, creative thinking, process of teaching, interdisciplinary relation.*

Introduction

The article deals with the psychological and pedagogical aspects of development of creative abilities at initial school-children at visual arts lessons.

Development of a personality is commensurate to cultural knowledge acquirement through learning and training, as well as to multiform relationship with the world around. Creativity is inherent in every person's mind and can be revealed in his practical activities resulting as the «second nature» of the man, i. e. a cultural product.

According to an American scientist S. S. Smith (USA) the traditional scientific study covers only one isolated level of the structural organization, while the art itself is hierarchical and supposes simultaneous and successive perception of different levels, such as image, color, symmetry, resonance, scale, focus, contents and cultural context.

In early XX-th century psychologists and philosophers proposed a fruitful hypothesis of the single nature of productive thinking in all the spheres of art. This idea was first discussed in the periodical «Problems of Theory and Psychology of Creativity». Further the hypothesis has underlain many psychological studies evolving, as the related task, development of the general theory of creative thinking based on the thesis of interacting inductive and discursive factors in all the kinds of heuristic activity. Mastering in visual arts is an important means for personality development, as it is conducive to man's broad outlook, developed intellect, creativity, imagination, memorization, as well as emotional and aesthetic vision of the world.

Theoretical background

Pedagogical influence promotes personal vision of a subject, consideration and understanding of its aesthetic value followed by the appropriate emotional estimation. Therefore, pedagogue's attention should be focused on the process of creating an artwork. Although there is no doubt that the idea of concrete creative thinking is correct, it needs some clarity. The thing is that aesthetic activity employs,

as specific interaction, both, abstract and concrete thinking. The thought can dissect the world into several levels and cognize them. However, holistic perception connected with creative thinking enlarges the human being's abilities considerably.

The nature of an artist gives rise to his creative strength and goals, the goals are conducive to his achievements and creation of artworks, the artworks represent the logical result of the artist's creative activity. This is the fact proven many times and excluding the problem of lack of perception and studying this phase of creative activity of the artist's consciousness [2].

Since any thinking activity indisputably includes such operations as analysis and synthesis, then, the process of thinking represents the analytical and synthesizing activity of human brain. Analysis is a mental ability to fragmentation of a subject or a concept into its constituent parts, such as property, qualities and so on. Synthesis, on the contrary, is the mental holistic evaluation of the subject or concept [3]. Analysis and synthesis are indispensable elements in cognition processes including not only thinking activity but also sensing and perception.

Children's ability to perception is one of the three elements of the unique creation. Looking at a true artwork one can see more than simply lines, color, sounds and image, but also the things they conceal and hide, i. e. the author's thoughts and feelings shaped or formed in certain manner. The interdisciplinary connections play an important role in the development and formation of creative abilities at pupils, systematization of knowledge and its sound character. In the Pedagogical Dictionary the interdisciplinary approach is defined as «coordinated subjects teaching reasoned from the system of sciences and following the same didactic purposes». The importance of the interdisciplinary approach is proved by the researches L. S. Vygotsky P. G. Kulagin, K. M. Koroleva, N. A. Lokareva, and B. A. Almuhambetov. The term «Interdisciplinary approach» has two meanings, the theoretical, and the specific one. The theoretical knowledge implies the interdisciplinary approach as the principles of didactics, or as a didactic condition [4].

Methodological part

The specific meaning of the interdisciplinary approach lies in realization of real relations between different branches of learning established in the process of teaching or in the pupil's mind.

- justification of the research problem, scientific apparatus and the main provisions of hypotheses of the study;
- implementation Defect developed training materials;
- Analysis of students' mastery of the material and content of educational material adjustment and the time spent in the study (particular attention is paid to perform any different creative tasks) or parts of programs;

— conducting surveys of students in order to clarify the problems and difficulties, their causes in the study of the subject;

— content profiles and tasks to achieve the desired level of Learning.

A characteristic feature of all students enrolled in the experimental classes, was that they were active in the studied material, tried to perform the task independently and creatively to realize their dreams, trying to critically analyze the material under study, asking probing questions, trying to present the problem from the other side, etc.

In the course of our experimental work was carried out to examine the levels of assimilation and self-paced content de-

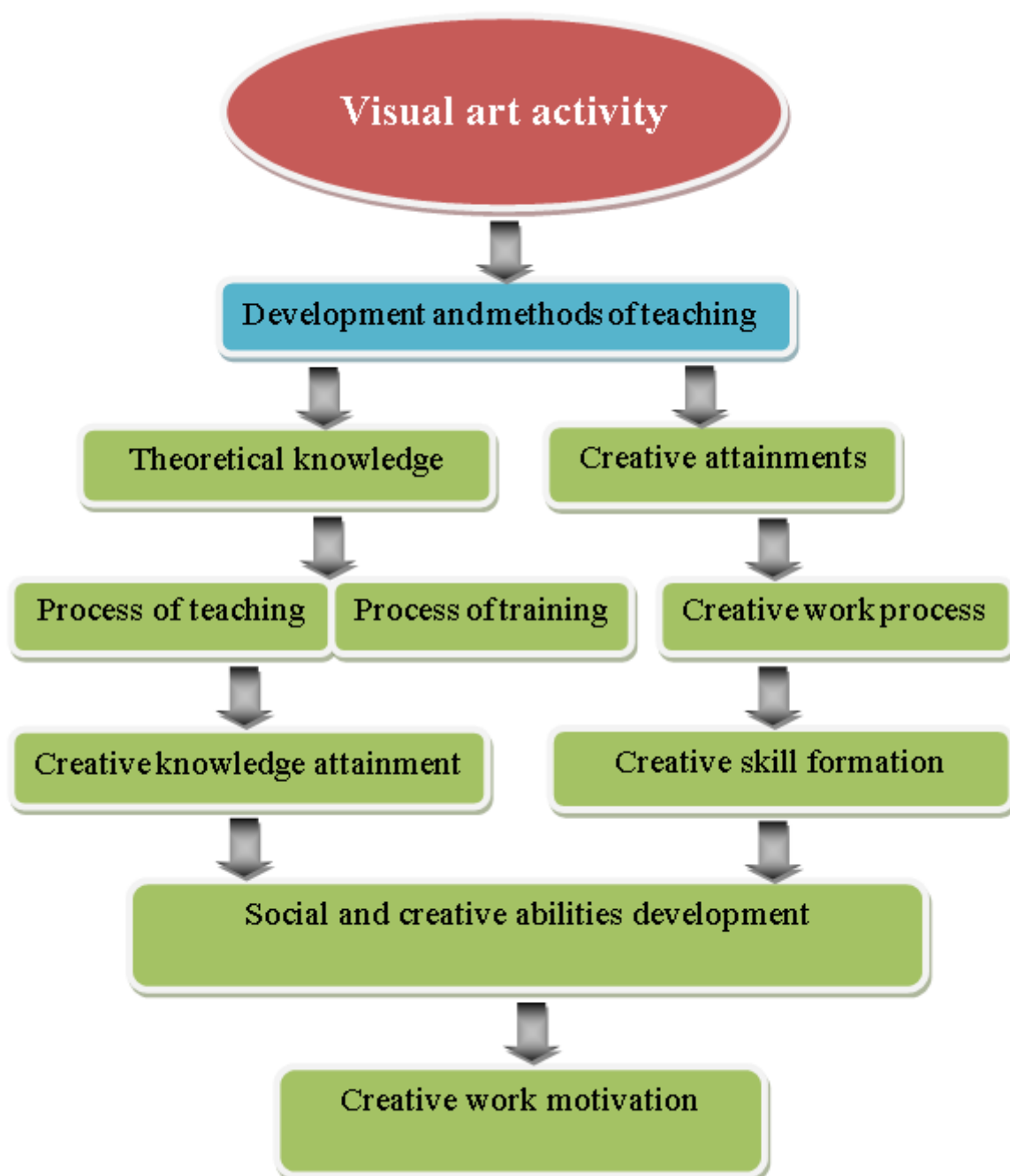


Fig. 1. Teaching system to visual art activity

Table 1. Results success Learning students in the educational field «Art and Design»

№	Students	% of students who have mastered the content at different levels of creative activity		
		Low	Average	High
1	4 class	14	32	54
2	5 class	8	40	52
3	6 class	5	30	65

veloped and forming qualities of the creative personality. As indicators of the success of Learning results were different creative tasks, tests and various projects. It should be noted that during the whole period of experimental work, all students have been trained and successfully cope with the tasks of a creative nature, and furthermore, it should be noted that in these groups there was not achievers. The table shows the success of the Learning by developed materials, programs and technologies. Assessing the level of formation of knowledge and skills different number of students having good and excellent marks.

According to I.I. Petrova the relations should be established not only between the interconnected disciplines but among all the disciplines studied at school [6].

Visual perception of the shape, proportion, perspective shrinkage and color while drawing a subject helps to analyze, compare and generalize the subject's properties. Hence, mastering in fine arts can speed the thinking ability. Though quite specific and logically antithetic the analysis and synthesis, nevertheless, are inseparable from each other. There is no educational activity without close interrelation of analysis and synthesis. In visual arts mastering the optimal ratio of analysis and synthesis is an indispensable condition: in the first stage synthesis prevails, in the next analysis and synthesis are important. This law is effective for long-time (thematic drawing, portraits, etc.) and short-term (one-session sketches, sketches and studies) work.

The kind of purposeful mastering in fine arts has been conducted in the schools of Almaty (school No. 148), Semey and Aktobe. The teachers of visual art took into consideration such personality qualities, as impellent motive, memory and thinking mode. Much attention was paid to pupils' interpersonal communication, their knowledge, skills and habits in different drawings, the analysis and synthesis they make, and their creative thinking as well. Attention is an important factor in cognitive processes and a serious condition for success. It is responsible for deep and comprehensive visual perception, creativity and will to strive for study and knowledge.

The table shows the success of the Learning by developed materials, programs and technologies. Assessing the level of formation of knowledge and skills different number of students having good and excellent marks.

Conclusions

As a result of observation of the creative activity of students and showed changes of value orientation, improve the relationship between students and teachers, increased interest in the learning material.

We observed during the experiment dynamics improve performance binds us in connection with the growth of the methodological validity of studies, organization of workshops, students independently perform various creative tasks.

References:

1. Viyuzhek T. Memory, attention, intellect. Moscow: Exmo press, 2002, — 295 p.
2. Tassimova A.A. Language and culture are the basis of positive ethnic identity, Journal of International scientific publications: language, individual and society, Volume 5, part 1, 2013, 10–11 p.
3. Rostovtsev N. N. Academic drawing, Moscow: Prosveshcheniye, 1989, — 263 p.
4. Almuhambetov B. A. Development and problems of pupils-deficient schools. Initial school: Republican scientifically-methodical pedagogical journal, Almaty, 2002, — 48 p.
5. Golovin S. Practicing psychologist's dictionary. Minsk: Khorvest, 2001, — 129 p.
6. Petrova I. I. Pedagogical basis of interdisciplinary approach, Moscow: Vysshaya school, 1989. — 79 p.
7. Vigotsky L. S. Psychology. Publishing. — Spb. Print-in «Peter», 2000, — 381 p.
8. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogics — Spb. Print-in «Peter», 2000, — 304 p.
9. Tarde G. Opinion and crowd // Psychology of crowd, Moscow, Institute of psychology of Russian Academy of sciences, KSP, 1998–416 p.
10. Bedrnova E., Novy I. Psychologie a sociologie rizeni, Praha: Management Press, 2002–586 p.

Определение понятия «социальные способности»

Сергеева Анна Дмитриевна, аспирант
 Московский государственный педагогический университет

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии существуют различные подходы к проблеме способностей.

В нашей стране базовыми являются определения Б.М. Теплова и В.Д. Шадрикова, отражающие два основных подхода отечественной психологии к формулировке способностей.

Анализ определения «социальные способности» в современной науке показал недостаточную его разработанность. Так, встречаются единичные работы, формулирующие понятие с различных позиций:

— **историко-философский анализ проблемы социальных способностей** представлен в исследовании Бунаковой И.В. [1]; социальные способности в нем рассматриваются с позиции функциональных систем, проявляющихся в различных видах деятельности, творчество рассматривается как универсальная природная способность человека;

— **в русле общей психологии** Р.С. Немов [3] разделяет все способности на природные и социальные. Первые автор связывает с врожденными задатками, а вторые — с приобретенными. Социальные способности — это высшие, культурно-обусловленные способности;

— **в управленческом аспекте** Ж.Ю. Кургаевой социальные способности рассматриваются как способность работать в группе, способность к управлению конфликтами, лидерские способности и т. д. [5].

Таким образом, неразработанная проблема социальных способностей побудила нас дать **авторское толкование на основе концепции способностей В.Д. Шадрикова**. Анализируя структуру способностей, В.Д. Шадриков отмечает, что любую конкретную деятельность можно дифференцировать на отдельные психические функции. «Психические функции реализуют наиболее общие, ро-

довые формы деятельности, которые выступают в качестве исходных форм при ее анализе. Следовательно, адекватно описать структуру психических функций можно только как психологическую структуру деятельности, а развитие способности — как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза» [6, с. 36]. 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 **рабочее понятие** и выстроим **структурные составляющие социальных способностей** в соответствии со структурой (архитектоникой) деятельности социального взаимодействия.

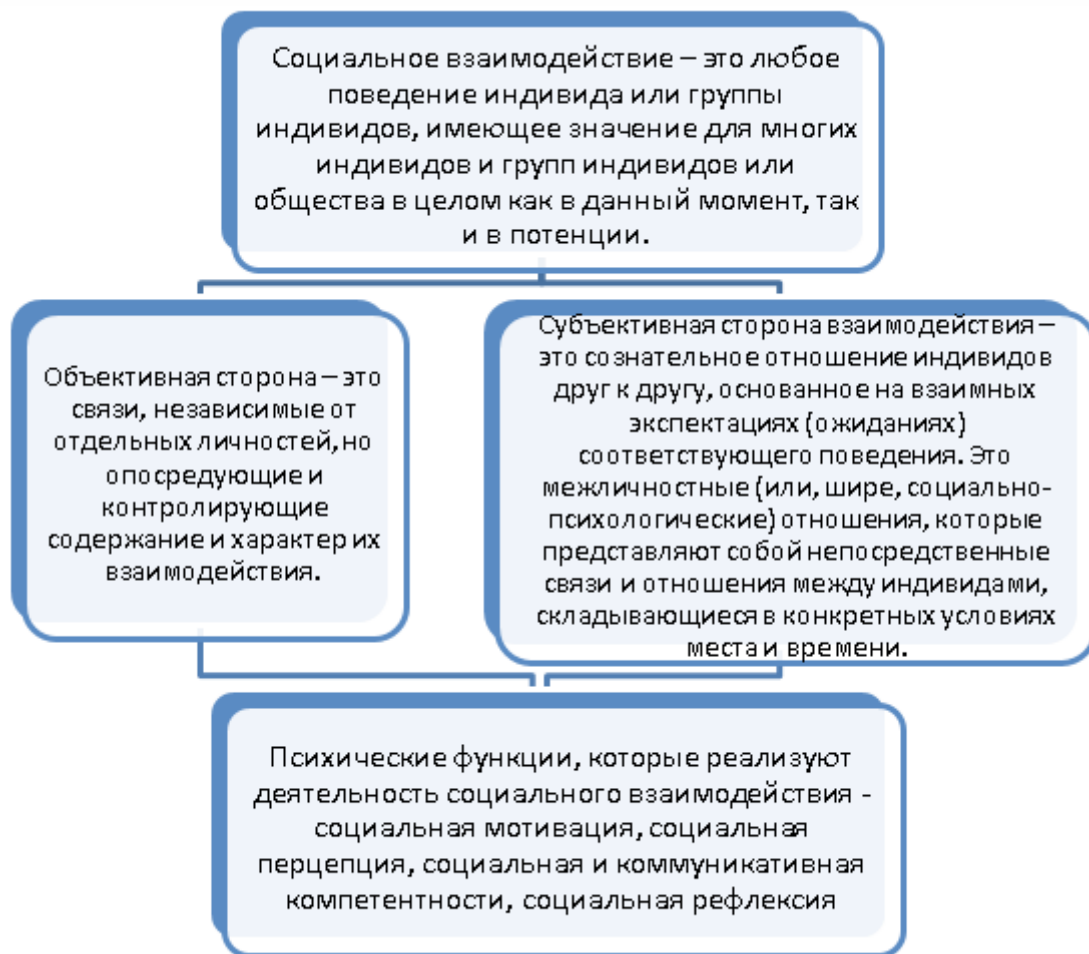
Проанализируем в связи с этим понятие и специфические особенности социального взаимодействия. Проблема социального взаимодействия отражена в системе многих наук — социологии, социальной психологии, философии и др.

Развитие научных взглядов на проблему социального взаимодействия подробно освещено в рамках социологических исследований ученых разных времен (Конт О., Дюркгейм Э., Маркс К, Энгельс Ф., Вебер М., Зиммель Г., Сорокин П.), а также социологических школ (символический интеракционизм Д.Г. Мида и Г. Блумера, структурный функционализм Т. Парсонса и Р. Мертонса, теория конфликта Р. Дарендорфа и Л. Козера, теория обмена Дж. Хоманса и П. Блау, драматургический подход Э. Гофмана, феноменологическая социология Э. Гуссерля и А. Шюца, теория социального конструирования

Научные подходы к определению социальных способностей

Наука	Определение	Авторы/научные школы
Философия	Социальные способности в нем рассматриваются с позиции функциональных систем, проявляющихся в различных видах деятельности, творчество рассматривается как универсальная природная способность человека.	Бунакова И. В.
Психология	Все способности делятся на природные и социальные. Первые автор связывает с врожденными задатками, а вторые — с приобретенными. Социальные способности — это высшие, культурно-обусловленные способности.	Р. С. Немов
Менеджмент	Социальные способности рассматриваются как способность работать в группе, способность к управлению конфликтами, лидерские способности и т. д.	Ж. Ю. Кургаева

Специфика деятельности социального взаимодействия



реальности П. Бергара и Т. Лукманна, этнометодология Г. Гарфинкеля, теория структуризации Э. Гидденса, теория социального действия Ю. Хабермаса, теория «Габитуса и поля» П. Бурдьё).

В работе Кареповой С.Г. [2] дается теоретический анализ общих тенденций, присутствующих практически во всех социологических школах при рассмотрении особенностей социального взаимодействия, влияющих на социальное взаимодействие и являющихся закономерными в самой реальности:

— на социальное взаимодействие существенным образом влияют объективные социальные, экономические, политические реалии, которые детерминируют развитие теоретического знания о социальном взаимодействии;

— многие теоретические направления, рассматривавшие социальное взаимодействие отмечали, что для повышения качества социального взаимодействия необходимо повышать общий уровень культуры, то есть способ жизни, который транслируется субъектом взаимодействия вовне. Это тот мир, в котором живет человек, поскольку именно культурный уровень (человеческие ценности, мораль, нравственность), позволяют конструировать новую социальную реальность. От уровня культуры будет напрямую зависеть качество новой социальной реальности

конструируемой человеком сегодня;

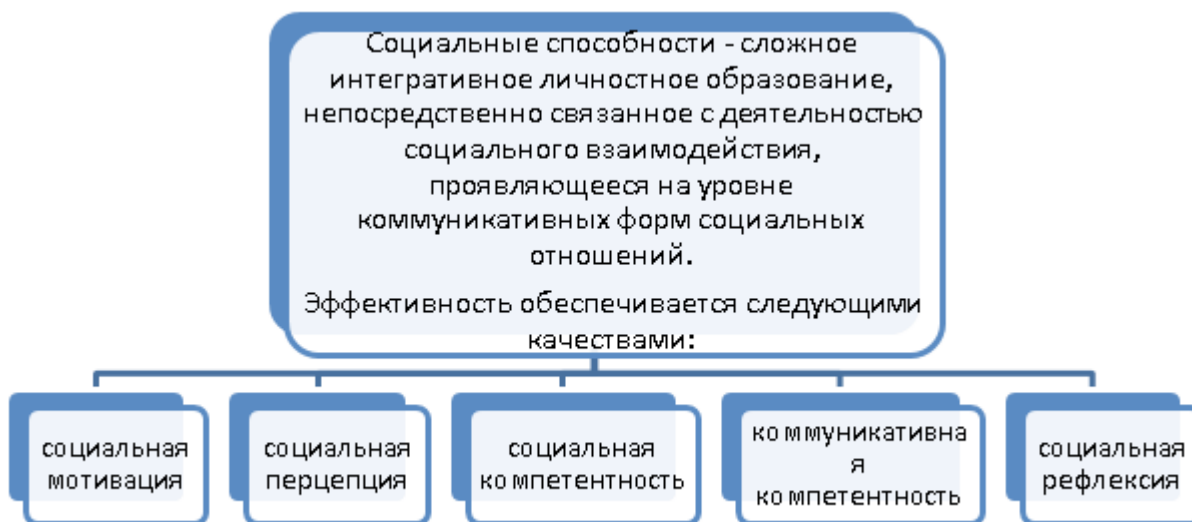
— человек, по сути, существо социальное, то есть личность не может формироваться вне общества, вне социального взаимодействия;

— социальное взаимодействие не может происходить в одиночестве, это всегда направленный на партнера по взаимодействию процесс, требующий ответной реакции, поэтому для эффективного социального взаимодействия необходимо как минимум два человека;

— социальное взаимодействие предполагает взаимную координацию участвующими во взаимодействии сторонами своих действий по отношению друг к другу; для создания возможности эффективного социального взаимодействия необходимо правильное понимание общей системы символов в общении, принцип обретения общности (речь, жесты и т.д.) всеми участниками данного социального взаимодействия, без которых оно невозможно.

Синтез современных теорий социального взаимодействия (работы Андреевой Г.М., Волкова Ю.Г., Добренкова В.И., Ионина Л.Г., Кравченко А.И., Кравченко С.А., Москвичева Л.Н., Осипова Г.В., Орлова И.Б., Покровского Н.Е., Филиппова Ф.Р., Фролова С.С., Шульц В.Л., Ядова В.А. и др.) представлен в определении соци-

Авторское рабочее определение социальных способностей



ального взаимодействия, данным Г.В. Осиповым [4]. С точки зрения ученого, социальное взаимодействие — это любое поведение индивида или группы индивидов, имеющее значение для многих индивидов и групп индивидов или общества в целом, как в данный момент, так и в потенции. Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, различающимися по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям). Независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности общества имеет место взаимодействие, оно всегда социально по своему характеру, так как выражает связи между

индивидами и группами индивидов; связи, опосредуемые целями, которые каждая из взаимодействующих сторон преследует.

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 качествами личности, как социальная мотивация, социальная перцепция, социальная и коммуникативная компетентность, социальная рефлексия.**

Литература:

1. Бунакова, И. В. Социальные способности личности как объект философского анализа (историко-философский аспект): автореферат дис.... кандидата философских наук: 09.00.05 — Днепропетровск, 1996. — 26 с.
2. Карпова, С. Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: Автореф. дисс.... канд. социол. наук. — М., 2011. — 20 с.
3. Немов, Р. С. Психология. В 3-х книгах/Общие основы психологии. Кн. 1. — 4-е изд. — М.: Владос, 2003, 688 с.
4. Осипов, Г. В. Социология. Основы общей теории — М., 2003. — 912 с.
5. Управление персоналом: Учеб. пособие/Ж. Ю. Кургаева; Казан. гос. технол. ун-т. Казань, 2006—131 с.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996. — 320 с.

Методика формирования знаний по экологической безопасности при изучении дисциплины «Основы экологической безопасности» как важная составляющая подготовки бакалавров направления «Естественнонаучное образование»

Силакова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье в сокращенном варианте продемонстрирована методика формирования знаний по экологической безопасности в подготовке бакалавров направления «Естественнонаучное образование» через освоение дисциплины «Основы экологической безопасности».

Ключевые слова: методика формирования знаний, бакалавр направления «Естественнонаучное образование», экологическая безопасность.

Природная среда — это место жизнедеятельности человека, источник его существования. В своей деятельности человек использует природные богатства — от кислорода и воды до недр земли и лекарственных растений. При этом являясь частью биосферы, человек оказывает самое колоссальное влияние на окружающую среду, часто негативное, что неизбежно влечёт ухудшение экологической обстановки и качества жизни самого человека, провоцируя угрозы экологической опасности. Поэтому во избежание возникновения негативных последствий деятельности человека на окружающую среду важно формировать знания основ экологической безопасности через формирование системы экологической безопасности (совокупность законодательных, технических, медицинских, биологических мероприятий, направленных на поддержание равновесия между биосферой и антропогенными, а также естественными внешними нагрузками).

Достижения гармоничного развития общества в соответствии с концепцией устойчивого развития (т.е. в разумном потреблении природных ресурсов, защиты окружающей среды), чрезвычайно актуальная задача для всего человечества, в том числе и через освоения знаний основ экологической безопасности.

Для реализации поставленной задачи по формированию экологической культуры населения России через образовательный процесс, важна, в условиях многоуровневой системы образования, подготовка грамотных специалистов-педагогов в области безопасности жизнедеятельности и экологической безопасности в частности [1, 2, 4].

Продemonстрируем формирование основных знаний у бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена по направлению 050100.62 — Естественнонаучное образование, профиль «Безопасность жизнедеятельности», квалификация выпускника — бакалавр естественнонаучного образования через освоение дисциплины «Основы экологической безопасности» ЕН. В1.2 [6, с. 59–100].

Цель дисциплины: ознакомить студентов с «Концепцией экологической безопасности РФ», а так же с акту-

альными проблемами защиты окружающей среды и здоровья населения.

Задачи дисциплины:

1. обучить бакалавров методам сопоставления рисков и их оценки;
2. сформировать у бакалавров знания о причинах возникновения экологически негативных факторов, способах их распознавания и обеспечения безопасности для здоровья человека и охраны окружающей среды от техногенного загрязнения;
3. обеспечить знания экономических механизмов обеспечения безопасности окружающей среды;
4. уметь вырабатывать меры безопасности по защите окружающей среды и здоровья человека в зависимости от условий окружающей среды.

В результате изучения дисциплины бакалавр должен освоить такие важнейшие теоретические аспекты как: основные техногенные опасности, их свойства и характеристики, методы защиты от них применительно к сфере своей профессиональной деятельности; знать теоретические основы экологической безопасности и концепции устойчивого развития.

Теоретическую часть учебной программы дисциплины рекомендуется изучать, используя лекционные формы и семинарские занятия, методы показа (демонстрации), самостоятельную работу студентов с учебно-методической и научной литературой. Для углубления теоретических знаний следует применять исследовательский метод обучения.

В целях повышения качества обучения предусмотрены применения наиболее эффективных методов обучения: чтение лекций фундаментального курса методом опорных сигналов; применение метода деловых игр; применение активных методов обучения при проведении практических занятий.

На всех видах занятий широко использовать технические средства обучения, специализированные аудитории, диафильмы, схемы, плакаты, образцы формализованных документов, а также практиковать проведение занятий с использованием ЭВМ и применением автоматизированных учебных курсов по темам дисциплины.

Таблица 1. Основное содержание дисциплины «Основы экологической безопасности»

№ тем	Название темы	Всего аудиторных часов	Из них	
			Лекции	Практики
1.	Введение в предмет «Основы экологической безопасности»	6	4	2
2.	Безопасность территориальных комплексов и экосистемы.	10	6	4
3.	Экологическая безопасность человека.	12	6	6
4.	Оценка экологического риска.	10	4	6
5.	Сопоставление рисков и их оценки.	8	4	4
6.	Понятие эколого-экономической системы.	12	6	6
7.	Экологизация промышленного производства, энергетики и сельского хозяйства.	8	4	4
8.	Экологически приемлемый риск	8	4	4

Дисциплина представлена тремя разделами: 1 раздел — *Основы экологической безопасности*; 2 раздел — *Антропогенное воздействие на окружающую среду и экологический риск*; 3 раздел — *Основы промышленной экологии и природоохранной деятельности*.

В таблице 1 представлено основное содержание данной дисциплины по ключевым темам курса.

Организация текущей аттестации по дисциплине проводится в интерактивной и письменной формах при выполнении практических заданий индивидуального и группового характера, во время промежуточного и итогового тестирования, а также в форме выступлений на семинарских занятиях.

В таблице 2 представлены основные интерактивные формы работы бакалавров в процессе обучения дисциплины «Основы экологической безопасности».

Так как данная дисциплина является основной образовательной программой подготовки бакалавра (170 часов) по направлению «Естественнонаучное образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности» большая доля учебной нагрузки приходится на самостоятельную работу бакалавров по освоению основного теоретического и практического материала дисциплины. Основное содержание обязательной самостоятельной работы бакалавров представлены в таблице 3.

А основное содержание вопросов для самоподготовки и примерная тематика сообщений по дисциплине «Основы экологической безопасности» были продемонстрированы в статье «*Особенности обучения бакалавров направ-*

ления «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» по экологической безопасности» [5, с. 1017].

Очень большое внимание, при обучении дисциплины «Основы экологической безопасности» бакалаврами, уделяется отработке практических умений и навыков, которые очень пригодятся во время педагогической практики в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области, в обучении школьников основам экологической безопасности [3].

В ходе изучения дисциплины бакалавры осваивают такие умения, как:

- оценивать риск и определять меры по обеспечению минимизации данных рисков;
- ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей;
- использовать знания по организации охраны труда, охраны окружающей среды и безопасности в ЧС на объектах экономики;
- использовать знание организационных основ безопасности различных производственных процессов, в том числе и при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- использовать методы определения нормативных уровней допустимых негативных воздействий на человека и природную среду.

При изучении дисциплины «Основы экологической безопасности» бакалавры овладевают следующими навыками:

Таблица 2. Интерактивные формы занятий

№ п/п	Формы	Доля от аудиторных занятий
1.	Семинары	10
2.	Круглые столы	10
3.	Разработка дидактических материалов	10
	Всего	30

Таблица 3. Содержание обязательной самостоятельной работы студентов по темам дисциплины «Основы экологической безопасности»

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество времени, часы
1.	Глобальные экологические проблемы и их влияние на человека и биосферу в целом	Реферат Доклады	20 5
2.	Антропогенные загрязнения окружающей среды. Влияние их на окружающую среду и здоровье человека	Реферат Доклады	20 5
3.	Экологизация промышленного производства, энергетики и сельского хозяйства.	Доклады	10
4.	Концептуальные основы комплексного экологического мониторинга для экологической безопасности	Доклады	10
5.	Сопоставление рисков и их оценки. Расчеты экологически приемлемых рисков.	Практические работы	10
	Итого:		90

— изучение и использование законодательных и правовых актов в области безопасности и охраны окружающей среды, требований к безопасности технических регламентов в сфере профессиональной деятельности;

— использования способов и технологий защиты в чрезвычайных

— ситуациях;

— владения понятийно-терминологическим аппаратом в области безопасности окружающей среды;

— владения навыками рационализации профессиональной деятельности с целью обеспечения безопасности и защиты окружающей среды;

— использования методик измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного развития ситуации.

Практическая направленность курса «Основы экологической безопасности» реализуется в следующих направлениях:

— при подготовке докладов и рефератов по заданной тематике и проблемам экологической безопасности, а также выступления бакалавров с докладами с презентацией по заданной тематике;

— при изучении электронных ресурсов по вопросам экологической безопасности, а также изучении нормативно-правовых документов;

— при работе с статистическими данными (например, влияние загрязнения атмосферы промышленными выбросами и выхлопными газами на здоровье жителей городов через статистические данные по различным видам заболеваний);

— при составлении списка экологически-опасных объектов;

— при решении ситуационных задач.

Рассмотрим основное содержание методики формирования знаний по экологической безопасности у бака-

лавров при изучении дисциплины «Основы экологической безопасности».

В разделе 1 — *Основы экологической безопасности*, первая лекция посвящена раскрытию понятия «экологическая безопасность», рассматривается «Концепция экологической безопасности РФ», утвержденная Минприроды России в 1994 году. В этом разделе лектором обозначаются основные критерии экологической безопасности: для экосферы (природно-производственный паритет); для экосистем (сохранность видового состава, биоразнообразия и структуры внутренних взаимосвязей); для индивидуумов (сохранение здоровья и нормальной жизнедеятельности). Далее на лекциях в этом разделе рассматривается безопасность территориальных комплексов (природоёмкость производственного комплекса территории, экологическая техноёмкость территории, критерий безопасности природно-технической системы, предельно допустимая техногенная нагрузка — ПДТН), а также безопасность экосистемы и ее критерии.

Перед бакалаврами ставятся такие важные проблемные вопросы, которые раскрываются на семинарах как: показатели экологической безопасности; экологическая безопасность России; факторы, источники и последствия экологической опасности.

В качестве самостоятельной подготовки в теме «*Безопасность территориальных комплексов и экосистемы*» первого раздела, к семинарскому занятию «*Глобальные экологические проблемы и их влияние на человека и биосферу в целом*» бакалаврам дается задание на дом — подготовить в микрогруппах сообщения: проблемы озонового экрана, кислотных дождей, пестицидов и изменения климата за счет антропогенного воздействия.

В теме «*Экологическая безопасность человека*», рассматриваются функция здоровья как основной кри-

терий экологической безопасности человека: важнейшие медико-биологические показатели функции здоровья — возрастные коэффициенты заболеваемости и смертности, средняя продолжительность жизни, коэффициент рождаемости, частота генетически обусловленных болезней; показатели ухудшения качества среды обитания и риск экологического поражения; закономерность влияния загрязненности среды на общую заболеваемость; технические критерии безопасности («частота — последствия»), характеризующие «поле риска».

На семинарских занятиях перед бакалаврами ставятся проблемные вопросы, над которыми заранее предлагается самостоятельно поработать и в дискуссионной форме в форме круглого стола при координации преподавателя осуществляется обсуждением проблемных вопросов [5, с. 1017].

В разделе 2 — *Антропогенное воздействие на окружающую среду и экологический риск* в теме «Оценка экологического риска» на лекциях рассматриваются вопросы оценки рисков, в том числе и экологического, а также виды социального риска, уровни риска преждевременной смерти, уровни риска экпатологии; стресс-индексы: пестициды, тяжелые металлы и отходы АЭС; объективные и субъективные оценки риска; экофобии.

Очень большое внимание уделяется на лекции рассмотрению таких важных аспектов как — ознакомление и изучение нормативно-правовых актов, регулирующих загрязнение атмосферы в городе-мегаполисе и определяющих использование и охрану водных ресурсов в техносфере.

На одном из семинаров в данной теме, бакалавры выступают в микрогруппах с докладами с использованием мультимедийных презентаций по следующим темам: естественные и искусственные источники загрязнения атмосферы в техносфере; основные меры, применяемые для уменьшения загрязнения атмосферы; методы контроля качества воздуха; основные вещества, загрязняющие воду; влияние различного вида загрязнений окружающей среды на состояние здоровья населения города-мегаполиса; меры по предотвращению истощения и загрязнения вод; влияние деятельности человека на загрязнение почв в техносфере; основные методы очистки газовых выбросов, сточных вод, утилизации отходов.

На следующих семинарских занятиях по теме «*Негативные физические факторы техносферы и их влияние на здоровье городского населения*» бакалавры также выступают с докладами по следующим темам: источники электромагнитных излучений, их действие на организм человека; повышенный уровень шума, его воздействие на человека; изменения физических свойств воздушной среды (повышенная запыленность, изменения температуры); изменения уровня ионизирующих излучений в городе и их влияние на организм человека.

С бакалаврами во время семинарских занятий, по выше указанным темам, проходит — обсуждение рисков, ко-

торые возникают при влиянии загрязняющих факторов на человека и общество; происходит разбор механизмов воздействия опасностей на человека через определение характера взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания при учете специфики механизма токсического действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов. Также обсуждаются вопросы влияние негативных социальных факторов на человека и общество в целом, в частности бакалавры выступают с сообщениями о злоупотреблении и вреде здоровью человека наркотиками, алкоголем, курением.

В теме — «*Сопоставление рисков и их оценки*», на лекционных занятиях раскрываются следующее содержание: влияние приоритетов безопасности людей на приоритеты государственной эколого-экономической политики; понятие об «экологически чистых» отраслях производства; экологическая экспертиза природных экосистем и территорий, техногенных систем: принципы, модели, критерии оценки.

Во время практических занятий осуществляется более детальное рассмотрение основных экологических рисков, их характеристики и способы определения.

На практическом занятии «Оценка риска на основе доступных данных. Сравнение и анализ рисков в одинаковой шкале», бакалаврам предлагается решать расчетные задачи, с целью формирования умений определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска, а также способность ориентироваться в основных проблемах техносферной безопасности.

В качестве примера предлагается тексты задач:

1. Под воздействием вредных веществ в атмосфере, превышающих гигиенические нормативы в 5 и более раз проживает около 50 млн. россиян. Сверхнормативному воздействию шума в России подвергаются примерно 10 млн. чел. Рассчитайте риски негативного воздействия неблагоприятной экологической обстановки в атмосфере и риски воздействия шума на людей, если общая численность населения в России — 144 млн. человек.

2. Ежегодно в России возникает около 2500 чрезвычайных ситуаций, причем 80–90% из них имеют техногенный характер. В результате чрезвычайных ситуаций гибнет более 5000 человек. Рассчитайте величину риска гибели людей в России от ЧС и степень риска, если общая численность населения в России — 144 млн. человек.

Величину риска можно рассчитать по формуле:

$$R = n/N,$$

где n-число несчастных случаев; N — общее количество людей.

Задания для самостоятельной работы могут быть следующие [6, с. 59–100].:

1. Составьте терминологический словарь к разделу.
2. Подготовьте, используя дополнительную литературу реферат-доклад о влиянии физических, химических и социальных факторов на здоровье человека. Составьте список, используемой литературы. Результаты выполнен-

ного задания обсудите коллективно.

3. Составьте список литературы по проблемам влияния биологических факторов на здоровье человека.

4. Ознакомьтесь с таблицей «Зона риска бытовых приборов» проанализируйте ее и составьте список правил для минимального воздействия магнитного поля на человека [6, с. 59–100].

Источник магнитного поля	Зона риска
Холодильник	1,2 м от двери; 1,5 м от задней стенки
Электрогриль	1,4 м
Телевизор	1,1, м от экрана; 1,2 м от боковой стенки
Электронагреватель	0,3 м
Торшер, две лампы по 75 Вт	0,03 м от провода
Электродуховка	0,4 м от передней стенки
Утюг	0,23 от ручки

В разделе 3 — *Основы промышленной экологии и природоохранной деятельности* в теме «Понятие эколого-экономической системы» во время лекций рассматриваются такие важнейшие теоретические аспекты как: задачи промышленной экологии; понятие природно-технической системы; техногенное загрязнение; коэффициенты агрессивности и вредности отходов; соизмерение производственных и природных потенциалов территорий; экологическое нормирование; регламентация хозяйственной деятельности; гигиенические нормы (предельно допустимые концентрации, предельно допустимые дозы, предельно допустимые уровни).

На практических занятиях в данной теме большое внимание уделяется рассмотрению правовых источников, определяющих основные положения в сфере охраны окружающей природной среды, государственного контроля в области охраны природы и форм международного сотрудничества в вопросах охраны природы.

В теме «*Экологизация промышленного производства, энергетики и сельского хозяйства*» рассматриваются следующие теоретические составляющие как: экологизация промышленного производства (изменение отраслевой структуры, кооперирование, смена производственных технологий, совершенствование очистки); модели производственных процессов; принципы малоотходных технологий; комплексная переработка промышленных отходов; экологизация энергетики в рамках преобразования топливных ресурсов; применение в сельском хозяйстве наиболее щадящих методов обработки почвы и посевов.

На семинарских занятиях бакалавры выступают с сообщениями-презентациями по темам: экологизация промышленности в техносфере; особенности экологизации городского хозяйства; проблема переработки промышленных и бытовых отходов; экологическая безопасность города-мегаполиса; программа действий для обеспечения

природно-экологической устойчивости города-мегаполиса.

В теме «*Экологически приемлемый риск*» рассматривается несовершенство ряда сторон теории экологического риска: медико-биологические, собственно экологические, социально-психологические, экономические, правовые и технические аспекты риска в оценке экологической безопасности. Экологический подход раскрывается как принципиальная основа объективного определения приемлемого риска. Рассматриваются альтернативы экономического развития общества и деградации окружающей среды.

На практическом занятии анализируются и обсуждается коллективно таблица «Индивидуальный риск фатального исхода в год, обусловленный различными причинами чрезвычайных ситуаций» [6, с. 59–100].

№ n/n	Причины чрезвычайных ситуаций	Индивидуальный риск
1.	Автомобильный транспорт	310
2.	Падения	910
3.	Пожар и ожог	410
4	Утопление	310
5	Отравление	210
6	Огнестрельное оружие	110
7	Станочное оборудование	110
8	Водный транспорт	910
9	Воздушный транспорт	910
10	Падающие предметы	610
11	Электрический ток	610
12	Железная дорога	410
13	Молния	510
14	Ядерная энергия	210
15	Все прочие	410
16	Общий риск	610

Для итоговой проверки сформированных знаний основ экологической безопасности используются следующие контролирующие средства: вопросы, нацеленные на выявление теоретических знаний бакалавров, задания в тестовой форме, способствующие выявлению умений у обучаемых применять полученные знания; вопросы проблемного характера, творческие задания.

Для выявления образовательных достижений бакалавров в овладении содержанием дисциплины введена накопительная оценка и используется портфолио, учитывающее различные достижения бакалавров по выполнению проектов, написанию рефератов, творческих работ, выступлениям и докладам на заседаниях студенческого научного общества и студенческих научных конференциях.

В таблице 4 представлена технологическая карта дисциплины «Основы экологической безопасности».

Подводя итог изложенному, хочется еще раз акцентировать внимание на особенности бучения бакалавров дисциплине «Основы экологической безопасности»:

1. очень большое внимание уделяется организации самостоятельной работы бакалавров по освоению учеб-

Таблица 4. Технологической карта дисциплины «Основы экологической безопасности»

№	Виды текущей аттестации аудиторной и внеаудиторной работы	Минимальное для аттестации количество баллов	Максимальное количество баллов
Обязательные виды самостоятельной работы:			
1	Выполнение практических работ.	10	20
2	Составление словаря терминов по курсу	10	15
3	Составление библиографического списка литературы по курсу	5	10
4	Реферат	15	20
5	Методическая разработка	10	20
	ИТОГО:	50	85
Дополнительные виды самостоятельной работы:			
6	Статья и выступление перед коллегами-бакалаврами по определенной теме курса	10	15
	ИТОГО (всего):	60	100

ного материала дисциплины, опираясь на личностную осведомленность и личное оценочное мнение бакалавров по основным проблемным вопросам курса, которые поднимаются во время лекций и более детально прорабатываются на семинарских занятиях;

2. большое внимание на протяжении всего курса дисциплины «Основы экологической безопасности» уделяется рассмотрению «Концепции экологической безопасности РФ» и других нормативно-правовых актов, контролирующих государственное регулирование в области снижения рисков и смягчение последствий чрезвычайных ситуаций, принципы экологической безопас-

ности и пути их реализации в России; законодательных и правовых актов в области безопасности и охраны окружающей среды; регламентированных требований к безопасности технических регламентов в сфере профессиональной деятельности;

3. также большое внимание в данном курсе уделяется изучению различных методик измерения уровней опасностей в среде обитания; умению обрабатывать полученные результаты и умению составлять прогнозы возможного развития ситуации. Все эти умения и навыки отрабатываются с бакалаврами во время практических занятий.

Литература:

1. Инновации в подготовке магистра естественнонаучного образования. / Станкевич П.В.// Наука и школа 2008 №2 С. 5–7.
2. Методические условия формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в области безопасности жизнедеятельности. / Бырылова Е.А., Попова Р.И., Авдеева Н.В. Молодой ученый. 2013. № 8. С. 378–381.
3. Методические рекомендации по организации и проведению педагогической практики бакалавров по профилю «Безопасность жизнедеятельности». / Беспаятных Т.А., Киселева Э.М., Костецкая Г.А., Попова Р.И., Силакова О.В./ Учебно-методическое пособие для магистров высших учебных заведений, обучающихся по направлению «050100-Естественнонаучное образование» / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2011.
4. Роль культуры в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. / Авдеева Н.В., Бырылова Е.А., Станкевич П.В.. / Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5. С. 36–39.
5. Силакова О.В. Особенности обучения бакалавров направления «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» по экологической безопасности. / Ежемесячный научный журнал «Молодой учёный» № 3 (62). — ООО «Издательство Молодой ученый», г. Казань, — 2014 г. С. 1014–1019.
6. Технологии обеспечения безопасности (информационной, экологической, экономической): Учебно-методический комплекс. (Беспаятных Т.А., Киселёва Э.М., Попова Р.И., Ребко Э.М.) — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 184 с.

Организация учебной исследовательской деятельности младших школьников при изучении математики

Скобенко Лариса Дмитриевна, учитель начальных классов
МОУ СОШ №54 (г. Волгоград)

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечена необходимость привести школьное образование в соответствие с потребностями времени, современного общества, которое характеризуется изменчивостью, многообразием существующих в нем связей, широким внедрением информационных технологий. Этим обусловлено введение в образовательный процесс общеобразовательных учреждений методов и технологий на основе учебной исследовательской деятельности обучающихся, в том числе и младших школьников. Исследовательская активность — естественное состояние ребенка, он настроен на познание мира, он хочет его познавать.

Формирование навыков учебно-исследовательской деятельности учащихся — одна из актуальных задач современного образования. Исходя, из актуальности я определила **цель работы** — выстроить систему работы по организации исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики.

В соответствии с целью решались следующие задачи:

— выявить формы организации учебной исследовательской деятельности при изучении математики в начальных классах;

— проанализировать учебники по математике для 1–4 классов авторов Т.Е. Демидова и С.А. Козлова (образовательная программа «Школа 2100») на наличие в них заданий исследовательского характера;

— подобрать задания исследовательского характера по математике, рассчитанные на младших школьников;

Объект исследования: процесс обучения математике в начальной школе.

Предмет: исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики.

Гипотеза: Систематическое использование в процессе обучения математике различных видов заданий исследовательского характера способствуют повышению уровня сформированности исследовательских умений младших школьников.

Методы исследования:

— изучение методической литературы по проблеме исследования;

— анализ учебников по математике для начальной школы;

1. Психолого-педагогические и методические аспекты организации учебной исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики

1.1. Понятие учебной исследовательской деятельности

Учебная исследовательская деятельность — это специально организованная учебная деятельность под руковод-

ством педагога, направленная на исследование различных объектов с соблюдением процедур и этапов, близких научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных возможностей школьников.

При классификации по организации выделим три формы работы: фронтальная, работа в группах и индивидуальная.

1.2. Исследовательские умения и условия их формирования

Один из компонентов учебной исследовательской деятельности — исследовательские умения, которые определяются как система интеллектуальных и практических умений, необходимых для самостоятельного проведения исследования.

1.3. Задания исследовательского характера — как основная форма организации учебной исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики

Для активизации познавательной деятельности и развития математического мышления на начальном этапе обучения детям предлагаются задачи разных видов. Наиболее полно приемы умственной деятельности такие, как сравнение, обобщение, абстрагирование, проявляются при решении в начальной школе задач следующих видов: задачи на нахождение общего признака изображенных предметов, нахождение отличий между ними, на продолжение числового ряда или ряда фигур, поиск недостающей в ряду фигуры, нахождение признака отличия одной группы фигур от другой. Для решения таких задач ученик должен уметь проводить последовательный анализ фигур обеих групп с выделением и обобщением признаков, свойственных каждой из них. Помимо этих, детям могут быть предложены задачи на составление орнаментов, игровые задания с использованием геометрического конструктора, логические задачи.

Проанализируем математические задачи программы начальной школы и произведем следующее условное разделение их на два типа, взаимно дополняющих друг друга.

1 тип — стандартные задачи, обеспечивающие деятельность учащихся по образцу или изученному правилу (выполнение вычислений, измерений, практических заданий и т.п.)

2 тип — задачи, обеспечивающие деятельность по выработке интеллектуальных навыков, включающих в себя ряд исследовательских умений:

Наличие задач второго типа в учебниках по математике начальной школы как раз и способствует формированию научного стиля мышления. Кроме того, задачи второго типа способствуют формированию исследовательских

Уровни сформированности исследовательских умений младших школьников

Критерий / Уровни	Практичность в реализации исследования	Мотивированность исследовательской деятельности	Проявление креативности в исследовательской деятельности	Самостоятельность в осуществлении исследовательской деятельности
Исходный	Нет знаний и конкретных умений	Низкая	Действия по аналогии	Только под руководством
Начальный	Первоначальные знания и элементарные умения	Преобладают внешние процессы	Коллективное творчество	Частичная индивидуальная самостоятельность
Продуктивный	Умения, связанные с определением темы, поиском информации в книгах, умения работать с текстом, выделять главное; умения представлять результаты учебного исследования	Внешние и внутренние мотивы к исследованию	Способность выбрать оригинальную тему, интересно представить результаты	Некоторые этапы учебного исследования может осуществлять самостоятельно
Креативный	Умения, связанные с определением темы, цели, задач учебного исследования, использованием доступных методов, поиском информации в библиотеке и Интернете, приемами ее фиксации и обработки, составлением графиков, схем, рисунков, представлением результата исследования, его анализом и оценкой	Устойчивые внутренние познавательные мотивы	Способность проявлять оригинальность в выборе темы, методов поиска, форм представления результата, высказывать много идей для решения проблем, смотреть на проблему с новой позиции	Практически все этапы учебного исследования может реализовать самостоятельно

умений в ходе обучения математике в начальной школе.

Приведем примеры таких задач.

(2 класс) «Расставьте скобки так, чтобы равенства стали верными»:

$$120-90: 15 _ 2 + 1 = 5; 120-90: 15 _ 2 + 1 = 118;$$

$$120-90: 15 _ 2 + 1 = 112; 120-90: 15 _ 2 + 1 = 107;$$

$120-90: 15 _ 2 + 1 = 2; 120-90: 15 _ 2 + 1 = 6; 120-90: 15 _ 2 + 1 = 229.$ Занимательные задания исследовательского характера развивают учащихся в перечисленных выше направлениях, а также способствуют более осмысленному выполнению арифметических действий, их обоснованию изученными теоретическими знаниями.

Пример 1. (1 класс). «Увеличивай число 23 на 1 десяток, на 2 десятка, 3 десятка, 4 десятка. Наблюдай, какая цифра будет изменяться. Запиши числовые равенства».

Пример 2. (3 класс). «Вычисли значения выражений. По какому признаку выражения разбили на две группы?»

$$64:498:791:1380:16$$

$$72:642:372:1875:25$$

Учащиеся могут выделить следующие признаки: по величине делителя (однозначное или двузначное число); по величине частного (двузначное или однозначное число).

3. Не менее важны и задачи, формирующие умения обобщать факты, обнаруживать общие правила, т. е. подводящие к задачам на формирование обобщенного способа действий.

Пример 3. (3 класс). «Разгадай правило, по которому записан каждый ряд чисел, и продолжи его:

$$1. 123, 246, 492, 984, \dots$$

$$2. 15, 75, 375, 1875, \dots$$

$$3. 3020, 3220, 3420, 3620, \dots$$

Пример 4. (3 класс). «Какую закономерность ты заметил в построении ряда чисел: 3545, 3550, 3555, 3560, 3565,...? Продолжи ряд по тому же правилу. Можно ли утверждать, что каждое число этого ряда делится на 5?»

4. К задачам, формирующим исследовательские умения, мы отнесли и задания на конструирование математических объектов: новых фигур, уравнений, неравенств, сюжетных задач, схем к сюжетным задачам.

Пример 5. (1 класс). «Придумай выражения, в которых уменьшаемое равно 9, и найди их значения».

Пример 6. (1 класс). «В одном альбоме 48 марок, в другом 37. Поставь вопросы к данному условию. Запиши решение каждой задачи выражением. Вычисли значения этих выражений»

1.4. Методика организации учебной исследовательской деятельности учащихся начальной школы на уроках математики

Схема проведения исследования с младшими школьниками выглядит следующим образом:

1. Актуализация проблемы. Цель: выявить проблему и определить направление будущего исследования.

2. Определение сферы исследования. Цель: сформулировать основные вопросы, ответы на которые мы хотели бы найти.

3. Выбор темы исследования. Цель: обозначить границы исследования.

4. Выработка гипотезы. Цель: разработать гипотезу или гипотезы, в том числе должны быть высказаны и нереальные — провокационные идеи.

5. Выявление и систематизация подходов к решению. Цель: выбрать методы исследования.

6. Определение последовательности проведения исследования.

7. Сбор и обработка информации. Цель: зафиксировать полученные знания.

8. Анализ и обобщение полученных материалов. Цель: структурировать полученный материал, используя известные логические правила и приемы.

9. Подготовка отчета. Цель: дать определения основным понятиям, подготовить сообщение по результатам исследования.

10. Доклад. Цель: защитить его публично перед сверстниками и взрослыми, ответить на вопросы.

11. Обсуждение итогов завершённой работы.

К числу заданий исследовательского характера могут быть отнесены:

— фокусы с разгадыванием задуманных чисел, со скоростным сложением трех или пяти многозначных чисел, со скоростным умножением или делением некоторых чисел;

— задания с занимательными рамками и магическими квадратами;

— софизмы (например, доказательство того, что $2 + 2 = 5$);

— игры типа «Кто первым получит 50» и т. п.

Исследовательский характер этих заданий относится к разгадыванию способа выполнения фокуса или к выработке выигрышной стратегии игры.

II. Практическое освоение методических основ использования развивающих упражнений на уроках математики, как средства развития учебно-исследовательской деятельности

2.1 Из личного опыта работы по использованию заданий исследовательского характера

В процессе работы по образовательной программе «Школа 2100», на уроках математики мною были определены следующие задачи:

1) определить причины трудностей, которые испытывают дети, при выполнении заданий исследовательского характера;

2) систематизировать задания исследовательского характера и апробировать их в самостоятельной практической деятельности.

Так, например, в структуру урока я включаю небольшие по объему работы, которые предлагаю отдельным группам учеников. Исследовательские задания на уроке математики могут выполняться на любом этапе

урока, а так же задаваться на дом, например на этапе актуализация опорных знаний можно использовать эвристические задачи, такие как, задачи на установление сходства и соответствия, задачи на оперирование понятиями «все», «некоторые», «отдельные», задачи на комбинаторные действия.

На этапе открытия новых знаний я часто создаю проблемную ситуацию, в ходе которой обучающимся предлагается выполнить задание по новой теме самостоятельно, возникает проблема, учащиеся сами должны найти поиск решения задания, а также предлагаются для поиска решения алгоритмические схемы, блоки и задания.

На этапе закрепления материала я использую логические задачи, задачи на установление временных, пространственных и функциональных отношений, а так же решение магических квадратов, треугольников и прохождение по магическим лабиринтам, определение множеств, заполнение таблиц, работа с линейными и столбчатыми диаграммами, решение задач с помощью «дерева выбора», определение истинности и ложности высказываний и т. д.

Часто на уроках я использую опережающие задания поискового характера для группы сильных учащихся. Так, например, предлагаю не только решить неравенства, состоящие из двух примеров, но и самим придумать такие задания, а также решение задач, в которых нужно подобрать значения переменных.

Так на этапе актуализация опорных знаний для устного счета используются подготовительные упражнения — задачи на развитие логики, алгебраического и математического мышления, а так же на задачи на смекалку. Такие как:

1. Сыну 10 лет, а отцу 36 лет. Через сколько лет сын будет младше отца вдвое?

2. Стоит в поле дуб, на дубе 8 веток. На каждой ветке по 2 крупные сладкие сливы. Сколько слив ты сможешь собрать? (На дубе сливы не растут.)

3. По небу летели воробей, ворона, стрекоза, ласточка и шмель. Сколько птиц летело? (3 птицы.)

4. На поляну, где росло 4 мухомора и 7 подберезовиков, приползло 13 улиток. Всем ли улиткам хватит грибов, если они не хотят иметь соседей? (Не всем.)

Данный этап урока назывался «математическая разминка». Использование подобных задач на уроках способствует развитию логики, мышления, памяти, внимания. А это необходимые факторы, без которых исследовательская деятельность не имеет место быть.

На этапе открытие новых знаний учащимся сначала предлагается выполнить задание по новой теме, затем задаются следующие вопросы:

— Справился ли ты с этим заданием?

— Умеешь ли ты выполнять данные действия?

— Что нового в вычислениях?

— Какие затруднения возникли при выполнении данного задания?

Учащиеся объясняют, удалось ли им выполнить данные задания, как они это сделали, какие трудности возникли. Тем самым они сами находят поиск решения данной проблемы.

Использование заданий для формирования учебно-исследовательской деятельности позволяет сделать следующие выводы:

1) исследовательский метод в обучении заключается в самостоятельном решении учащимся проблем, трудных задач познавательного и практического характера;

2) при исследовательской деятельности дети отыскивают не только способы решения поставленных проблем, но и побуждаются к самостоятельной их постановке, к выдвижению целей своей деятельности.

Литература:

1. Антоненко, Т. Е. Приемы занимательности на уроках математики / Т. Е. Антоненко // Начальная школа. 2008. № 4
2. Братанова, Т. А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками [Текст] / Т. А. Братанова // Начальная Школа. 2008. № 5.
3. Далингер, В. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики [Текст] / «Вестник Волгоградского государственного педагогического университета», 2007
4. Демидова, Т. Е., Козлова, С. А., Тонких, А. П. Моя математика: Учебники для 1–4 классов. [Текст] — М.: Баласс, 2005.
5. Демидова, Т. Е., Козлова, С. А., Тонких, А. П. Рабочая тетрадь к учебнику «Моя математика». [Текст] — М.: Баласс, 2005

Формирование компетентности педагога в области здоровьесбережения

Сопко Геннадий Ильич, кандидат медицинских наук, доцент

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

Пазыркина Майя Владимировна, воспитатель логопедической группы, соискатель

ГОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста №698 «Пансион» (г. Санкт-Петербург)

Модель здоровья, предложенная в середине двадцатого столетия — здоровье есть состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни или телесного недостатка (ВОЗ), впервые включила в себя кроме биологической (соматической) составляющей, еще и психологическую. Тем самым был сделан важный шаг в преодолении здоровьесориентированного воспитания по частям.

Процесс совершенствования науки о здоровье в последующем имел несколько направлений. Это прежде всего распространение сферы здоровьесбережения из компетенции только медицинской науки и практики в область педагогики, поскольку в силу профессиональной специфики образовательная среда на разных уровнях от дошкольного, школьного до высшего, охватывает практически все подрастающее поколение [10, 13, 16].

Понятно, что без становления у современного педагога компетентности здоровьесбережения невозможно по-

Заключение

Таким образом, организационно-педагогические условия, реализуясь в учебном процессе, позволяют решить задачи развития исследовательских умений младших школьников и овладеть новыми способами добывания знаний.

Особенность профессиональной подготовки учителя к организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников состоит в том, что он не только должен уметь организовывать учебно-исследовательскую деятельность учащихся, но и сам в совершенстве владеть методами научного исследования (уметь формулировать проблему, задачу, вопрос; разработать гипотезу, найти факторы, пути и средства научного анализа и т. д.).

зитивное воздействие на здоровье обучаемых и здоровье самого педагогического состава, а также воспитание у молодежи идеологии креативной валеологии — самовоспитания личности человека по принципу — сотвори себя сам [5, 18, 20].

В образовательных стандартах третьего поколения предусматривается формирование компетентности здоровьесбережения у студентов педагогических вузов на трех уровнях: общекультурном, общепрофессиональном и профессиональном [14]. Характер здоровьесберегающих технологий при интегрированном подходе открывает многогранные возможности создания принципиально новой модели формирования компетентности здоровьесбережения у бакалавров педагогики, основывающейся на новой образовательной парадигме и приводящей систему их подготовки в соответствие с современными требованиями, предъявляемыми к педагогическому образованию [3, 17, 19, 23, 24].

Анализируя палитру современного понятия здоровье можно актуализировать такую его характеристику как внутреннюю активность, противостояние внешним факторам, способность к активной жизни. Отсюда здоровье можно рассматривать как способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию [22]. Здоровым, наряду с этим допустимо признавать человека, гармонично включенного в социальное окружение, адекватно существующего, действующего и полноценно реализующегося в нем. Готовность и способность человека лично отвечать как за собственное благополучие, так и за благополучие общества, следует считать главным результатом образования в современном обществе [11, 21]. Социальная ценность здоровья, ответственность личности за собственное здоровье перед социумом и социума перед человеком заложено в основу формирования компетентности здоровьесбережения [1].

Под компетентностью здоровьесбережения подразумевается: а) целенаправленная готовность к формированию здорового образа жизни, отказ от вредных привычек, приумножение знаний о здоровьесбережении, целенаправленность на двигательную активность (осознанные занятия физической культурой и спортом), способность к самосохранению физического и психического здоровья; б) понимание факторов и условий, влияющих на здоровье, обладание знаниями об особенностях собственного организма, закономерностях организации режима дня и гигиенической организации труда, знание основ валеологии относительно профилактики заболеваемости, травматизма, вредных воздействий среды, знание диагностических особенностей личностного здоровья, основ сексологии и репродукции, понятий о профессиональной пригодности, самореализации, профессиональной ориентации с позиции здоровья; в) практическое соблюдение режимных моментов труда и отдыха, гигиенических норм; способность оказания первой помощи, ухода за больными, выполнения профилактических и санитарно-гигиенических мероприятий по здоровьесбережению, владение конкретными физическими упражнениями и способами закаливания [9, 12, 15]; г) отношение к личному здоровью как к величайшей ценности, осознание особенностей влияния социальных отношений на физическое и психическое здоровье, позитивное отношение к жизнедеятельности, к себе, гармо-

ничное существование с окружающей действительностью; д) умение диагностировать состояние собственного здоровья, осознанное обращение к врачу, контроль своего психо-функционального состояния в экстремальных ситуациях [4, 6, 8].

Формирование компетентности здоровьесбережения в педагогическом вузе целесообразно представить четырьмя этапами:

Первый этап «организационный» — включает в себя анализ учебных планов и программ стандартов по дисциплинам здоровьесформирующего цикла; обеспечение учебного процесса диагностическими материалами в виде тестов, анкет и т.п.; создание базы литературных источников, тем рефератов для самостоятельной работы, образцов портфолио.

Второй этап «диагностический» — предполагает первичное анкетирование студентов с целью выявления уровня интереса к изучению дисциплин здоровьесформирующего цикла, оценку первоначального уровня подготовленности посредством выполнения тестовых заданий с целью определения базовых знаний и умений

Третий этап «просветительный». В нем студентам предстоит усвоить знания о здоровьесбережении, ознакомиться с понятиями учебных дисциплин, овладеть навыками на лабораторных и практических занятиях, с целью выработки умений самостоятельной работы (написание рефератов, создание презентаций), подготовить публичные выступления с презентациями на семинарах, круглых столах, конференциях [7].

Четвертый этап «итоговый». На данном этапе оцениваются результаты образования, т.е. основные показатели сформированности компетентности здоровьесбережения, посредством теста по каждой из тем изучаемых дисциплин; защите рефератов, излагающих знания по здоровьесбережению; написанию отчетов по педагогической практике, при прохождении которой демонстрировалось применение полученных знаний на практике.

В настоящее время форма оценки компетентности здоровьесбережения находится в стадии становления с перспективой конкретизации и оптимизации, хотя можно высказать предположение, что рейтинговая система оценки контроля знаний займет достойное место в системе высшего педагогического образования в здоровьесформирующей области, так как сама по себе предполагает здоровьесберегающую функцию [2].

Литература:

1. Михайлов, Л. А., Корчагина Г. А., Сопко Г. И., Шатровой О. В., Скворцова Н. Н./Роль образовательного процесса в формировании здорового образа жизни В сборнике: Здоровье детей как ценность культуры материалы X Международной конференции. главный редактор: К. В. Султанов. 2003. С. 274–277.
2. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И. «Значение формирования здоровьесберегающих компетенций педагога»// Школа будущего. — 2013. №2. — С. 138–142.
3. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И. О необходимости компетентного подхода к формированию культуры безопасности жизнедеятельности в дошкольном образовательном учреждении. Молодой учёный. 2012. № 11. С. 484–486.

4. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И. Формирование здоровьесберегающей компетентности у студентов педагогического вуза // Педагогика и современность. — 2014. — № 1.
5. Пазыркина, М. В., Сопко Г. И., Журина Т. Г. / Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 380–382.
6. Соломин, В. П., Бахтин Ю. К., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 730–732.
7. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. / Значение валеологии как учебной дисциплины в педагогическом университете // В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. редкол.: В. В. Латышин, гл. ред. и др.. 2005. С. 31–33.
8. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. / Профилактика инфекционных болезней в образовательной программе педагогического вуза. В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. редкол.: В. В. Латышин, гл. ред. и др.. 2005. С. 51.
9. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. Профилактика инфекционных болезней в образовательной программе педагогического вуза. В сб. Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. 2005. С. 51.
10. Соломин, В. П., Корчагина Г. А., Бахтин Ю. К., Михайлов Л. А., Сопко Г. И. / Значение валеологии как учебной дисциплины в педагогическом университете // В сб.: Оздоровление средствами образования и экологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. 2005. — С. 31–33
11. Сопко, Г. И., Пазыркина М. В. Здоровьеформирующий компонент как важная часть современных интегрированных программ для образовательных учреждений // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — С. 417–420.
12. Сопко, Г. И. Клинические проявления наркозависимости. Профилактическая и клиническая медицина. 2011. — № 3. — С. 485–486.
13. Сопко, Г. И. Образ жизни и здоровье. // Основы валеологии: уч. пособие. — СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена. 1999. — С. 51–56.
14. Сопко, Г. И. Предисловие // В сб. развитие системы уровневой подготовки специалистов бж, материалы ХП Всероссийской научно-практической конференции // СПб.: из-во РГПУ им А. И. Герцена, 2008. С. 5.
15. Сопко, Г. И., Скворцова Н. Н., Платонов Д. В. / «Закаливание как фактор повышения культуры здоровья». Здоровье детей как ценность культуры // Материалы X международной конференции «Ребенок в современном мире». 16–18 апреля 2003. СПб. РГПУ им. А. И. Герцена. С. 313–315.
16. Сопко, Г. И., Бахтин Ю. К., Пазыркина М. В. / Значение формирования культуры здоровья в педагогическом университете // Приволжский научный вестник. — 2014. № 1 (29) — С. 99–102.
17. Сопко, Г. И., Михайлов Л. А., Варшамов Ю. Л. / Экологическая безопасность как интерактивная дисциплина // В сборнике: Экология. Безопасность жизнедеятельности. Валеология. Соломин В. П. сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2000. С. 156–157.
18. Сопко, Г. И., Михайлов Л. Г., Варшамов Ю. Л. Экологическая безопасность как интегративная дисциплина. В сб. Экология. Безопасность жизнедеятельности. Валеология. Соломин В. п. Сборник научных трудов. Спб, 200. С. 156–157.
19. Сопко, Г. И., Пазыркина М. В., Журина Т. Г. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 380–382.
20. Сопко, Г. И., Пазыркина М. В. Культура здоровья — важнейший компонент народного образования // Здоровьесберегающее образование 2013. № 1. — С. 88–94.
21. Сопко, Г. И., Пазыркина М. В. Педагогические технологии обеспечения безопасности здоровья / Начальная школа плюс До и После. 2012. № 7. С. 9–12.
22. Сопко, Г. И., Пазыркина М. В. Формирование культуры здоровья в педагогическом образовании // «Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы». — 2014. — № 1.
23. Станкевич, П. В. Обновление системы естественнонаучного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования // Наука и школа, 2009. — № 1. — С. 3–5.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prgm788,-1.pdf

Игра как способ развития познавательного интереса у учащихся к экологической безопасности в курсе изучения ОБЖ

Спицына Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чугунова Мария Владимировна, магистр

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

«Каков будет ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет».

А. С. Макаренко.

В современных социально-экономических условиях антропогенное влияние на окружающую среду достигло небывалой интенсивности и глобальных масштабов. Наблюдаемый в обществе на протяжении последних десятилетий рост внимания к проблемам, традиционно составляющим предмет изучения экологической науки, вполне закономерен, так как игнорирование фундаментальных природных законов привело к неадекватности принципов и методов вмешательства человека в природу. В настоящее время в окружающей среде наблюдаются опасные необратимые явления, связанные с истощением природных ресурсов, загрязнением различными отходами, разрушением естественных ландшафтов, сокращением видового разнообразия и другие, которые ставят под угрозу выживание самого человечества. Действие указанных обстоятельств в значительной степени обусловило повышение социального статуса экологии, экологической безопасности.

Экологическая безопасность, как междисциплинарная отрасль знаний, занимает определенный уровень в системной организации современной науки, входит в систему государственной безопасности Российской Федерации. В Федеральном законе «Об охране окружающей среды» № 7-ФЗ от 10.01.2002 г., *экологическая безопасность* рассматривается как состояние защищенности природной среды и жизненно важных интересов человека от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий [6]. В настоящее время общество осознает, что основными факторами устойчивого развития являются гарантии экологической безопасности, принимаемые мировым сообществом. В связи с этим, большое внимание должно уделяться непрерывному экологическому образованию, юридические аспекты которого прописаны в этом же законе. Так, в 71 статье «Всеобщность и комплексность экологического образования» говорится о необходимости реализации системы всеобщего и комплексного экологического образования, включающей в себя дошкольное и общее образование, среднее, профессиональное и высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, профессиональную переподготовку и повышение квалификации специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения куль-

туры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма.

Однако в реальной жизни наблюдается недостаточная экологическая направленность общего среднего образования. Экология как самостоятельная учебная дисциплина отсутствует в базисном учебном плане. Экологическое образование реализуется в рамках многопредметной модели, которая предполагает экологизацию школьных дисциплин, то есть включение в их содержание экологических понятий и выделение в учебных программах тем, посвященных экологии. Главная цель экологизации — воспитание личности, ориентированной на ценностные экологические ориентации, позволяющие осознать необходимость сохранения природы, активного участия в экологической деятельности по выявлению и содействию в решении экологических проблем, экологическому самообразованию. Таким образом, экологизация — это не просто обогащение предметного содержания понятиями экологии и ценностными экологическими установками, но и формирование на их основе ценностных экологических ориентаций, потребностей и мотивов к деятельности экологического характера [1].

Экологическое образование может успешно реализовываться в рамках учебной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», в содержательном компоненте которой представлены темы экологической направленности. Например, такие как «Антропогенные изменения в природе», «Чрезвычайные ситуации экологического характера», «Источники загрязнения окружающей среды», «Способы очистки воды», «Понятие о кислотных дождях», «Последствия опустынивания земель», «Показатели предельно допустимых концентраций загрязняющих веществ» и другие [2]. Помимо теоретических знаний, учащиеся приобретают практические умения и навыки в области экологии: оценивать состояние окружающей среды, находить информацию об экологической обстановке в местах проживания, планировать возможный перечень мероприятий, проводимых по защите здоровья населения в местах с неблагоприятной экологической обстановкой и другие [3, 4]. Для успешного формирования знаний, умений по экологической безопасности, ценностного отношения к природе необходимо правильно мотивировать учащихся. Заинтересовать школьников можно различными способами: выбором творческих заданий, сменой методов обучения,

интересными фактами, а также возможностью моделировать различные чрезвычайные ситуации, с которыми ученики могут встретиться в жизни. В результате у ребят появляется возможность проектирования модели предстоящих действий, формирования умений моделировать свои поступки в случае возникновения чрезвычайной ситуации, вкладывая в данный процесс личностный смысл. При этом эффективность обучения значительно возрастает в том случае, если у учащихся сформирован познавательный интерес к проблемам безопасности и, в частности, экологической безопасности.

Познавательный интерес имеет сложную структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром. Такие известные психологи, как Выготский Л.С., Давыдов В.В., Рубинштейн С.Л. и др. утверждают, что истоки интереса лежат в общественной жизни, что он развивается и обогащается в деятельности, в которой формируется и конкретное содержание интересов человека, т.е. источником познавательного интереса является жизнь, окружение. Однако в окружающем мире далеко не все и не в равной мере привлекает человека, не все он стремится исследовать, понять, познать. Познавательный интерес — это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [5]. Следует отметить, что становление многих характеристик личности находится в прямой зависимости от уровня сформированности познавательного интереса, который рассматривается как интегральная характеристика личности, выражающая ее эмоционально-положительное отношение к знаниям, процессу познания, своим интеллектуальным, эмоциональным и коммуникативно-волевым возможностям в познании. Суть познавательного интереса заключается в том, что его объектом является сам процесс познания, характеризующийся стремлением проникать в сущность явлений, познанием теоретических, научных основ определенной области знаний, устойчивым стремлением к постоянному глубокому и основательному их изучению. Формирование познавательной активности, познавательного интереса учащихся в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности происходит под влиянием внешних и внутренних факторов: методической подготовки учителя, уровня развития учащихся, сформированности знаний, умений и навыков, направленности на активную учебную деятельность и других. Принцип активности учащихся в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике, под которым подразумевается качество деятельности, характеризующиеся высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и следствием организации педаго-

гической среды, в том числе включающей в себя игровые формы обучения.

В игре учащийся развивается как личность, получает новые знания, овладевает необходимыми умениями. Кроме того, у него появляется возможность актуализировать имеющиеся знания и проверить свои умения и навыки. В процессе игровой деятельности происходит развитие активности, самостоятельности, творчества и инициативы учащихся, так как игра построена на интересе, увлеченности, эмоциональной привлекательности, желании каждого участника проявить себя с наилучшей стороны. В ходе игры у обучаемых формируются такие стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть отношения с окружающими людьми, готовность к действиям в неординарных, в том числе несущих прямую угрозу жизни и здоровью, ситуациях. Большинству игр, применяемых в педагогической практике, присущи следующие черты: свободная развивающая деятельность, творческий, импровизирующий характер, эмоциональная приподнятость; наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры. Если рассматривать игру как процесс, то в ее содержание входят роли, которые берут на себя играющие; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов как замещение реальных объектов условными; сюжет, который условно воспроизводится в игре. Роль игры в экологическом воспитании определяется тем, что она способствует расширению знаний ребенка о природе; формированию нравственных представлений и потребности положительного воздействия на окружающую среду; развитию способности предсказывать следствие по причине. При этом содержание игровой деятельности должно способствовать углублению экологических знаний учащихся, становлению эмоционально-чувственного отношения к природе, формированию умений и навыков безопасной экодеятельности. В качестве примера приведем следующие темы игр экологической направленности: «Источники экологической опасности», «Будь внимательным», «Что мы едим?», «Конференция экологов», «Экологический совет по обеспечению личной безопасности», графические головоломки, тематические кроссворды, игры-упражнения и др.

Педагогическое исследование по использованию игровых технологий в учебном процессе проходило на базе средней общеобразовательной школы №235 им. Д. Д. Шостаковича с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла г. Санкт-Петербурга. В ходе констатирующего эксперимента нами было проведено анкетирование, тестирование и опрос учащихся 7–8 классов с целью определения общего уровня познавательного интереса, уровня мотивации к изучению экологических вопросов и уровня знаний в области экологической безопасности. Анализ результатов эксперимента показал, что уровень общей учебной мотивации находится чуть ниже среднего, а уровень познавательной активности к экологии, так же как и знания в данной сфере,

очень низок. На следующем этапе педагогического исследования мы проводили уроки по ОБЖ с использованием игровых технологий, способствующих развитию познавательного интереса к экологии как в общем, так и к ее отдельным ее сторонам. В основу занятий легли активные методы обучения, средства с использованием мультимедиа и игровых методик. Так, например, мы провели экологическую игру «Думай по-зеленому», которая начиналась с выступления на тему: «Окружающая среда и Человек» с сопровождением презентации. Затем мы разделили детей на команды и выдали им маршрутные листы с названиями станций, например первая называлась «Экологический светофор». Для проведения мероприятия использовали вопросы на желтых, красных и зеленых карточках. Учащиеся должны были выбрать с каждого стола по одной карточке и ответить на вопросы. За каждый правильный ответ — 1 балл. Вторая станция называлась «Безопасная окружающая среда». Мы предлагали командам познакомиться с разнообразной информацией о неблагоприятном состоянии окружающей среды, рассмотреть соответствующие фотографии и оценить состояние среды, выделив основные источники загрязнений и загрязняющие вещества. Время выполнения — 7–10 минут. Затем жюри оценивали рисунки по пятибалльной системе. Последняя станция носила название «Экологические высказывания известных и не очень известных людей». В течение определенного времени учащиеся должны были восстанавливать текст высказывания. Количество баллов зависело от количества правильно восстановленных слов в тексте и дополнительного балла, в случае, если учащиеся назовут имя автора высказывания. Основными задачами этого урока-игры были следующие: ознакомление учащихся с глобальными проблемами загрязнения планеты Земля; формирование экологического мышления, экологической культуры; развитие умения решать экологические задачи и проблемы. Так же мы провели урок в форме телевизи-

онной игры «Что? Где? Когда?» по теме экологическая безопасность, основной целью которого явилось расширение знаний учащихся об экологических проблемах окружающей среды, в том числе г. Санкт-Петербурга, способов их решения, а также воспитание экологической культуры школьников.

На заключительном этапе педагогического эксперимента мы вновь проверили уровни познавательной активности и знаний в области экологии, провели анализ результатов. На вопрос: «Какие уроки вам было интересно посещать?» 87 % школьников выделили уроки с использованием игровых методик. Уровень общей учебной мотивации за время проведения педагогического эксперимента практически не изменился, а уровень познавательной активности к экологии вырос на 27 %, знаний по экологии на 18 %. В результате проведения уроков с использованием игровых технологий, у учащихся появилось желание самостоятельно изучать вопросы экологической безопасности, сообщать о результатах друзьям, одноклассникам, родителям и занимать активную жизненную позицию по сохранению и улучшению окружающей среды. Таким образом, отношение к проблемам экологии может быть сформировано в процессе взаимодействия эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер психики человека. Следовательно, реализация задачи формирования знаний и умений по экологической безопасности, экологической культуры личности требует пересмотра не только содержания образования, но также форм, методов, средств обучения и воспитания. Использование игровых занятий в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» способствует формированию личности безопасного типа поведения и решению многих учебно-воспитательных задач: развитию познавательного интереса, умений аргументированно отстаивать свою точку зрения, грамотно вести дискуссию, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению, применять знания в новой ситуации.

Литература:

1. Власова, Е. А. Экологизация школьного курса биологии как основа формирования экологической компетентности. // Биологическое и экологическое образование: методология, теория, методика, практика. Сборник материалов XI Международного методологического семинара 21–24 ноября 2011 г., Санкт-Петербург. — СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2011. — с. 157–161.
2. Латчук, В. Н. Основы безопасности жизнедеятельности. Программы для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл./В. Н. Латчук, С. К. Миронов, С. Н. Вангородский. — М.: Дрофа, 2010. — 107.
3. Костецкая, Г. А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. — № 10/2012. — М.: «Новые технологии», 2012. — с. 37–40.
4. Примерные программы по учебным предметам. Основы безопасности жизнедеятельности. 5–9 классы: проект. — 2 — е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 47 с.
5. Шукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
6. http://www.consultant.ru/popular/okrsred/70_13.html#p973

Прогностические аспекты деятельности школы по профилактике аддиктивного поведения учащихся

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Современная социально-экономическая ситуация в российском обществе является кризисной и характеризуется наличием нищеты, беспризорности, правовой незащищенности несовершеннолетних. При этом особую актуальность приобретает проблема преодоления аддиктивного (зависимого) поведения подростков, поскольку его сложный кумулятивный характер ставит под угрозу физическое, психическое и моральное здоровье подрастающего поколения. Одним из возможных путей разрешения представленной проблемы является раннее прогнозирование аддиктивного поведения учащихся, создание и внедрение в жизнедеятельность школы профилактических моделей его преодоления.

Проблеме изучения аддиктивного поведения личности посвящен ряд работ зарубежных исследователей [9]. Так, К. Blum, St. Sussman, M. Freimuth рассматривают явление аддиктивного поведения с точки зрения клинических проявлений как «состояние зависимости, развивающееся в результате привыкания к тому или иному лекарственному препарату» [9]. При этом аддикция позиционируется как синоним зависимости. Полемизируя с представителями данного подхода, отечественные ученые дифференцируют категории «аддиктивное поведение» и «аддикция» на основе причинно-следственной связи [2, 3, 4, 6]. Так, алкоголизм, являясь одной из форм аддиктивных реализаций, рассматривается как болезнь, к возникновению которой привели аддиктивные формы поведения.

Аддиктивное поведение исследователи относят к одному из типов донозологической, т.е. доболезненной формы девиантного, выражающегося в уходе от реальности посредством изменения психического состояния разными способами [6, 7]. Такое поведение связывается со злоупотреблением различных веществ, включая алкоголь и курение табака, изменяющих психическое состояние человека до того, как от них сформировалась физическая зависимость. Об аддикции же речь идет в тех случаях, когда помимо психологической проявляются признаки физической зависимости.

Обратимся к определению Ц.П. Короленко, согласно которому аддиктивное поведение является одной из форм деструктивного [3]. Его суть заключается в наличии у человека стремления к уходу от реальности и развитию интенсивных эмоций путем изменения собственного психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах, активных видах деятельности. Согласно данному определению представляется возможным выделить несколько видов аддикций:

— химические, связанные с использованием в качестве аддиктивных агентов, изменяющих психическое состояние человека, веществ, вызывающих органические поражения (алкоголь, бензин, клей, наркотики, табак и т.д.);

— нехимические, предполагающие развитие зависимости от производимых субъектом действий и сопровождающих их псевдопозитивных эмоций (азартные игры, отношения, сексуальные пристрастия, аддикции избегания, работоголизм, трата денег, интернет-зависимость, спортивные занятия, религиозный фанатизм и т.д.);

— промежуточные, возникающие в результате пересечения сфер химической и нехимической аддикции (нарушение пищевого поведения).

Различные формы зависимого поведения имеют тенденцию к сочетанию и трансформации друг в друга. Данный факт доказывает общность механизмов их функционирования.

В контексте развитого аддиктивного поведения все чувства и действия человека сконцентрированы на способах реализации пагубных стремлений. Даже мысленное представление объекта зависимости вызывает чувство эмоционального возбуждения, волнения, подъема, а в ряде случаев формируется повышенная агрессивность. Таким образом, достигается начало желаемого эмоционального изменения. Зарождаясь в глубине психики, аддиктивная активность характеризуется установлением эмоциональных отношений и связей с окружающей средой — людьми и неодушевленными предметами или деструктивной активностью. Происходит замена межличностных эмоциональных отношений проекцией эмоций на предметные суррогаты.

В аддиктивном поведении проявляются попытки человека устранить психологический дискомфорт способами, содержательно нетипичными и неодобряемыми традиционным обществом, не подчиненными правовым, моральным, этическим культурным и другим общепринятым нормам. Вместе с тем данная поведенческая активность только создает иллюзию решения проблем, спасения от стрессовых ситуаций путем своеобразного избегания переживаний последних, а затем приводит к глубочайшим разочарованиям и потрясениям.

Различные виды негативной поведенческой активности, имея общее аддиктивное начало, специфичны по своему содержанию, развитию и последствиям, как для человека, так и для общества в целом. В этой связи особый интерес представляет система превентивных мер, предусматривающая раннее выявление, изучение, оценку начальных признаков отклоняющегося поведения и условий его фор-

мирования. Основной акцент профилактических и коррекционных мероприятий, на наш взгляд, должен быть сделан на воспитательные меры воздействия.

Мировая практика показала, что наиболее эффективными в контексте предупреждения зависимого поведения несовершеннолетних признаны образовательные программы профилактики, разработанные на основе сочетания психосоциальной и каузальной моделей [8]. Первая — психосоциальная — реализует био-, психо-, социальный подход предупреждения аддиктивной активности личности. Ее реализация объединяет усилия разных специалистов образовательных учреждений и предполагает комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на формирование у подростков личностных ресурсов, ориентации на здоровый образ жизни, действенной установки отказа от связи с аддиктивным агентом. Среди приоритетных задач такой профилактической программы следует выделить развитие умений и навыков решения конфликтных ситуаций и противостояния групповому поведению. Основными способами реализации данных задач являются обучение социальным навыкам и оказание адекватной психолого-педагогической поддержки.

Вторая модель — каузальная — ориентирована на выявление и устранение причин аддиктивного поведения. В фокусе профилактической работы оказываются не химические вещества и вызываемые ими эффекты, а люди и анализ причин зависимого поведения.

Целевой группой образовательных профилактических программ является обучающаяся в школах, колледжах, вузах и других образовательных учреждениях молодежь. При этом следует отметить, что наиболее уязвимыми в формировании зависимого поведения являются школьники. Причину этому мы видим в том, что в подростковый возрастной период личность еще не обладает устоявшимися стратегиями поведения в отношениях со взрослыми и сверстниками, испытывает трудности социальной адаптации. В сложный момент физиологического и психического развития подростку присуще стремление понять себя, свои возможности и особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свою индивидуальность.

Эмпирические данные подтверждают, что психологические потребности подростка в социально приемлемом стиле жизни, успешной деятельности, личном эмпатийном общении, принятии и ощущении собственной значимости и защищенности зачастую находят удовлетворение только в девиантных группах [5]. Проводя достаточно много времени со сверстниками, школьники формируют направленность собственного поведения, которое в большинстве случаев оказывается отклоняющимся.

Современная школа, осуществляя образовательную и воспитательную деятельность, обладает кадровыми, информационными, методическими и другими видами ресурсов реализации профилактических программ. Она может служить базой проведения мероприятий по работе с группами подростков повышенного риска в контексте

проявления зависимого поведения. Профилактическая работа образовательного учреждения должна способствовать изменению отношения школьников к своему здоровью, формировать направленность личности на здоровьесберегающее поведение, прививать навыки самозащиты подростка, реализуемые в потенциально рискованных ситуациях.

Разработка и реализация образовательных профилактических программ по предупреждению аддиктивного поведения школьников предполагает раннее прогнозирование зависимого поведения, последующее определение и обоснование возможных путей совершенствования учебно-воспитательного процесса в рамках поставленной цели. Прогностический характер данной деятельности обусловлен тем, что в образовательном процессе школы не представляется возможным реализовать весь спектр альтернативных воздействий, учесть все педагогические взаимосвязи, определенно предсказать влияние субъективного фактора. Прогнозирование как функция теоретического способа отражения будущего образовательной практики составляет основу практического преобразования настоящего и реализуется в форме исследования, предполагающего разработку концепции, модели, программы, плана учебно-воспитательной деятельности будущего. Так, разработка нормативного прогноза, предполагающая фиксирование некоего оптимального состояния исследуемого педагогического объекта на период основания и упреждения средствами целеполагания, позволяет реализовать обратную экстраполяцию тенденций из данного условного будущего и выявить альтернативные пути достижения оптимума. Таким образом, и сама профилактическая деятельность по предупреждению аддиктивного поведения школьников носит вероятностный характер.

Логика прогностической деятельности по разработке профилактической программы предупреждения аддиктивного поведения школьников соотносится с общей логикой педагогического прогнозирования [1] и включает такие этапы, как аналитико-ориентационный, технико-организационный, прогнозно-ретроспективный, прогнозно-диагностический, прогнозно-проектировочный, верификационный, корректировочный (таблица 1).

Таким образом, современное образовательное учреждение, как социальный институт, активно влияющий на формирование и развитие личности подростка, обладает кадровыми, информационными, методическими и другими видами ресурсов реализации профилактических программ. Оно может служить базой проведения мероприятий по работе с группами подростков повышенного риска в контексте проявления зависимого поведения. Этапность прогностической разработки профилактической деятельности по предупреждению аддиктивного поведения школьников обеспечивает осознание работниками образовательного учреждения сущностных аспектов проблемы зависимого поведения, его детерминантных механизмов, факторов риска и протекции.

Таблица 1. Характеристика этапов прогнозирования профилактической программы предупреждения аддиктивного поведения школьников

Этапы	Характеристики
Аналитико-ориентационный	<p>Цель: выявление объекта, субъекта и задач прогнозирования в контексте создания профилактической программы.</p> <p>Содержание: организуется проблемно-ориентированный анализ состояния профилактической деятельности образовательного учреждения, определяются периоды основания и упреждения прогностических целей и задач, выявляются препятствия реализации превентивных мер, проверяется соответствие информационных, кадровых, материально-технических и других условий поставленным задачам.</p> <p>Результат: общая идея деятельности по совершенствованию профилактической работы со школьниками, включающая описание объекта, предмета и субъекта прогнозирования.</p>
Технико-организационный	<p>Цель: создание документа, фиксирующего цели и задачи прогноза и регламентирующего порядок его разработки.</p> <p>Содержание: разработка и обоснование оптимальных путей предупреждения аддиктивного поведения школьников, на основе сложившихся тенденций, конкретных организационно-педагогических условий и альтернатив.</p> <p>Результат: задание на прогноз, сформированное на основе анализа существующих в образовательном учреждении условий.</p>
Прогнозно-ретроспективный	<p>Цель: конкретизация прогнозного фона изучаемого объекта на основе исследования состояния внешней и внутренней среды образовательного учреждения.</p> <p>Содержание: выстраивание системы взаимодействия образовательного учреждения с различными социальными структурами: семьей, управлениями образования, культуры, внутренних дел, центрами психолого-медико-социального сопровождения, средствами массовой информации; исследование личностного, ситуационного и средового уровня проявления аддиктивной активности личности.</p> <p>Результат: спектр объективных и субъективных факторов внешней и внутренней среды, оказывающих прямое и косвенное влияние на предполагаемый объект воздействия</p>
Прогнозно-диагностический	<p>Цель: систематизированное описание объекта прогнозирования, т. е. профилактической деятельности, и прогнозного фона, направленное на выявление тенденций их развития и разработки моделей деятельности.</p> <p>Содержание: диагностика предрасположенности учащихся к потреблению аддиктивных агентов и патологическому поведению; качественная и количественная обработка полученных результатов; определение состояния исследуемого объекта и педагогический диагноз; прогнозирование тенденций и перспектив развития изучаемого объекта; выбор психолого-педагогических методов, позволяющих подростку естественным способом реализовать себя.</p> <p>Результат: конкретизация требований к профилактической работе в учреждении</p>
Прогнозно-проектировочный	<p>Цель: непосредственная разработка программы профилактики и определение критериев и показателей эффективности ее реализации.</p> <p>Содержание: определение цели, содержания и технологии реализации профилактической работы в образовательном учреждении.</p> <p>Результат: программа профилактики аддиктивного поведения школьников.</p>
Верификационный и корректировочный	<p>Цель: выявление направлений совершенствования прогностической профилактической модели.</p> <p>Содержание: оценивание на основе опроса экспертов эффективности прогностической модели, ее достоверности, обоснованности и последующая корректировка, т. е. внесение необходимых изменений в прогностическую модель.</p> <p>Результат: параметры корректировки прогностической модели.</p>

Литература:

1. Боруха, С. Ю. Прогностический подход к разработке комплексной программы развития вуза/С. Ю. Боруха, С. А. Ряднова, Ю. В. Бовкунова // Высшее образование в России. — 2012. — №2. — с. 63–70.
2. Жукова, М. В. Профилактика аддиктивного поведения как актуальная проблема дошкольного образования/М. В. Жукова // Вестник ЧГПУ, 2009. — № 12. — с. 36–42.

3. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития/Ц. П. Короленко // *Обзорные психиатрии и медицинской психологии*, 1991. — № 1. — с. 8–15.
4. Личко, А. Е. Подростковая наркология: руководство для врачей/А. Е. Личко, В. С. Битенский. — Л.: Медицина, 1991. — 304 с.
5. Максименкова, Л. И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема/Л. И. Максименкова // *Вестник Псковского государственного университета*. — Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки, 2008. — № 5. — с. 126–130.
6. Малыгин, В. Л., Патологический гемблинг, интернет-зависимость: особенности клиники и нозологической принадлежности./В. Л. Малыгин, А. Б. Искандирова, Е. А. Смирнова // *Медицинская психология в России*, 2010. — № 1. Режим доступа: <http://www.medpsy.ru>. — 01.12.2013.
7. Ураков, И. Г. Наркомания: мифы и действительность/И. Г. Ураков. — М.: Медицина, 1990. — 64 с.
8. Шапиро, Б. Ю. Подготовка волонтеров для работы по профилактике ВИЧ-инфекции среди молодежи/Б. Ю. Шапиро, Е. Б. Царапкина. — М.: Проект «Здоровая Россия 2020», 2005. — 200 с.
9. *Substance and Behavioral Addictions: Co-Occurrence and Specificity*/Edited by St. Sussman. — Basel, Switzerland: Editorial Office MDPI AG, 2012. — 212 p.

Индивидуальный подход в преподавании английского языка в вузе

Тавберидзе Дарья Владимировна, кандидат философских наук, доцент;
Карцева Елена Юрьевна, кандидат исторических наук
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Современный социальный рост сопровождается усилением интеграционных тенденций в социокультурной и деятельностной сферах социальной жизни. Это требует становления у молодежи ряда главных личностных характеристик, таких, как коммуникативность и толерантность, гуманитарная грамотность и способность к поликультурному взаимодействию. Социализирующая функция образования стимулирует становление адаптационных свойств личности в условиях динамичной трансформации социокультурной, биологической и информационной среды. В связи с этим нарастает роль иностранного языка как учебной дисциплины, характеризующейся гибкостью организационно-деятельностной и обстоятельностью конструкции, вариативностью информационных и методических компонентов.

В настоящее время становление образовательной системы Российской Федерации связано как с переосмыслением отечественного навыка, так и с поиском востребованных педагогических концепций обучения английскому языку в нынешней иностранной педагогической практике. Обзор изменений, протекающих в сфере образования за рубежом, и сравнение их с теорией и практикой обновления наших вузов дает возможность творчески применять положительный иностранный навык, что является предпосылкой возрастания качества образования.

Успех в достижении этой цели во многом зависит от индивидуального подхода при обучении студентов неязыковых специальностей, потому что при массовом обучении мы имеем дело не с абстрактным средним учащимся, а с определенными людьми, каждый из которых личность и владеет только ему присущими качествами.

Личностный подход создает особенно благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, наклонностей и дарований каждого студента, имеет в виду адаптацию целей и содержания обучения к отдельным учащимся, а выбор форм и способов обучения с учетом особенностей и способностей студента, делая обучение доступным и посильным. [1, с. 89]

При исполнении этого правила преподаватель должен знать и рассматривать индивидуально-психологические особенности студента, ту совокупность факторов, которые могут воспрепятствовать ему благополучно учиться. К их числу относится настоящий запас умений, знаний и навыков; уровень развития студента; особенности процессов восприятия, мышления, памяти, воображения, эмоционально-волевых качеств; темп и особенности познавательной деятельности и многие другие показатели готовности учащегося к обучению по данной специальности, по данной учебной дисциплине.

Определенную роль в учебной деятельности и поведении студента играют также его характер, интересы, наклонности, способности, характер отношения к учебной деятельности, взаимоотношения с преподавателем, расположение в коллективе группы, состояние здоровья, самочувствие.

Приходится преподавателю считаться и с некоторыми личностными психологическими особенностями своих учеников: самолюбием, чувством собственного превосходства, самоуважения, самооценки, ярусом притязаний.

В методике существует системно-структурный подход к индивидуализации, тот, что разрешает говорить об «ин-

дивидной», «субъектной» и «личностной» индивидуализациях.

Любой человек, как индивидуальность, отличается по индивидуальным свойствам, таким как: способность к усвоению иностранного языка, памяти и др. Такой подход в методике получил название «индивидуальная индивидуализация». Данный подход, который можно назвать дифференцированным, находит свое выражение в подборе заданий для студентов в зависимости от их способностей и уровня знаний.

Авторы во многих учебниках намеренно предусматривают дополнительные упражнения, позволяющие преподавателю осуществлять дифференцированный подход к обучению различных групп студентов в зависимости от их языковой подготовки.

Каждый человек также отличается от иного и по своим субъективным свойствам: умение исполнять те либо иные виды деятельности, упражнения, задания, умение учиться, а точнее каждый учащийся имеет свой метод овладения познаниями, свою тактику. Данный подход в методике имеет название «субъектной индивидуализации».

И, наконец, 3-й подход, называемый «личностной индивидуализацией» является самым значимым для мотивации активности обучаемого, потому что он ближе находится к сознанию. Личностные свойства человека обусловлены общественными взглядами не прямо, а через его внутренний мир. Личные свойства обучаемых включают их интересы, нравственные спросы, моральные ценности, индивидуальный навык, отношение к окружающему миру.

По мнению В. А. Сальникова, видя в студенте личность и направляя свою деятельность на ее воспитание, преподаватель создает «условия для развития мыслительных, творческих способностей, формирует умение принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и мотивация достижения. При этом чем выше уровень развития мышления и творческой активности обучаемого, тем выше уровень сформированности его личностных качеств, глубже знание фактов, правил, лучше развита логика его мышления». [2, с. 26]

На занятиях по иностранному языку есть условия для развития индивидуальных учебных способностей студентов. Языковые способности учащихся проявляются не только в быстроте, легкости и прочности овладения учебным материалом, но и в выбираемых и особенно благополучно осуществляемых студентами формах учебной деятельности. Так, учащиеся с низким уровнем обучаемости по иностранному языку выбирают репродуктивные задания, скажем пересказ заблаговременно выученного текста; средний уровень обучаемости разрешает им сочетать заученное с элементами независимого высказывания; достаточная обучаемость проявляется в том, что учащиеся с охотой исполняют задания, требующие самостоятельности; в случаях повышенного уровня обучаемости по иностранному языку учащиеся противятся репродуктивным формам работы и выбирают творческую самостоятельность.

В процессе обучения речевой деятельности личностная индивидуализация приобретает чрезвычайную важность, потому как безличной речи не бывает, речь неизменно индивидуальна. Она тесно связана с мышлением, со всеми душевными сферами человека как личности. Вот отчего невозможно результативно обучать речевой деятельности, не обращаясь к индивидуальности учащегося.

Для реализации этого нужно хорошо исследовать студентов группы, интересы, нравы, взаимоотношения, жизненный навык, мотивационную сферу и многое другое, сведя все это в особую схему — методическую характеристику группы, которая и применяется при подготовке и проведении занятия. Всеобщие данные необходимо конкретизировать для всей постигаемой проблемы и непрерывно обновлять, для чего изучаемой перед её изучением следует провести маленький анкетный опрос, тот, что исключительно значим для отбора материала для речевой практики. Вопросы в анкете формулируются не произвольно — каждый из них направлен на сбор информации повсем свойствам личности учащегося в целях именно личностной индивидуализации.

Необходимо знать, что анкетирование, во-первых, позволяет в заданиях учитывать все свойства личности студента и тем самым обеспечивать высокий уровень коммуникативной мотивации. Во-вторых, с помощью анкеты можно прогнозировать речевые поступки учащихся и снабжать их необходимым речевым и иллюстративным материалом, который может потребоваться для высказывания. Планирование всей темы желательно начинать с завершающего урока, так как его «сценарий» позволяет предвидеть результаты учения. Четко поставленные цели помогут правильно распределить время, содержание и объём речевого материала по разным типам урока в цикле. [3, с. 46]

Персональный подход применяется на занятиях различных форм: на практических и семинарских занятиях, на контрольных работах, на зачётных занятиях и т.д. Для обобщения пройденного материала проводится урок — конкурс, на котором каждый студент имеет возможность показать свои знания по изученным темам. Урок проводится в виде соревнования двух команд. В команду объединяются студенты разного уровня знаний. Задания выдаются разной степени сложности и команда самостоятельно распределяет выполнение заданий между членами команды.

При контроле теоретических знаний необходимо разрабатывать вопросы разного уровня сложности, соответствующие различным оценкам. Задания для практических занятий также составляются с учётом уровня сложности. Студенты на этих уроках выполняют разные объёмы работ в зависимости от личностных качеств. При этом студенту даётся возможность самому выбрать уровень сложности ответа.

Четко организованное обучение предусмотрит не только учет, но и развитие индивидуальных учебных способностей студентов благодаря использованию творче-

ских приемов учебной работы. Такие приемы позволяют идти впереди имеющегося уровня развития способностей учащихся и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности. Итак, на занятиях по иностранному языку и в процессе самостоятельной учебной работы имеются резервы для развития личностных свойств студента. Причем это развитие носит системный характер, выражающийся в том, что одни свойства подкрепляются другими, зависят от них (например: формирование иноязычных речевых механизмов является основой развития познавательных функций психики; абстрактное мышление и филологическое мышление взаимосвязаны между собой; культура умственного труда необходима для эффективного накопления фоновых знаний; межличностное взаимодействие есть реальное проявление общечеловеческих гуманистических ценностей; осознание общечеловеческих ценностей наполняет более

широким содержанием чувство национальной самобытности; развитие важных черт характера, поэтапная смена ведущей деятельности, становление индивидуальных учебных способностей необходимы для постепенной подготовки учащихся к практической деятельности) и в своей совокупности дают новый уровень развития личности студента.

Таким образом, индивидуализация обучения иностранному языку состоит в создании оптимальных режимов работы и предоставлении своего рода помощи каждому ученику. Эта форма работы становится крайне необходимой при работе, что обусловлено тем, что именно тут наиболее чётко начинают проявляться индивидуально-психологические особенности учащихся, такие как речевая аудитивная память, речевое аудитивное внимание и речевая аудитивная выносливость, которые непосредственно влияют на качество восприятия и понимания речи.

Литература:

1. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. — М., 2003. — 432 с.
2. Сальников, В. А. Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. — 2010. — № 11. с. 22–27.
3. Волынская, М. В. О месте инноваций в образовании / М. В. Волынская // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. — 2005. — № 5. — С. 45–49.
4. Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах — М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Серия Педагогические науки). — 181 с.
5. Герасименко, Т. Л., Жидкова О. Н., Зенина Л. В., Нисилевич А. Б., Стрижова Е. В. Информационные технологии и коммуникативные методики в обучении иностранным языкам // Сборник научных трудов Sworld. — 2013. — Т. 17. — № 3. — с. 45–57.
6. Нестерова, Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку. — Иностранные языки в школе. // № 8, 2005.
7. Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (г. Ульяновск, 26 января 2011 года): сборник научных трудов/отв. ред. н. С. Шарфутдинова. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 200 с.

Сущность и содержание профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ

Ткачёв Владимир Александрович, преподаватель
Омский филиал Военной академии материально-технического обеспечения

Образовательная деятельность по профессиональной подготовке иностранных военнослужащих в российских военных вузах является важным направлением военно-технического сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с зарубежными странами и доходной статьёй бюджета.

Теоретический анализ педагогических исследований военных ученых показывает, что вопросам сущности, содержания, организации и методики профессиональной подготовки иностранных военнослужащих

в инженерных вузах МО РФ, уделяется большое внимание. Положения и выводы, содержащиеся в этих работах, во многом применимы к исследованию проблемного вопроса совершенствования профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ.

Проведенный теоретический анализ показал, что подготовка иностранных военнослужащих зарубежных стран исследовалась М. А. Акрамом, А. И. Афанасьевым, И. А. Вороновым, Г. И. Гладковым, Я. Грицем, Т. А. Карповой, П. Х. Мо-

невым, С. М. Фильковым, Н. Г. Чумичевым и другими исследователями.

Под профессиональной подготовкой в военной литературе обычно понимается комплекс мероприятий многопланового характера: организационного, управленческого, собственно-педагогического, материально-технического, специального. В специальной и военно-педагогической литературе существуют различные определения подготовки специалистов к определенному виду деятельности. Объективные причины различия в определении сущности, как показывает анализ, заключаются в том, что подготовка специалистов к определенному виду деятельности как явление социальное и конкретное, сложно, многообразно, богато и разносторонне, имеет множество внутренних связей; определения возникают аналитическим путем, изыскатели каждый раз вносят в науку новое, особенное, присущее данному явлению. Так, качественный анализ ряда работ и научных исследований военных ученых показывает, что подготовка рассматривается как плановая, целенаправленная «система воздействий»; «совместная деятельность субъектов и объектов»; «решение учебно-воспитательных задач в соответствии с квалификационной характеристикой специалистов» и т. д., осуществляемых в целях «всесторонней подготовки специалистов», «формирование знаний, навыков, умений качества личности». Как правило, основы вариаций определений обусловлены самой спецификой подготовки различных категорий специалистов к конкретному виду деятельности.

Кроме того, профессиональная подготовка рассматривается в двух смыслах: широком и узком. Профессиональная подготовка в широком смысле слова — это овладение знаниями, умениями, навыками, связанными с общим разделением труда. Военные знания в своих основных элементах — знания социальные. Они отражают сложный процесс социальной жизни — войну, а также особенности деятельности специфического социального института — Вооруженных Сил. Профессиональная подготовка в узком смысле слова — это овладение знаниями, умениями, навыками, связанными с единичным разделением труда.

Такой подход к пониманию профессиональной подготовки военных специалистов вызывается необходимостью учитывать изменения профессионального разделения воинского труда на современном этапе развития армии. Если раньше можно было ограничиваться понятием «военная подготовка», которая часто рассматривалась как синоним понятия «профессиональная подготовка» в армии, то сейчас этого недостаточно.

Кроме того, такой подход удобен для понимания соотношения общевоинской и узкопрофессиональной подготовки военнослужащих. В прошлом, при относительно простой профессиональной структуре армии, общевоинской подготовки было достаточно для прохождения воинской службы. Это было связано с тем, что функции военнослужащего были относительно просты, в военном деле преимущественно господствовал физический труд. Од-

нако по мере развития единичного разделения воинского труда стала необходимой ещё и узкая профессиональная подготовка.

Анализ различных источников позволяет представить обобщенную характеристику процесса сущности профессиональной подготовки иностранных военнослужащих, а также других процессов, которые связаны с ним и оказывают на него влияние.

Известно, что понятие «подготовка» произошло от слова подготовить (подготовиться) и представляет собой запас знаний, полученный кем-нибудь для дальнейшей специальной деятельности [1]. «Подготовка» тесно взаимосвязана с «подготовленностью» — степенью выучки, готовности к чему-либо.

Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ — частный вид профессиональной подготовки, который определяет особенности их подготовки в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ имеет свою сущность и содержание. Содержание охватывает явление всесторонне. Каждая из сторон выступает, как проявление сущности и в то же время имеет свои специфические черты, наряду с общим является носителем особенного. Исходя из специфики профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ, целесообразно иметь определенное её понятие.

Сущностью профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ является целенаправленный и систематический педагогический процесс воздействия и взаимодействия главного командования ВС РФ, руководящего и преподавательского состава инженерных вузов и национальных военных командований по качественной подготовке иностранных военнослужащих к военно-профессиональной деятельности в национальных армиях в соответствии с должностным предназначением, основанный на вооружении их военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями, формировании высоких профессионально-важных и личностных качеств, повышении эксплуатационной культуры, осуществлении мероприятий по повышению эффективности и усилению практической направленности образовательного процесса с учетом особенностей преподавательской деятельности, с одной стороны, и уровня знаний русского языка и национальных особенностей обучаемых, с другой стороны. В ее рамках обеспечивается формирование профессиональной подготовленности иностранных военнослужащих к освоению и технической эксплуатации военной техники, которая характеризуется: глубоким осознанием необходимости качественного освоения боевой техники, постоянным стремлением к совершенствованию профессионального мастерства; прочным и глубоким усвоением как общих правил технической эксплуатации новых видов вооружения и военной техники, так и особенностей конкретного военного образца; высоким уровнем

исследовательской, технической и общей культуры, компьютерной грамотностью [2].

Содержание профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузах МО РФ включает в себя: профессиональное обучение, профессиональное воспитание иностранных военнослужащих, самостоятельную подготовку иностранных военнослужащих, подготовку преподавательского состава вузов к работе с иностранными военнослужащими, правовую и дисциплинарную практику, взаимодействие с национальными командованиями.

Опыт обучения иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ показывает, что существует ряд особенностей характерных для военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих:

- организация военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих проводится с одновременным изучением русского языка, развитием языковых знаний от начальных до высоких в зависимости от периода обучения, поэтому овладение иностранными обучаемыми русским языком должно осуществляться в предельно сжатые сроки, в этих целях задача их обучения русскому языку решается не только усилиями кафедр русского языка как иностранного, но и военно-специальных кафедр; иностранные обучаемые должны овладевать русским языком не только на занятиях по русскому языку, но и на всех учебных занятиях, предусмотренных учебным планом по специальности;

- подготовка преподавательского состава военных инженерных вузов МО РФ к работе с иностранными военнослужащими должна осуществляться во взаимодействии с кафедрами русского языка и иностранного языка с целью правильной оценки языковых знаний иностранных обучаемых, расширением содержания деятельности преподавателя специальной учебной дисциплины в связи с частичным возложением на него функций преподавателя русского языка по терминологии своей дисциплины;

- необходимость совершенствования педагогического мастерства, предполагающего повышение толерантности, формирование педагогического такта в условиях деятельности в многонациональной и многоконфессиональной учебной группе;

- необходимость тщательного продумывания методики учебных занятий с точки зрения языкового оформления материала в связи с трудностью понимания учебного материала на чужом языке, с одной стороны, и недоста-

точными общеобразовательными знаниями, с другой стороны;

- повышение роли наглядности учебных занятий, особенно на первом этапе военно-специальной подготовки;

- использование переводчиков и, в связи с этим, необходимость подготовки к учебному занятию не только преподавателя, но и выделенного для его обеспечения переводчика;

- увеличение времени для понимания учебного материала в связи со сложностью слухового восприятия в сплошном речевом потоке, своеобразием русской речи, различным для разных дисциплин, а также из-за индивидуальных особенностей речи каждого преподавателя и необходимости перевода информации на родной язык или использования языка посредника;

- различный базовый образовательный уровень иностранных военнослужащих, различные способы получения среднего (полного) образования до прибытия в инженерный вуз МО РФ;

- необходимость учета национальных и религиозных особенностей иностранных военнослужащих, а также особенностей национального общего и военного образования;

- необходимость учета поставок образцов автотанковой техники в зарубежные страны;

- необходимость учёта уровня взаимоотношений между странами.

Таким образом, профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ — это целенаправленный и систематический педагогический процесс воздействия и взаимодействия главного руководящего состава МО РФ, преподавательского состава инженерных вузов МО РФ и национальных военных командований по качественной подготовке иностранных военнослужащих к военно-профессиональной деятельности в национальных армиях в соответствии с должностным предназначением, основанный на вооружении их военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями, формировании высоких профессионально-важных и личностных качеств, повышении эксплуатационной культуры, осуществлении мероприятий по повышению эффективности и усилению практической направленности образовательного процесса с учетом особенностей преподавательской деятельности, с одной стороны, и уровня знаний русского языка и национальных особенностей обучаемых, с другой стороны.

Литература:

1. Словарь русского языка в четырех томах. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей Москва, 1959. — Т. №3. — с. 252;
2. Гуляев, В. Н. Педагогические основы повышения эффективности подготовки летного состава к боевому дежурству (по опыту истребительных авиационных частей): Дис. ... канд. пед. наук. — М., ВПА, 1988;
3. Алёхин, И. А., Булков А. А. Историко-педагогический анализ развития процесса профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах // Право и образование. — 2007. — №2. — с. 49–53.

Опыт реализации социальных проектов: социальный проект «Стар и млад» г. Пенза

Фадеева Галина Дмитриевна, доцент;
Бабынина Елена Константиновна, студент;
Железняков Леонид Алексеевич, студент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье приводится опыт реализации одного из социальных проектов в г. Пенза инициативной общественной группой.

Ключевые слова: проектная деятельность, социальный проект, общественная организация, волонтерство.

Одна из форм взаимодействия власти и общества в решении различных социальных (образовательных, просветительных и др.) проблем является реализация различных проектов, как общественными организациями, так и инициативными группами. Опыт такой проектной работы уже во множестве имеется в Пензенской области [1], [2], [3]. В настоящей статье авторы хотели бы осветить опыт реализации одного из социальных проектов.

Проект по социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе детей-сирот, и одиноких пожилых людей «СТАР И МЛАД» начал действовать на территории г. Пенза в 2013 г. Данный проект реализуется членами Молодёжного правительства Пензенской области совместно с волонтерами из проекта «Я доброволец».

Главной сутью проекта является привлечение к совместной деятельности одиноких пожилых людей, детей-сирот и молодежи:

- проведение совместных встреч, круглых столов, бесед;

- одинокие пожилые люди будут обучать детей-сирот, молодых людей социально-бытовым навыкам (кулинарии, ведению домашнего хозяйства, составлению семейного бюджета и др.), также передавать свой личный семейный опыт, рассказывать о трудовой деятельности, давать личный советы;

- дети, молодые люди будут обучать пожилых людей пользоваться компьютерной техникой, интернетом и другими современными технологиями; делиться своими личными, наболевшими проблемами.

Необходимость этого проекта однозначна и заключается в необходимости решения проблем одиночества пожилых людей, успешной социализации выпускников детского дома, подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, и занятости молодых граждан.

Также проект содействует развитию волонтерской деятельности среди молодежи, заинтересованных в улучшении качества жизни людей г. Пензы.

Немаловажным является и взаимодействие в рамках социального партнерства между государственными учреждениями, общественными организациями и совещатель-

ными органами.

Основной упор в реализации проекта сделан на оказании социальных услуг:

- социально-бытовых (поддержание жизнедеятельности граждан в быту);
- социально-педагогических (формирование позитивных интересов, в том числе в сфере досуга, организацию их досуга);
- социально-психологических;
- социально-правовых.

В программу обучения-общения входят такие направления деятельности, в том числе оказание определенных видов социальных услуг:

1. Обучение основам домоводства, содействие в:
 - приготовлении пищи,
 - мелком ремонте одежды,
 - организации ремонта,
 - уборке жилых помещений и т. д.
2. Покупка и доставка на дом продуктов питания, горячих обедов.
3. Покупка и доставка на дом промышленных товаров первой необходимости.
4. Содействие в оплате жилья и коммунальных услуг.
5. Помощь в оформлении документов.
6. Оказание помощи в написании и прочтении писем.
7. Сопровождение вне дома, в том числе к врачу.
8. Анимационные услуги (экскурсии, посещения театров, выставок, концерты художественной самодеятельности, праздники, юбилеи и другие культурные мероприятия).
9. Совместное обсуждение тв-передач, газет, журналов, книг.
10. Оказание психологической поддержки, в том числе беседы, общение, выслушивание, подбадривание, мотивация к активности, психологическая поддержка жизненного тонуса.
11. Содействие в получении установленных законодательством льгот и преимуществ, социальных выплат.
12. Содействие развитию правовой грамотности.
13. Информирование об основах трудовой деятельности и производственного обучения

14. Обучение использованию мобильного телефона, компьютерной техники, интернетом и другими современными технологиями.

В настоящее время в коллектив проекта входит порядка 10 человек которые уже проводят работу с подростками и пожилыми людьми (порядка 20 человек).

Настоящий проект активно развивается, путём привлечения новых волонтеров, а так же привлечением к ре-

шению проблемы органов государственной исполнительной власти и различных общественных организаций.

В настоящее время подготовлены несколько заявок на гранты, для расширения круга задач которые смогут решать волонтеры, задействованные в проекте.

Опыт реализации данного проекта можно использовать при составлении и исполнении других общественных проектов и инициатив.

Литература:

1. Гарькина, И. А., Гарькин И. Н. Раскрытие творческого и научного потенциала школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи» [Текст]/И. А. Гарькина, И. Н. Гарькин // Молодой ученый. — 2013. — №9. — с. 357–359.
2. Гарькин, И. Н., Гарькина И. А. Реализация социально-образовательных проектов «СтройКадры» и «Юные исследователи»
3. как одна из форм профориентационной работы // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1; URL: <http://www.science-education.ru/115-12056>
4. Гарькина, И. А., Гарькин И. Н. Профориентационная работа на примере реализации проекта «Стройкадры» в г. Пенза [Текст]/И. А. Гарькина, И. Н. Гарькин // Молодой ученый. — 2014. — №2. — с. 744–746.

Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента

Фролова Светлана Владимировна, ассистент

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

В статье раскрывается сущность понятия события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности, дается характеристика этапов его проектирования и реализации.

Ключевые слова: событие, индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности, воспитание студентов, проектирование.

Современное высшее педагогическое образование несет в себе миссию — «образовать» не только специалиста, но прежде всего личность педагога, обладающую духовным, нравственным сознанием, отражающимся в суждениях, поступках, в его поведении. Средством индивидуализации процесса воспитания студентов является индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности (ИОМ), включающий в себя цепь воспитательных событий, направленных на единую цель — воспитание духовно-нравственной личности будущего педагога.

Ценностно-содержательный компонент индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности составляют события, реализуемые в рамках индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности (ИОМ) и соответствующие его задачам.

Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности — это персонально-событийный путь реализации личностного потенциала студента в процессе внеучебной деятельности в вузе в соответствии с личными предпочтениями и интересами обучающе-

гося [3].

Такой маршрут состоит из цепи событий, содержание которых аксиологически насыщено духовно-нравственными ценностями. Воспитательное событие воздействует на личность студента как факт увиденного, пережитого, оставивший глубокое впечатление. Воспитательное событие воздействует на личность студента как факт увиденного, пережитого, оставивший глубокое впечатление. В БСЭ событием называется происшествие, явление, произошедшее в общественной жизни. Личностный аспект события раскрывается в философии постмодернизма. М. Хайдеггер считал, что событие представляет собой единство двух начал — Бытия и Времени — и именно в событии человек способен к осуществлению, вычлениению себя в Бытии [5].

В исследованиях В.И. Слободчикова, М.Д. Хилиной, А.А. Попова индивидуальное образовательное событие рассматривается как ситуация, которая проживается, осознается человеком как значимая в его собственном образовании и времени.

Г. Е. Соловьев определяет событие как вариант сообщения информации, который содержит в себе богатый эмпирический материал и направлен на интерпретацию и осмысление значимых категорий для личности человека [1, с. 107].

Организация события ИОМ внеучебной деятельности включает в себя несколько содержательных компонентов:

1. Проективно-организационный;
2. Технологический;
3. Деятельностный;
4. Рефлексивно-диагностический.

Проективно-организационный компонент

События ИОМ внеучебной деятельности отражаются в графике инвариантного образовательного маршрута. Проективно-организационный компонент события ИОМ внеучебной деятельности является его фундаментом, благодаря которому определяется его сущность и аксиологическое насыщение. В вузе студенты, особенно на старших курсах, становятся организаторами различных событий и разнообразных видов деятельности: общественно-политической, художественной, трудовой, спортивной, волонтерской, туристической, экологической и т. д. Каждый из видов событий имеет свою цель, задачи, содержание, посредством и в процессе их реализации осуществляется воспитание студентов — участников деятельности. Организаторам воспитания необходимо выдвигать не только цель события (деятельности), но и цель воспитания, в противном случае участие в событии может быть либо нейтральным в воспитательном отношении процессом, либо менее значительным, чем ожидалось. Проективно-организационный компонент включает несколько операций:

Операция планирования события. Организатор ИОМ внеучебной деятельности составляет график инвариантного образовательного маршрута, в котором отражаются все события воспитательного процесса. Данная операция направлена на:

- определение ценностно-смыслового содержания события;
- определение его места в цепи событий воспитательной деятельности;
- определение цели и задач события ИОМ;

— определение целевой аудитории события ИОМ.

Операция предварительной экспертизы события. Очень важным моментом является оценка потенциальных рисков и возможностей в реализации события ИОМ. Здесь нужно определить, что является риском, а что сопутствующим фактором к успешной реализации события. Таким образом, учитывая анализ организуемого события, существует вероятность предотвращения определенных рисков и использование выигрышных позиций в организации события ИОМ.

Технологический компонент. Технологический компонент заключается в выборе определенных средств реализации события в соответствии с его формой и направленностью. Организатором ИОМ определяется педагогическое сопровождение события, осуществляется выбор определенной методики проведения события в зависимости от его формы и целей. В соответствии с его целями и задачами событие может быть реализовано в формах круглого стола, диспута, дискуссии, тренинга, волонтерской акции, конкурса, творческого вечера, студенческой пресс-конференции, социального проектирования, флеш-моба, праздника, литературно-музыкальной композиции, брейн-ринга, мозгового штурма, деловой игры и др.

Деятельностно-процессуальный компонент. В задачи данного компонента входит непосредственная реализация события во внеучебном пространстве вуза. Деятельностно-процессуальный компонент включает в себя несколько операций:

Операция подготовки события. Организаторами события ИОМ обозначается организационная группа, выполняющая необходимые функции в проведении события, составляется план события, разрабатывается его сценарий, информируется целевая аудитория события, администрация вуза, профессорско-преподавательский состав, составляется список участников события.

Операция проведения события. Данная операция заключается в реализации события, которая включает в себя обеспечение материально-техническим сопровождением, регистрацию участников, проведение события, подведение итогов.

Таблица 1. Экспертная оценка эффективности организации события ИОМ внеучебной деятельности

Показатели эффективности организации события	Потенциальные риски	Потенциальные возможности
Оценка актуальности события		
Оценка эффективности выбранных средств реализации события		
Оценка эффективности выбранной формы события		
Оценка соответствия целей и задач события целям воспитательной деятельности вуза		
Оценка кадрового сопровождения в организации события		
Оценка технической возможности реализации события		
Оценка потенциальной информационной перегруженности студента в контексте учебной и внеучебной деятельности		

Таблица 2. Оценка эффективности реализации события ИОМ внеучебной деятельности

Критерии эффективности реализации события ИОМ	Оценка (высокая, средняя, низкая)
Актуальность события в воспитательном пространстве вуза	
Эффективность реализации целей и задач события	
Степень информированности аудитории вуза в проведении события	
Уровень включенности целевой аудитории в событие	
Эффективность педагогического сопровождения события	
Оценка технических возможностей	
Результативность события в целом	

Рефлексивно-диагностический компонент. После реализации событий организаторам и участникам необходимо подвести итоги, провести анализ эффективности события и рефлексию участников.

Составляющей анализа эффективности реализации события является рефлексия организаторов и участников события. Рефлексия (от позднелат. reflexio — обращение назад, отражение), форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [2]. Рефлексия позволяет проанализировать эффективность события и его соответствие своим личным мотивам, позволяет проанализировать уровень приобретения нового знания и опыта, оценку переосмысления духовно-нравственных ориентаций.

Оценка успешности реализации события осуществляется благодаря таким методам исследования как анкетирование, наблюдение, опрос, беседа и др.

События внеучебной деятельности вуза представля-

ются в виде актуальных форм воспитательной деятельности. Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности реализуется в различных формах взаимодействия: беседы, дискуссии, диспуты, деловые игры, лектории, тренинги, решение проблемных ситуаций, практикумы, акции, флеш-мобы, веревочный курс, экскурсии, семейные вечера, литературно-музыкальные композиции, конкурсы, праздники. В условиях вуза используются массовые (тематические вечера, спортивные соревнования, мероприятия по облагораживанию территории), групповые (секции, кружки, студии, клубы), индивидуальные (беседы, индивидуальные задания) формы воспитательной работы со студентами. Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий имеет индивидуальный характер, который определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий. События ИОМ воплощаются в индивидуальных, массовых и групповых формах воспитательной деятельности.

Литература:

1. Соловьев, Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников/Вестник удмурдского университета, 2009, вып №2, с. 103–111
2. Словарь практикующего психолога. Режим доступа: <http://www.psyho.ru/dictionaries/golovin-syu-slovar-prakticheskogo-psixologa/metod-diskussii-gruppovoj/>
3. Фролова, С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей у студентов: Учеб. пособие/под ред. В.В. Николиной — Н. Новгород: — 2012. — 218 с.
4. Рикёр, П. Человек как предмет философии // Вопросы философии. — 1989. — №2. — с. 41–50.
5. Хайдеггер, М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993, с. 72.

Некоторые аспекты образа жизни современных школьников

Хуснутдинова Алия Булатовна, учащийся
Лицей №42 (г. Уфа, Башкортостан)

Мануйлова Гульшат Римовна, кандидат медицинских наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

По данным многочисленных исследований установлено, что, начиная с 90-х годов прошлого столетия, в России наблюдается ухудшение здоровья детей и подростков, что связано не только с ухудшением социально-экономического положения страны, семьи, но и образом жизни как взрослых, так и детей.

Гиподинамия, увлечение компьютерными играми, несбалансированное питание, напряженные отношения в семье и школе, дефицит ночного сна, потребление различных психоактивных веществ (курение, алкоголь, наркотики) — основные факторы риска снижения здоровья школьников [3]. По мнению профессора Кучмы В. Р. наиболее агрессивными факторами являются высокий объем учебных и внеучебных нагрузок, недостаточная эффективность современной системы гигиенического обучения и воспитания по формированию у детей и подростков умений и навыков здорового образа жизни, сознательного и ответственного отношения к своему здоровью.

В связи с актуальностью проблемы формирования ценности здоровья и безопасного образа жизни подрастающего поколения нами было проведено социально-гигиеническое исследование некоторых аспектов образа жизни современных школьников.

Исследование проводилось на базе одного из лицеев г. Уфы. Для исследования был использован социологический метод. Опрос проводился анонимно, по специально разработанной анкете. В опросе приняли участие 60 учащихся 9–10 классов, из них 44% — юноши, 56% — девушки.

В результате анкетирования были получены следующие данные. Распределение ответов респондентов, как юношей, так и девушек, на вопрос «По Вашему мнению, интересно ли Вы живете?», было примерно одинаковое: более чем каждый второй (53,6%) ответил, что «жизнь их интересна». В то же время каждый пятый (21,9%) дал категоричный, альтернативный ответ, указав, что «жизнь их не интересна». На «посредственно» оценили свою жизнь 21,7% респондентов.

Свободное от учебы время школьники проводят по-разному. Так, среди девушек в 1,7 раза оказалось больше тех, кто посвящает чтению литературы (14,5% против 8,7% среди юношей), музыке (20,0% против 8,7% среди юношей). В группе респондентов-юношей было несколько больше тех, кто занимается различными видами спорта (30,4% против 21,8% среди девушек), увлекающихся техникой, компьютерными играми и интернетом (21,7% против 14,5%). Между тем, и среди юношей, и среди девушек удельный вес лиц указавших, что у них

нет свободного времени, оказался примерно одинаковым: 15,2% среди юношей, и 12,7% среди девушек.

В наше время, большую роль в формировании психики ребенка, играет социально-психологический климат в школе и отношения, сложившиеся между преподавателями и учащимися [1,5,6]. На удовлетворенность социально-психологическим климатом в школе указал только каждый пятый респондент (21,0%), практически каждый третий школьник (29,3%) ответил, что их он не устраивает. Каждый второй участник опроса выбрал ответ «скорее да, чем нет». Следует отметить, что в большей степени не устраивал социально-психологический климат в школе юношей, нежели девушек (33,3% против 25,8%). Сложившиеся отношения между преподавателями и учащимися устраивают каждого третьего респондента (34,0%).

Важной составляющей ЗОЖ является физкультура и спорт. На вопрос «Насколько активно Вы занимаетесь физкультурой и спортом», 96,4% юношей ответило «постоянно» и 3,6% «от случая к случаю». Отрицательных ответов среди юношей не получено вовсе. В то же время среди девушек только 37,5% постоянно занимаются спортом, каждая вторая (53,1%) «от случая к случаю» и 9,4% не занимаются вовсе.

Для активных занятий спортом в лицее работают секции: настольный теннис, волейбол, шашки, борьба, туризм и др. Однако, как считают 56,7% опрошенных, в лицее не созданы достаточные условия для занятий физкультурой и спортом. С другой стороны, 43,3% опрошенных школьников все условия вполне устраивают.

На вопрос «Занимаетесь ли Вы закаливанием организма?» 88,3% респондентов ответили, что не занимаются закаливанием, 3,4% не считают закаливание необходимой процедурой и только в 8,3% ответов прозвучали утвердительные ответы.

Из наших данных следует, что все опрошенные юноши и девушки считают, что важным условием ведения здорового образа жизни является соблюдение личной гигиены: с ответом «очень важно» согласились 75,8% и с ответом «скорее важно» — 24,2% всех участников.

Особенностью современных школьников является повышение распространенности среди них саморазрушительных видов поведения, таких, как курение, употребление алкоголя, наркотиков, что существенно усугубляет негативные тенденции состояния здоровья, наблюдаемые в настоящий период. [2,8,10]. Среди опрошенных нами школьников 60,7% юношей и 87,5% девушек ответили, что не курят. Но при этом каждый четвертый (25%)

из всех опрошенных ответил, что изредка они «травят» свой организм курением (39,3% юношей и 12,5% девушек).

Еще одна не менее важная проблема в нашем обществе — высокая распространенность употребления спиртных напитков. 45,0% опрошенных нами учащихся утверждают, что употребляют водку, вино, пиво. Среди юношей подобно ответивших было несколько больше, чем среди девушек (50% против 40,6%).

Мнение респондентов по вопросу «Представляет ли опасность употребление спиртных напитков для Вашего здоровья?» распределилось следующим образом: большинство школьников (61,6%) считают, что употребление спиртных напитков влияет на здоровье. Однако каждый третий-четвертый респондент (28,3%) отрицает подобное влияние, а каждый десятый (10,1%) ответил «не знаю».

Согласно официальным данным, от общего числа зарегистрированных наркоманов в России 20% — это школьники, 60% — молодежь в возрасте 16–30 лет и 20% — люди более старшего возраста [12]. Средний возраст приобщения к наркотикам составляет 15–17 лет, наблюдается тенденция роста численности детей в возрасте 9–13 лет, употребляющих наркотики. Зафиксированы случаи употребления наркотиков детьми 6–7 лет — к наркомании их приобщают родители-наркоманы [12]. Нам было интересно узнать, насколько наши респонденты осведомлены по данной проблеме и с этой целью в анкете были сформулированы ряд вопросов. Из ответов на вопрос «Сталкивались ли вы с проблемами употребления наркотиков?» следует, что 10,5% школьников имели друга наркомана. По одному школьнику ответили (1,7%), что сами пробовали наркотик 1–2 раза или же есть потребитель наркотика в его собственной семье, или в семье знакомых. Большая часть (84,4%) опрошенных ответили, что они «К счастью, никогда не сталкивались с этой проблемой».

На вопрос «Употребляли ли Вы или Ваши друзья какие-нибудь таблетки или вещества одурманивающего действия?», как среди юношей, так и среди девушек, распределение ответов оказалось приблизительно одинаковым. В обеих группах ребят, давших положительный ответ на данный вопрос, было около 30%.

Известно, что рациональное питание, являясь важнейшей составной частью ЗОЖ, способствует сохранению здоровья, повышению сопротивляемости вредным факторам окружающей среды, высокой физической и умственной работоспособности, а также активному долголетию [4,11]. Из результатов анкетирования нами установлено, что большинство (86,6%) подростков считают

рациональное питание составной частью здорового образа жизни. Однако каждый десятый (10%) не согласился с этим, а остальные (3,4%) ответили, что не знают. Значительная часть юношей и девушек рациональное питание ассоциируют только с соблюдением режима питания (соответственно по полу 56,3% и 42,0%) или же с соблюдением равновесия между поступающей с пищей и расходуемой человеком энергией (соответственно 37,5% и 44,1%).

Среди опрошенных девушек каждая третья (34,3%) придерживалась какой-либо диеты, в основном раздельного питания или отказа от хлебобулочных изделий.

Понятие «здоровый образ жизни» наши респонденты связывают с правильным питанием (16,2% ответов), соблюдением личной гигиены (15,8%), отсутствием вредных привычек (15,0%), оптимальным двигательным режимом (14,2%), спортом и отсутствием стрессов (по 12,7%).

По мнению более чем каждого третьего (36,6%) учащегося, мероприятия, направленные на формирование у учащихся здорового образа жизни, в лицее проводятся в не достаточной мере. Практически столько же (38,4%) опрошенных вовсе не слышали о таких мероприятиях. Каждый четвертый респондент (25,0%) считает, что таких мероприятий в школе достаточно.

Работа по формированию здорового образа жизни в образовательных организациях должна осуществляться через специальный непрерывный учебный курс «Основы безопасности жизнедеятельности», интегрированные взаимосвязи с другими предметами, быть системной и комплексной и подкрепленной внеклассными воспитательными мероприятиями [9].

Вопросы, касающиеся здоровья и здорового образа жизни, согласно ответам наших школьников, они обсуждают на уроках «биология» (64,1% из всех ответов), уроках «география» (16,4%), «математический анализ» (10,4%), «основы безопасности жизнедеятельности» (2,9% ответов), а также на классных часах (2,9%).

Таким образом, проведенное нами исследование на базе одного из лицеев г. Уфы позволило выявить достаточно высокий (86,7%) уровень знаний современных школьников о факторах здорового образа жизни. Лицей обладает потенциалом для успешной реализации системы позитивной профилактики, направленной на воспитание психически здорового и личностно развитого человека, способного самостоятельно справиться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами, не нуждающегося в приеме психоактивных веществ, т. е. личности безопасного типа поведения.

Литература:

1. Борисова, А. А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования / Л. П. Борисова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — с. 375–377.
2. Горбаткова, Е. Ю. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения подростков / О. В. Нарсеева, Е. Ю. Горбаткова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 11. — с. 068–070.

3. Кучма, В. Р., Школы здоровья в России (концепция, планирование и развитие)/Кучма В. Р. и др. — М.: Издатель Научный Центр здоровья детей РАМН. — 2009. — 128 с.
4. Рациональное и адекватное питание школьников: пособие для педагогов образовательных учреждений/под ред. профессора Н. П. Сетко. — Оренбург: ГУ «РЦРО». — 2008. — 196 с.
5. Сыромятникова, Л.И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст]/Л.И. Сыромятникова, И.Н. Шпет, Л.Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — с. 660–662.
6. Сыромятникова, Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст]/Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — с. 494–496.
7. Титова, Т.А. Эффективность здоровьесберегающих технологий в охране здоровья девушек подросткового возраста, обучающихся в средних специальных учебных заведениях: автореф... канд. мед. наук. — Самара, 2005. — 24 с.
8. Хуснутдинова, З.А. Проблемы формирования аддиктивного поведения в подростковой среде/З.А. Хуснутдинова, Г.Г. Сайтгалиева // Социологические исследования. — 2013. — №6. — с. 86–90.
9. Хуснутдинова, З.А. Медико-социальная и индивидуально-психологическая характеристика подростков наркоманов и их здоровых сибсов/З.А. Хуснутдинова, М.Д. Туляков // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра СО РАМН. — 2013. — №3–1 (91). — с. 126–130.
10. Хуснутдинова, З.А. Современные проблемы первичной профилактики аддиктивного поведения подростков школьного возраста // Медицинский вестник Башкортостана. — 2011. — Т. 6. — №6. — с. 16–19.
11. Шурыгина, В.В. К вопросу формирования здорового образа жизни детей в образовательных учреждениях/Сборник Материалов Всероссийского конгресса по школьной и университетской медицине. — 2010. — с. 661–664.
12. <http://ria.ru/spravka/20100422/225438645.html#13943903167934&message=resize&relto=login&action=removeClass&value=registration> (дата обращения: 10.03.2014).

Проблемы альтернативного выбора нескольких методов в процессе преподавания английского языка

Хушназарова Мавзуна Шавкатовна, учащийся
Кокандский городской колледж нефти и газа (Узбекистан)

Хушназарова Мамураhon Надыровна, преподаватель
Кокандский государственный педагогический институт имени Мукими (Узбекистан)

Английский язык имеет свои преимущества в общении, без которого, если можно так выразиться, невозможно представить полноценный международный диалог. В современном мире просто владение им недостаточно, поэтому все больше внимания уделяется глубокому изучению его с начальной стадии обучения.

А вообще, иностранный язык — обязательная дисциплина многих учебных планов, он изучается в течение всего курса образования, и что характерно требует особой методики и профессионального преподавания. Конечно, немало усилий требуется от самого учащегося, но большая роль чаще всего отводится наставнику и его используемому методу обучения. Для достижения положительного или желаемого результата по овладению иностранным языком, необходимо также положительно владеть методикой или методами преподавания. А также, чтобы заинтересовать учащихся, и чтобы добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, педагогу следовало бы использовать почаще нетрадиционные и нестандартные формы занятий, домашних за-

даний, практических работ, тем самым поддерживая этот процесс всё новыми приемами и средствами обучения.

Педагогам всех уровней необходимо всегда помнить о широком количестве методик и средств и знать об их реальном предназначении. Целевое и правильное в методическом отношении использование на уроках различного рода методик и средств может привести к ожидаемому результату не в скором времени. Но важен сам факт, что работа по обучению английскому языку идет по запланированному, опять же в методическом отношении, пути.

Здесь надо помнить принцип, как бы это не звучало инфантильно, «цель оправдывают средства». То есть, в нашем анализе как раз таки средства и методики обучения.

Преподавание английского языка часто осуществляется по старому доброму методу использования средств обучения — основные и вспомогательные.

Специалисты разделили данные категории на три группы: only for teacher, only for pupils, only for teacher and for pupils. Вспомогательными также принято считать text

books, books, methodical instruction, в общем, дополнительные источники для наставника по проведению занятия.

Всякое обучение является процессом передачи молодым социальных навыков и опыта уходящего поколения. Это равноценно тому, что никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружении — о природных и общественных ценностях. И было уместным заметить, что иностранный язык то же часть какой-то общественной ценности. Посредством изучения иного языка, мы передаем все сведения о другом обществе, о другой культуре. Тем самым выкладывая не только историческую, но свежую информацию в процессе занятия. И как общий итог учащийся владеет историческими или современными данными о стране, язык которой он изучает. Путем постоянной коммуникации достигается не сколько целей обучения.

Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный социолингвистической компетенции. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. (1:21)

Современному педагогу предоставлена широкая возможность выбора по использованию технических средств обучения, среди которых, наиболее распространенными являются видео и аудиоматериалы мультимедийных вариантов. При том существуют также смешанные виды средств в одном комплекте. Важно признать, что введение в процедуру обучения техническую поддержку обновляет характер и методы проведения урока.

Существует традиционные методы планирования урока, когда тема и направление его разрабатывается педагогом в соответствии с лингвистическим содержанием цели курса. Такие занятия допускают оценочные, контрольные, письменные, тестовые, итоговые виды работ с учащимися. Важным этапом является распределение домашних заданий коллективного или индивидуального характера. В подобных учебных процессах можно и легче оценивать вместе с коллективом персональные достижения учащихся по изучению иностранного языка, что поможет стимулированию остальных.

Создание иноязычной среды искусственным образом в процессе обучения иностранному языку является составной частью модернизированной методики. В этот состав можно включить целые и малые учебные комплексы, виды массового обучения, использование тех же средств коммуникации, автоматизированные обучающие системы и электронные материалы: учебники, файлы, сети net-work, on-line, tel-net, интернет и т. п.

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и на базе ЭВМ. (4:160)

К тому же информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — это широкий спектр цифровых технологий, идущий только на пользу учителям в своей работе.

Выявление интереса к изучаемому иностранному языку завит от технологий и методов, которые использует педагог на занятиях. Для творческой реализации ученика и для достижения высокой эффективности, на наш взгляд, необходимо применение также психологических материалов, возможно электронного вида. К их числу можно отнести головоломки, логические задачи, иллюстрации сложными или «двойными» значениями, кроссворды и т.д. Такой способ организации учебного процесса позволяет в увлекательной и креативной форме помочь решить задачи по запоминанию отдельных или трудных слов, выражений, фраз и т. д.

Применение материалов такого рода создает благоприятную, открытую или «душевную» картину общения, облегчает взаимоотношения в коллективе, раскрывает способности особенности учащихся и подготавливает педагога к дальнейшим действиям, укрепляет его старания в методическом поиске.

Некоторые отдельные методики изучения английского языка могут показать итоговый результат в разном ракурсе. Например, последовательное или сложное строение урока для учащихся. При последовательном объяснении заданий это заключается в принципе: «step by step», при сложном, учащимся самим необходимо найти ответы, содержание темы, цели задания, урока и т. п. по тематике: «find out meaning». Естественно, второй вариант обучения будет немного трудным и это займет определенное время, хотя в этом есть свои рациональные стороны.

Когда учащиеся научатся сравнивать и анализировать предметы на уроках английского языка, необходимо предложить такой вариант работы: обучение языка через культурные достопримечательности, чем можно улучшить и ускорить процедуру простого общения. Можно также в виде примера рассказать о еде, видах блюд, подготовке семейных праздничных столов в Америке или Англии, притом сравнивая их с нашей национальной кухней, что укрепить понимание сложных современных, бытовых или общепринятых терминов питания определенного региона.

Методисты предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании иностранного языка как углубленную лингвокраеведческую работу и использовать местный языковой материал не только на уроках иностранного языка, но и для внеклассной работы. (2:19)

Еще одной альтернативной формой занятия считается тип проведения предметного ситуативного урока. Для этого на уроке необходимо создать определенные условия по возникновению какой-нибудь театрализованного представления или препятствия на дороге, в кафе, театре и т. п. Тем самым появится возможность реально оценить критерии овладения простыми речевыми навыками.

На данном этапе задачей педагога является создание условий для практического овладения языком каждого учащегося, при этом умение выбирать такие методы

обучения, которые помогли бы проявлению активных и творческих качеств обучаемого. И великое множество современных технологий, методик, коммуникаций, ре-

сурсов, проектов и средств в действительности позволяют сделать это на небольших и упрощенных целях обучения.

Литература:

1. Барменкова, О.И. Эффективные приемы обучения английскому языку. — Пенза, 1997.
2. Бим, И.Л., Маркова Т.В. Об одном из возможных подходов к составлению программ по иностранным языкам // ИЯШ, 1992, № 1.
3. Ганжара, И.В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе/И.В. Ганжара // Иностранные языки в РГГУ [Электронный ресурс]. — 2005. — Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21> — Дата доступа: 29.04.2010.
4. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков. М. — Высшая школа — 1981.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М — Просвещение, 1991.

Негативное информационное воздействие и психологические последствия его влияние на лиц школьного возраста

Цыпнятова Ксения Михайловна, заместитель директора по опытно-экспериментальной работе;
Суханова Светлана Геннадиевна, учитель истории и обществознания
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена психологическим последствиям влияния информационной зависимости, на лиц школьного возраста и роли средних общеобразовательных учебных учреждений в противодействии данному явлению.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, информационная зависимость, психологическое воздействие, средства массовой коммуникации.

В последние годы отмечается активное развитие такой формы аддиктивного поведения, как информационная зависимость [1; 3; 6; 12; 18]. Так как среди информационных аддиктов, наблюдается значительное число лиц школьного возраста, то данную проблему можно считать не только медико-социальной, но также и педагогической [2; 8; 16; 19; 20]. Следует отметить, что внутренние источники угроз информационной зависимости заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и функционирования, в индивидуально-личностных характеристиках индивида. В силу этих особенностей люди отличаются степенью восприимчивости к различным информационным воздействиям, возможностями анализа и оценки поступающей информации и т.д.

Кроме индивидуальных особенностей есть и определенные общие характеристики и закономерности функционирования психики, которые влияют на степень подверженности информационно-психологическому воздействию и присущие большинству людей. Как отмечают многие исследователи, человек, его повседневная жизнь все больше зависит от массовой коммуникации, которая создает для него своего рода «вторую реальность», «субъективную реальность», влияние которой не менее значимо, чем влияние объективной реальности [5; 7; 10].

Доступ к широкомасштабному использованию новых информационных технологий и контроль за средствами массовой информации (СМИ) многократно усиливает возможности информационно-психологического воздействия на людей посредством изменения информационной среды общества. В наибольшей степени это возможно для разнообразных социальных организаций — различных объединений людей, социальных групп, общественных, политических и государственных структур, некоторых социальных институтов общества. При этом непосредственному воздействию информационной среды в большей мере подвержена духовная сфера общества; деформация и деструктивные изменения, которой в форме психоэмоциональной и социальной напряженности, искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, ложных ориентаций и ценностей и т.п., в свою очередь влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни, в том числе политической и экономической.

Возвращаясь к проблеме информационной зависимости можно отметить, что данная категория лиц (информационно-зависимые) используют СМИ для получения социальной поддержки (за счет принадлежности к определенной социальной группе); сексуального удо-

влетворения; возможности творения виртуального героя (создания нового «Я»), что вызывает определенную реакцию окружающих, получение признания окружающих. При этом под социальной поддержкой следует понимать не просто эмоциональную поддержку, но и ощущение принадлежности к определенной группе людей, установление полезных контактов. Социальная поддержка в данном случае осуществляется через включение человека в некоторую социальную группу [4; 9; 11; 14].

Будучи включенными в виртуальную группу, зависимые становятся способными принимать больший эмоциональный риск путем высказывания суждений часто противоречащих общепринятому мнению. То есть они оказываются способными отстаивать свою точку зрения, говорить «нет», в меньшей степени боясь оценки и отвержения окружающих, чем в реальной жизни. В киберпространстве можно выражать свое мнение без страха отвержения, конфронтации или осуждения потому, что другие люди являются менее досягаемыми, и потому, что личность самого коммуникатора может быть замаскирована.

Возникновение тех или иных видов зависимостей предполагает определенный тип личности. Этот тип личности мы будем называть зависимым, так как люди, имеющие такие черты, попадают в группу риска не только в отношении информационной зависимости, но и в группы связанные со злоупотреблениями вредными веществами [13; 15; 17], с психологической зависимостью от другого человека, зависимостью от еды и т. п.

Еще совсем недавно много писали об огромном разрушающем воздействии телевидения на детей и подростков. Однако в настоящее время пальму первенства перехватывают компьютеры и иные электронные устройства. Детские психиатры и психологи в настоящее время считают, что основными болезнями детей в XXI веке будут болезни

от ТВ и компьютеров.

Вред от данных технических приборов вызывается тремя видами воздействия:

- 1) облучения, приводящего к развитию нерво-соматических нарушений;
- 2) общей обездвиженности, вызывающей астенонервотические и соматические нарушения, связанные с длительным сидением возле источника информации;
- 3) собственно информационного воздействия, проявляющегося, главным образом, в психоэмоциональной сфере.

Так как именно лица школьного возраста входят в группу риска формирования информационной зависимости, следует определиться с тем, каким образом влияют медиасредства на здоровье детей и подростков. Рассматривая здоровье как совокупность физического, психического и духовного состояний, можно обнаружить, что воздействию подвергается каждая его составляющая.

В развитии человека существует так называемый сенситивный период, в течение которого ребенок является наиболее восприимчивым к поступающей извне информации. На данном этапе он целиком и полностью представляет собой орган восприятия. При этом чувственное восприятие обладает телесно-формирующей силой. Ребенок познает мир через соприкосновение с ним, все жизненно важные функции мозга развиваются через движение. В ситуации, когда главным источником этой информации становится телевизор и интернет, полноценного процесса формирования личности не происходит — для этого необходимо общение с окружающими людьми. В этой связи именно школа должна стать тем социальным институтом на базе которого следует проводить комплексные мероприятия, направленные на противодействие данному негативному феномену.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гушин. 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. 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.
3. Буйнов, Л.Г. Психофизиологическая адаптация человека к укачиванию/Л.Г. Буйнов, А.В. Соловьев // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67). с. 16–19.
4. Буйнов, Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема/Л. Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. с. 242.
5. Буйнов, Л.Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе/Л.Г. Буйнов // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
6. Глазников, Л.А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, М. И, Говорун, Л.А. Сорокина, Р.А. Нигмедзянов, А.Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. №4. с. 33–36.
7. Соловьев, А.В. Возможности компьютерной стабильности для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А.В. Соловьев, Л.А. Глазников, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67), с. 118–120.

8. Соломин, В.П. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В.П. Соломин, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
9. Соломин, В.П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В.П. Соломин, Ю.К. Бахтин, Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова // Молодой ученый. 2013. №6. с. 730–732.
10. Соломин, В.П. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического ВУЗа // Л.Г. Буйнов, В.П. Соломин, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова, М.А. Морозов, Г.И. Сопко // Молодой ученый. 2012. №9. с. 337–345.
11. Сорокина, Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
12. Сорокина, Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
13. Сорокина, Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
14. Сорокина, Л.А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся/Л.А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. №1. с. 38–46.
15. Сорокина, Л.А. Экология здоровья и экологическая культура как перспективные направления в образовательной среде школы/Л.А. Сорокина, З.В. Быстрова, К.М. Цыпнятова // Астраханский вестник экологического образования. 2014. №1 (27), с. 97–100.
16. Сухоруков, Д.В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д.В., Бойков А.Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
17. Сухоруков, Д.В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д.В. Сухоруков, А.А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.
18. Сухоруков, Д.В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность/Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
19. Сухоруков, Д.В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики/Сухоруков Д.В., Бойков А.Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
20. Сыромятникова, Л.И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников/Л.И. Сыромятникова, И.Н. Шпет, Л.Г. Буйнов // Молодой ученый. 2013. №11. с. 660–662.

Психолого-педагогические особенности лиц младшего подросткового возраста

Цыпнятова Ксения Михайловна, заместитель директора по опытно-экспериментальной работе;
 Суханова Светлана Геннадиевна, учитель истории и обществознания
 ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

В статье отражены психолого-педагогические особенности лиц младшего подросткового возраста (10–11 лет), а так же показана роль школы, как основного учреждения для воспитания и развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: учебная деятельность, психолого-педагогические особенности, младший подростковый возраст, возрастной этап.

Каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности. Так по определению А.Н. Леотьева «...Ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [11; 18].

Ведущая деятельность имеет следующие признаки:

- 1) в ее форме возникают и дифференцируются другие виды деятельности;
- 2) в ней формируются и пересматриваются частные психические процессы;
- 3) от нее зависят основные психологические изменения личности ребенка в данный возрастной период [12; 19].

Например, В. В. Давыдов отмечает, что учебная деятельность, хотя и характерна для всех школьных возрастов, но ведущей она является только в младшем возрасте. В подростковых классах заметно возрастает способность к продолжительной интенсивной работе. Но, в то же время, у младших подростков еще наблюдается склонность превращать серьезное дело в игру, повышенная эмоциональность и резкие колебания настроения [15].

Память в младшем подростковом возрасте становится более произвольной и более опосредованной. Причем появляющиеся элементы опосредованного запоминания и непосредственная память функционируют в ряде случаев независимо друг от друга, т. е. любой материал запоминается путем механического повторения и, только в случае невозможности запоминания, таким образом, ученик начинает искать другие способы обработки и запоминания информации.

Можно выделить следующие психолого-педагогические особенности учащихся младшего подросткового возраста:

- уровни сформированности учебной деятельности у разных учащихся 10–11 лет могут быть чрезвычайно разнообразными;
- учебная деятельность занимает существенную часть в жизни младших подростков;
- у учащихся младшего подросткового возраста возможно формирование теоретического мышления;
- учебная и игровая деятельность младших подростков очень близки и отличаются только своим мотивом;
- мнение товарищей для младших подростков гораздо более значимо, нежели мнение взрослого человека, учителя;
- младшие подростки могут проявлять стремление к настоящим глубоким знаниям, которое обуславливается не только возрастными интересами, но и желанием повысить свою общественную значимость. Такое стремление к знаниям создает предпосылки для перехода в учебной деятельности на более высокий уровень [13; 16; 20].

Их начинают интересовать явления окружающего мира на более высоком уровне осознания происходящего, чем ранее. Подростки начинают предпринимать попытки объяснения природных и социальных явлений, устанавливать причинно-следственные связи. В подростковых классах возрастает способность к продолжительной интенсивной учебной работе. Память в младшем подрост-

ковом возрасте становится более произвольной и опосредованной. У учащихся младшего подросткового возраста начинается процесс формирования теоретического мышления, появляется умение оперировать отвлеченными понятиями. Именно на данном возрастном этапе происходит знакомство с основами научного способа познания действительности.

Не менее значительной психологической характеристикой данного возраста, возрастающей в потребность, является поиск сопричастности к миру. Ребенок старается соотнести себя с миром, найти свое место в нем. Очень важно на этом возрастном этапе сформировать представление сопричастности человека к многочисленным процессам мира природного и социального. Только в этом случае может возникнуть чувство значимости собственного выбора, а значит и ответственности за него.

Индивидуальные различия в психологическом развитии учащихся 10–11 лет могут быть достаточно значительными. Практическое психологическое исследование, проведенное Д. Б. Элькониним и Т. В. Драгуновой, показало: «чрезвычайное разнообразие в уровнях развития подростков пятиклассников по всем параметрам. Это и есть одна из особенностей младшего подросткового возраста, которая вносит дополнительные трудности в организацию учебной деятельности в 5–6 классах, делая необходимым более полный учет индивидуальных особенностей конкретного ученика» [1; 6; 9; 14].

В младшем подростковом возрасте ведущей деятельностью учащихся является учебная деятельность, в процессе которой у них формируются основы теоретического отношения к действительности, умения ориентироваться в теоретических (идеальных) формах отношения вещей и взаимодействий людей, в частности, умение оперировать отвлеченными понятиями. Кроме этого, у подростков, в процессе учебной и общественно полезной деятельности, формируется умение строить и регулировать общение в разных его формах, умение оценивать и направлять свои действия с учетом позиции других людей.

Как уже отмечалось, значимой психологической характеристикой данного возраста является поиск сопричастности к окружающему. При этом отсутствие жизненного опыта, доверие к окружающей действительности, психологическая незрелость, и в то же время желание действовать самостоятельно, «вырваться» из-под опеки взрослых делают подростков особенно уязвимыми к различным воздействиям негативного характера. Именно в этом возрасте отмечается усиление процесса формирования и развития зависимых форм поведения различной этимологии [2; 3; 5; 7; 10]. По этому, так важно именно для лиц данной возрастной категории, разработать и внедрить систему мероприятий, направленных на профилактику различного рода зависимостей.

В этой связи следует отметить что, именно школа является основным институтом социализации подрастающего поколения. Соответственно и профилактические меро-

приятия, направленные на защиту от различных форм зависимого поведения целесообразно проводить именно на базе средних общеобразовательных учебных учреждений [4; 8; 17]. При этом такая деятельность должна носить плановый систематический характер, а не быть

инициативой отдельных педагогов. Таким образом, для эффективной защиты подрастающего поколения от различных угроз и рисков данная система мероприятий должна стать необходимым, базовым компонентом предметных знаний.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. 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.
3. Буйнов, Л.Г. Психофизиологическая адаптация человека к укачиванию/Л.Г. Буйнов, А.В. Соловьев // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67). с. 16–19.
4. Буйнов, Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема/Л. Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. с. 242.
5. Буйнов, Л.Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе/Л.Г. Буйнов // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
6. Глазников, Л.А. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, М. И, Говорун, Л.А. Сорокина, Р.А. Нигмедзянов, А.Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. №4. с. 33–36.
7. Соловьев, А.В. Возможности компьютерной стабильности для отбора лиц в профессии, связанной с действием знакопеременных ускорений/А.В. Соловьев, Л.А. Глазников, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2013. №6 (67), с. 118–120.
8. Соломин, В.П. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России»/В.П. Соломин, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
9. Соломин, В.П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // В.П. Соломин, Ю.К. Бахтин, Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова // Молодой ученый. 2013. №6. с. 730–732.
10. Соломин, В.П. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического ВУЗа // Л.Г. Буйнов, В.П. Соломин, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова, М.А. Морозов, Г.И. Сопко // Молодой ученый. 2012. №9. с. 337–345.
11. Сорокина, Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст]/Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
12. Сорокина, Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
13. Сорокина, Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
14. Сорокина, Л.А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся/Л.А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. №1. с. 38–46.
15. Сорокина, Л.А. Экология здоровья и экологическая культура как перспективные направления в образовательной среде школы/Л.А. Сорокина, З.В. Быстрова, К.М. Цыпнятова // Астраханский вестник экологического образования. 2014. №1 (27), с. 97–100.
16. Сухоруков, Д.В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса/Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 730–732.
17. Сухоруков, Д.В. Социологические методы исследования аддиктивного поведения/Д.В. Сухоруков, А.А. Богданов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. №3 (40). с. 61.

18. Сухоруков, Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность // Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. 2014. №2 (111), с. 139–153.
19. Сухоруков, Д. В. Формирование аддиктивного поведения и образовательная модель его профилактики // Сухоруков Д. В., Бойков А. Е. // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 857–860.
20. Сыромятникова, Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников // Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2013. №11. с. 660–662.

Роль полисемии в современном русском языке и речи

Чефранова Мира Александровна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Любой язык стремится выразить все многообразие окружающего мира, назвать явления и предметы, описать их признаки, обозначить действия. При произнесении любого слова, в сознании каждого человека возникает представление о названном предмете или явлении. Часто одним и тем же словом могут обозначаться разные предметы, действия и признаки. Данное явление в лексикологии называется многозначностью или полисемией.

Не смотря на все богатство русского языка, полисемия довольно частое явление. Русскоговорящему человеку легко определить, что означает то или иное слово, установить его значение в зависимости от употребляемого контекста. Можно однозначно утверждать, что многозначные слова в русском языке преобладают над однозначными. [1. с. 96] В связи с этим, всегда возникают трудности при изучении русского языка иностранцами. Однако хотелось бы отметить, что такое явление, как полисемия встречается в той или иной в каждом языке мира.

Полисемия (из гр. *poly* — много, *sema* — знак) означает способность слова иметь одновременно несколько значений. Явление полисемии, или многозначности, относится к числу важнейших проблем лексикологии. Современная лексикология видит в многозначности слов их способность к семантическому варьированию, т. е. изменению значения в зависимости от контекста.

Для более четкого понимания роли и значения полисемии в русском языке, попытаемся разобрать в разных контекстах глагол «взять». Данное слово, по некоторым данным, имеет до 50 значений, которых вне контекста мы не воспринимаем. Вне связи с другими словами глагол *взять* воспринимается лишь с одним, основным значением — «схватить». Употребление же этого слова в разных контекстах раскрывает все богатство его значений. К примеру, словарь Ефремовой слово «взять» представлено во многих значениях. Остановимся на некоторых из них: 1. Захватить, схватить рукой, руками 2. Уходя, уезжая, унести, увезти, увести с собой. 3. Принять кого-либо в какой-либо коллектив, учреждение и т. п., в состав кого-либо, чего-либо. 4. Получить что-либо в свое обладание, пользование. 5. Полу-

чить с кого-либо плату; взыскать. 6. Добыть, достать, разыскать. 7. Овладеть чем-либо, захватить. 8. Овладеть кем-либо, охватить, поглотить кого-либо (обычно о чувствах, физическом или душевном состоянии). 9. Возложить какие-либо обязанности, обязательства и т. п. на кого-л. 10. Достичь цели посредством чего-либо, добиться успеха благодаря чему-либо 11. Издать звук (голосом или на музыкальном инструменте). 12. Принять какое-либо направление при движении. Отклонить в сторону, вверх и т. п. полет пули во время стрельбы. 13. Усвоить, принять как обычай, привычку, манеру и т. п. [6]. Не смотря на многообразие представленных значений этому слову, один толковый словарь не всегда способен отобразить все его оттенки и значения, поэтому слову «взять» можно придать и другие смыслы. К примеру, взять за правило, взять власть, взять за шиворот и т. д.

Вполне естественно, что полисемия, т. е. «многозначность», свойственна большинству обычных слов. Зачастую при употреблении в своей речи многозначных слов человек даже не задумывается, как одно и то же слово может легко переходить с одной вещи на другую или на какой-либо признак этой вещи или на ее часть.

Изучение полисемии позволяет выделить в многозначных словах основные (первичные) и неосновные (вторичные) значения. Основные слова, как правило, минимально зависят от контекста и употребляются в речи намного чаще, нежели их вторичные (производные) значения, которые всегда зависят от контекста.

Источниками полисемии могут служить метафоры, метонимии, синекдохи.

Остановимся на метафорах. Метафора — это прием в литературе, при котором происходит употребление слова или словосочетания в переносном значении. Для полного раскрытия метафоры как литературного приема, попытаемся разобрать слово «коса». Коса в толковых словарях представляет собой прядь волос на голове, а также отшель, идущую от берега. Как метафора коса может выражаться в превосходстве над травой, но в бессилии перед камнями. Таким образом, коса — это многозначное слово,

значение которого зависит от употребляемого контекста, а также обладает метафорическим смыслом.

Зачастую переносные значения слов утрачивают свою образность (усики винограда, спинка стула, буря страстей), тогда подобные слова и выражения становятся общезыковыми метафорами и фиксируются толковыми словарями.

Общезыковые метафоры следует отличать от индивидуально-авторских, которые, как правило, употребляются, как литературные приемы, для придания произведению эмоциональной выразительности. Как примеры можно привести «пока свободою горим» у А. Пушкина или «костёр рябины красной» у С. Есенина.

В жизни можно услышать такие метафорические обороты, как «Утро ночи мудренее», «Коней на переправе не меняют». Этот приём довольно часто применяют и политики для придания большей образности, а в горбачевский период на слуху были такие метафоры «прорабы перестройки», «казарменный социализм».

Следующим источником многозначности в русском языке является метонимия, т. е. перенос названия одного предмета на другой на основании их смежности. При метонимии предметы, явления, получающие одинаковое название, могут быть связаны самыми различными ассоциациями по смежности. Метонимии широко используются как в литературных произведениях (у М. Ю. Лермонтова — «Ликует буйный Рим»), так и в обыденной жизни (мать называет ребенка вместо имени — «Ты — моя радость», «Я съем еще тарелку» — вместо того, чтобы сказать, что конкретно хочет съесть человек).

К метонимии очень близка и представляет ее своеобразную разновидность синекдоха, которая выражается в замене множественного числа единственным, в употреблении названия части вместо целого, частного вместо общего, и наоборот. Синекдоха усиливает экспрессию речи и придает ей глубокий обобщающий смысл. [4. с. 56]. Как литературный прием, синекдоха используется довольно часто, например, у А. С. Пушкина — «...мы все глядим в Наполеоны», у М. Ю. Лермонтова — «...и слышно было до рассвета, как ликовал француз...». Как метафора и метонимия, синекдоха также часто используется в обычной разговорной речи. К примеру, слово «борода» отображает бородатого человека, слово «голова» — умного человека.

Таким образом, источниками (видами) полисемии являются метафоры, метонимии и синекдохи, которые в той или иной степени усиливают эмоциональную окрашенность и выразительность речи. Как видно из проведенного исследования, переносные значения слова как свойство многозначности широко используются не только в литературных произведениях, но и в обыденной жизни. В повседневности метафоры, синекдохи, метонимии часто закрепляются в пословицах и поговорках, в политических агитациях и рекламных щитах. Многозначные слова нередко служат источником языковой игры, создания новых шуток и забавных рифм и каламбуров. Например: «вечером у меня вечер», хорошую вещь браком не назовут».

Использование языковой полисемии — это излюбленный прием рекламы. Например: «В хорошем чае души не чаем» (реклама чая); «Женщина должна в жизни оставлять свой след, но не след своей помады» (реклама помады) и т. п. Тем самым функционально реклама ближе к поэтическому тексту, чем к текстам практической коммуникации, где многозначность оценивается однозначно отрицательно и по возможности избегается. [4. с. 107]. На языковой полисемии построен также эффект определенного класса анекдотов, например: «Троцкий о своей борьбе со Сталиным: «Я его цитатами, а он меня ссылками».

У разных типов слов русского языка многозначность развита в разной степени. Если сравнить степень развития полисемии у разных частей речи, то на первом месте стоят глаголы, затем существительные и прилагательные, за ними следуют наречия, междометия, числительные, союзы и частицы. Заимствованные слова наиболее конкретны и однозначны (активизировать, аккредитовать), чем исконно русские (бежать, играть, брать). Данный факт можно объяснить тем, что русскоязычные слова наиболее понятны для русскоговорящего человека, поэтому наиболее часто используются в речи, что предполагает варьирование значений одного и того слова.

Оценка полисемии вызывает у лингвистов противоречивые мнения. Некоторые ученые считают, что в «идеальном» языке слово должно иметь лишь одно значение, причем для каждого значения должно быть особое наименование. Однако это может показаться удобным только на первый взгляд, на самом деле «однозначность» слов уменьшила бы возможности языка, лишила бы его национального своеобразия. Большинство ученых справедливо видят в многозначности слов проявление силы, а не слабости языка. Как утверждают некоторые лингвисты, в русском языке около 80 процентов всех слов имеют не одно, а несколько значений. Подсчитать их нет никакой возможности, и не потому, что у некоторых слов этих значений слишком много (иногда до сорока), а потому, что язык постоянно пополняется новыми лексическими значениями, которые даже не успевают фиксировать словари. [1, с. 24–27].

Исследование полисемии показывает, что богатство и многообразие языка заключается не в количестве слов, а в разнообразии их значений, в способности одного и того слова раскрываться в различных контекстах. Многозначность предоставляет не только различные семантические оттенки и простор лексических запасов, но и помогает экономить словесные средства для передачи разнообразных значений. Полисемия может быть источником пополнения словарного состава языка новыми словами.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что полисемия является ее только явлением, которое способно отобразить различные предметы и процессы одним словом, но возможностью обогатить и разнообразить палитру речи, добавить ей семантические оттенки, придать новые лексические значения.

Литература:

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос. 2001.
2. Виноградов, В. В. Материалы и исследования в области исторической лексикологии русского литературного языка. // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М. 1977.
3. Новиков, Л. А., Семантика русского языка. М., 1982.
4. Розенталь, Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. М.: Айрис-Пресс. 2002.
5. Словарь Ефремовой — URL: <http://www.nashislova.ru/efremovoy2/page/kosa.39905/>
6. Толковый словарь русского языка./Под ред. Д. Н. Ушакова. М. 1980.
7. Современный русский литературный язык — URL: <http://any-book.org/download/11099.html>

Роль тьютора в системе дистанционного обучения

Шамсутдинов Рафаиль Раильевич, магистрант;

Абдурахманова Азиза Рустамовна, магистрант

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Данная статья даёт возможность работникам системы образования получить общее представление о специфике работы тьюторов в системе дистанционного образования, а так же раскрывает необходимость внедрения этой роли во все учебные заведения, использующие дистанционное обучение.

Ключевые слова: образование, повышение квалификации, информационные технологии, дистанционное обучение, тьютор.

Подготовка преподавателей для системы дистанционного обучения, как правило, не включена в учебные программы вузов и институтов повышения квалификации, в то время как потребность в таких специалистах возрастает с каждым днём. [1]

Мировой опыт свидетельствует о том, что решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины.

Многообразие разнородных образовательных предложений, даже при всей их доступности для студента, еще не задает необходимым образом реализацию принципа открытости образования как качественную характеристику современного образования, оставаясь всего лишь потенциальной возможностью.

В некоторых формах дистанционного образования, особенно в открытых университетских курсах, почти или даже совсем не используются телеконференции, мало работы в группах, мало или совсем нет взаимодействия между студентом и преподавателем в реальном времени. Успех дистанционной формы обучения во многом зависит от преподавателей дистанционного обучения, их профессионализма. Совершенно очевидно, что для реализации дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников встает важнейшая задача подготовки тьюторов для дистанционного обучения.

В последние годы появились работы, в которых обсуждаются вопросы расширения спектра функционально-

ролевых представлений о педагогической деятельности и введении таких позиций и ролей преподавателя, как модератор, фасилитатор, методолог, игротехник, тьютор и др. Во многих случаях тьютор — единственный человек, с которым студент контактирует по вопросам дистанционного образования. Тьютор является помощником преподавателя, посредником между лектором (профессором) и обучающимися, выполняя скорее не педагогическую, а организаторскую функцию. Тьютор взаимодействует со студентом на индивидуальной основе по почте, по мере того как студент прорабатывает содержание курса по учебно-методическому руководству и другим материалам. Тьютор не обязательно является разработчиком курса, он только представляет его содержание.

Задачи тьютора заключаются в том, чтобы помочь получить максимальную отдачу от учебы; отслеживать и корректировать индивидуальный маршрут обучаемого; совместно оценивать выполненные учебные модули; проводить групповые обсуждения полученных результатов; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего учебного курса. Основной задачей тьютора является активизация процесса обучения.

Тьютор, как функциональная единица в учебном процессе, предоставляет учащемуся комплексную процессовую взаимосвязь учебных материалов с практикой их применения. Возможность получения уникальных знаний и опыта и непосредственного применения учащимися учебных материалов в практике реализации конкретных должностных обязанностей, определяет эффективность обучения.

Можно отметить некоторые важные функции, реализуемые тьютором:

- обсуждение содержания курса;
- предоставление обратной связи об успехах студента;
- оценка заданий/тестов;
- помощь студенту в планировании работы;
- мотивирование студента;
- разрешение административных вопросов;
- контроль над проектами;
- проведение занятий «лицом к лицу»;
- хранение записей студента;
- взаимодействие с администрацией от лица студента.

В исследовании М.Г. Мура [2, с. 66–69] акцентируется внимание на следующих ролях преподавателей, работающих в системах дистанционного образования:

1. Преподаватель подает личный пример роли учащегося, помогая поддержать рабочую и учебную среду взаимоуважения, и создать комфортную психологическую обстановку;

2. Преподаватель содействует обучению, помогая всем студентам эффективно общаться и внимательно слушать, с тем, чтобы направлять студентов на пути к достижению их учебных целей;

3. Преподаватель руководит студентами, помогая студентам полнее включиться в образовательный процесс, содействуя принятию решений, помогая в выборе подходящей информации, достижении целей, а также предлагая студентам задумываться над собственным учебным процессом, и рекомендуя способы его улучшения;

4. Преподаватель управляет процессом обучения, следя за успехами студента, его деятельностью и качеством работы, и помогает решать возникающие сложности;

5. Преподаватель является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится со студентами;

6. Преподаватель является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения, с тем, чтобы студент мог достичь целей обучения, и помогает студентам преодолевать препятствия;

7. Преподаватель представляет студентам мотивацию учебы, побуждая их применять свои идеи на практике, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии; поддерживает студентов в их исследованиях и начинаниях;

8. Преподаватель является новатором в области обучения, разрабатывает курсы, учебные пособия, и системы оценки знаний, с тем, чтобы применить широкое многообразие педагогических стратегий, учитывающих социо-экономические факторы, и различные культуры студентов. Это означает применение различных техник и технологий преподавания с тем, чтобы обогатить процесс обучения.

Основными составляющими тьюторской технологии являются «организация условий для становления индивидуальной образовательной программы учащихся и ее сопровождение» [3, с. 2]

Технологии тьюторского сопровождения помогают ему организовать работу с личным интересом (потребностью) учащегося и переводом индивидуального интереса подопечного в инициирование конкретной деятельности, которая возможна либо как образовательная или социальная проба ученика. Эти задачи эффективно решаются с помощью технологий открытого образования (технологии проектирования, исследовательские методы, дебаты, образовательный туризм, портфолио, развитие критического мышления при чтении и письме, творческие мастерские, кейс-стади, технологии открытого пространства (ТОП), социокультурные игры и т. д.).

Особенность тьюторских технологий заключается еще и в том, что они позволяют тьютору усилить индивидуальный ресурс подопечного внешними (социальными) ресурсами, то есть тьютор становится своеобразным «посредником» между подопечным и возможностями «мира», «социума».

Но в арсенале тьютора имеется и целый пакет технологий, которые активно используются в педагогической психологии (вопросно-ответные технологии, технологии рефлексивных сессий, технологии активного слушания, технологии модерации и т. д.).

В современной системе образования сегодня речь идет, прежде всего, не столько о педагогах, официально работающих в должности «тьютор», сколько о педагогах, обладающих тьюторскими компетентностями, то есть владеющих технологиями тьюторского сопровождения.

В заключении можно сказать, что главная задача системы повышения квалификации на сегодня заключается в оказании помощи педагогам в формировании новой профессиональной роли, в освоении ими технологий тьюторского сопровождения и внедрении этих технологий в практику работы образовательных учреждений.

Литература:

1. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Программа специализированного учебного курса/Моисеева М.В., Троян Г.М. — М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2006. 16 с.
2. Information and Communication Technologies in Distance Education Specialized Training Course, © UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002 All Rights Reserved ISBN, pp. 66–69
3. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов/Отв. ред Муха Н.В., Рязанова А.Г. — Томск: «Дельтаплан», 2001. — 159 с.

Здоровьесберегающая деятельность в начальной школе как необходимое условие развития школьников

Шишова Виктория Владиславовна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Современные условия жизни людей диктуют наличие высокого уровня работоспособности, адаптации и стрессоустойчивости к воздействиям окружающего мира, отсутствия болезненных состояний, физических и психических отклонений. Все это определяет понятие здоровья.

В практику общеобразовательных учреждений в последнее время все чаще стали внедряться здоровьесберегающие технологии, которые предполагают «системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [5, с. 48].

По мнению М. М. Безруких, «здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения — это система мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся, включающая:

- рациональную организацию образовательного процесса;
- организацию физкультурно-оздоровительной работы;
- просветительско-воспитательную работу с учащимися, направленную на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- организацию системы просветительской и методической работы с педагогами, специалистами и родителями» [1, с. 3].

Для того чтобы здоровьесберегающая деятельность социального педагога была эффективной, необходимо провести диагностическое исследование главной целью которого является изучение уровня сформированности младших школьников о состоянии своего здоровья, здорового образа жизни, а также определения ценности здорового образа жизни.

Исследование проводилось среди школьников 10–11 лет г. Владимира. Выборку составили 26 человек.

Диагностика уровня знаний младших школьников о своем здоровье и ценностного отношения к здоровому образу жизни (ЗОЖ) представлена следующими методиками:

1. Анкета «Выявление уровня знаний о здоровье и здоровом образе жизни» (Ю. В. Науменко).
2. Тест «Мое здоровье» (Л. В. Кошелева).
3. Анкета «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» (М. В. Гребнева)».

С целью определения общего уровня знаний о своем здоровье и представления о здоровом образе жизни нами была применена анкета «Выявление уровня знаний о здоровье и здоровом образе жизни» (Ю. В. Науменко) [4].

По результатам анкеты следует отметить, что понятие здорового образа жизни у большинства младших школь-

ников связано с понятием «спорт» (65%) и «правильное питание» (19%). Остальные 16% отождествляют здоровый образ жизни с соблюдением режима дня, полноценным сном и ежедневными прогулками. На основе полученных данных можно судить о том, что учащиеся имеют определенные представления о ЗОЖ и знакомы лишь с некоторыми его компонентами.

Относительно состояния здоровья выявлено следующее: 61% школьников считает свое здоровье отличным, указывают на отсутствие заболеваний и, соответственно, отсутствие пропусков учебных занятий по причине болезни. 35% отмечают свое здоровье недостаточно крепким, потому как болеют, но не столь часто, и пропускают занятия раз в один — два месяца и реже. 4% еженедельно вынуждены отсутствовать в образовательном учреждении по болезни.

Занятиям спортом младшие школьники уделяют особое внимание. 69% учеников ходят в спортивные учреждения или занимаются в школьных секциях. Уроки физкультуры посещают с положительным настроением и занимаются с полной отдачей 77% учащихся. 50% регулярно выполняют дома утреннюю зарядку.

После учебного дня чувство усталости присутствует у 77% учащихся, что может свидетельствовать об избытке получаемой информации в школе, чрезмерной двигательной активности или ее отсутствии во время перемен, на уроках физической культуры и других занятиях, неполноценном питании, сне и т. д.

Таким образом, следует отметить наличие у младших школьников определенных знаний о своем здоровье. Однако, обращая внимание на ответы по первому вопросу, необходимо учесть то, что некоторые компоненты ЗОЖ ребятам неизвестны, либо забыты.

Для того чтобы изучить физическое и психическое состояние здоровья младших школьников был использован тест «Мое здоровье» (Л. В. Кошелева) [3].

Полученные результаты проведенной методики позволяют нам судить о том, что состояние физического и психического здоровья у большей части учащихся 4 «А» находится в норме, что подтверждается следующими данными: 73% школьников могут с легкостью сосредоточиться на выполнении конкретного задания. 65% учеников, находящихся при неподвижном сидении на одном месте, не жалуются на одолевающий их сон. Это свидетельствует о высокой концентрации внимания, которая, несомненно, сказывается на восприятии поступающей информации, ее усвоении, а также успеваемости учеников в целом.

Отсутствуют головокружение и потемнение в глазах при резких наклонах у 100% испытуемых, частые го-

ловные боли — у 85%. Не мучает тошнота или отсутствие аппетита при возникновении определенных событий 69% школьников.

Однако 54% испытуемым трудно вставать по утрам. Они чувствуют себя разбитыми и несобранными, что может быть связано с неправильной организацией режима дня или невыполнением санитарно-гигиенических норм (проветривание помещения перед сном). 58% отказываются от полноценного завтрака, ограничиваясь лишь чашкой чая, кофе и другими напитками, что свидетельствует о несоблюдении режима правильного питания как важного компонента здорового образа жизни.

Подводя итог, следует отметить, что состояние здоровья учеников можно обозначить как нормальное. Однако имеются нарушения в соблюдении школьниками полноценного питания, отсутствия организации режима дня и выполнения санитарно-гигиенических требований.

Для выявления уровня сформированности знаний о компонентах здорового образа жизни и определения ценности ЗОЖ была использована анкета «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» (М. В. Гребнева) [2].

Анализ результатов анкеты показал, высокий уровень знаний правил пользования средствами гигиены имеют 61,5% учащихся. Высокая осведомленность о правилах организации режима питания отмечается у 81% школьников. С основными правилами гигиены хорошо знакомы 61,5%, а правилами оказания первой помощи владеют 58%.

Высокую ценность здоровья выбрали в иерархии других общечеловеческих ценностей лишь 15,5%. В данный перечень входили такие ответы, как «много знать и уметь», «быть здоровым», «быть самостоятельным» и «жить в счастливой семье». Для 69% младших школьников ценность здоровья не является наивысшей, а остальные не считают ее главной в своей жизни.

Огромное значение в сохранении и укреплении здоровья играет поведение человека. Понимание роли поведенческой активности отмечено лишь у 23% школьников, которые в качестве необходимых условий здоровьесбережения выбрали «регулярные занятия спортом», «знания о том, как правильно заботиться о своем здоровье» и «выполнение правил ЗОЖ». 27% условиями сохранения и укрепления своего здоровья считают «денежные средства для приобретения продуктов питания и организации досуга», «экологию», «возможность лечения у хорошего специалиста» и «хороший отдых». 50% учеников 4 класса недостаточно осознают роль собственного поведения в укреплении и сохранении здоровья.

Правильно организованный режим дня — одно из важнейших условий здорового образа жизни, и по результатам анкеты требованиям ЗОЖ соответствует распорядок дня у 23% ребят, у которых ежедневно присутствует утренняя зарядка, прогулка на свежем воздухе, завтрак, обед и ужин, сон не менее 8 часов, занятия спортом, водные процедуры. У 58% наблюдается не-

полное соответствие правильному режиму дня, в основном отсутствуют ежедневная утренняя зарядка, прогулки на свежем воздухе, полноценный сон. И распорядок дня 19% школьников полностью не соответствует требованиям здорового образа жизни.

В последнее время в образовательных учреждениях проводятся различные мероприятия, направленные на формирование знаний о здоровом образе жизни: классные часы, лекции о здоровье, экскурсии и т.д. Значимость мероприятий, проводимых в школе для формирования ЗОЖ, высока для половины младших школьников. Особый интерес мероприятий составляют спортивные соревнования, викторины, конкурсы, игры и показ фильмов на тему здорового образа жизни. Для 31% организованные занятия не представляют особой важности. Увлеченности предлагаемым материалом не наблюдается.

В конечном подсчете баллов по всем показателям, результат получился следующим:

У 4% учеников сформирован высокий уровень представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни. Осознают важность выполнения и соблюдения требований здорового образа жизни, придерживаются их, имеют высокие знания в области укрепления и сохранения своего здоровья, выступающего главной ценностью среди остальных.

У 58% — достаточный уровень представлений о здоровом образе жизни: знания ограничены, не конкретны, могут отсутствовать некоторые компоненты ЗОЖ. Ценность здоровья сохраняется, но может смещаться на второй план.

38% школьников имеют недостаточный уровень представлений о здоровом образе жизни. Знания поверхностны, искажены либо не сформированы. Ценность здоровья не определена или занимает последние места в структуре ценностей.

Таким образом, результаты проведенных методик свидетельствуют о том, что уровень знаний младших школьников о здоровье и здоровом образе сформирован не полностью. В связи с этим рекомендуется проведение программы по формированию у младших школьников ценностного отношения к здоровому образу жизни, включающая следующие мероприятия:

- классные часы на темы: «Что такое здоровье и здоровый образ жизни», «Спорт в нашей жизни», «Правильное питание», «Закаливание организма», «Режим дня» и т.д.;

- беседы на темы: «Вредные привычки», «Болезни и иммунитет», «Здоровье — наша ценность» и т.д.;

- физкультминутки, направленные на профилактику утомляемости школьников;

- тематические видеофильмы и презентации;

- выступления младших школьников с сообщениями по теме «Моя спортивная секция», «Мой любимый вид спорта» и т.д.;

- игры, викторины и конкурсы, например, посвященные теме «Мои привычки».

Литература:

1. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа. Лекции 5–8/М. М. Безруких. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. — 70 с.
2. Гребнева, М. В. Анкета «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни»/schule1277.ru/pages/docs/zozh/gz/monitoring2010.doc
3. Кошелева, Л. В. Тест «Мое здоровье»/http://www.lyudmila-kosheleva1982.narod.ru/p20aa1.html
4. Науменко, Ю. В. Анкета «Уровень сформированности знаний о ЗОЖ»/http://www.findsmarter.ru
5. Тихомирова, И. А. К здоровью детей через обучение и воспитание/И. А. Тихомирова // Экология и жизнь. — 2012, №1. — с. 43–48

Развитие рефлексивной компетенции у будущих бакалавров психологии

Шорина Анна Викторовна, аспирант

Саратовский социально-экономический институт РЭУ им. Г. В. Плеханова

П. Г. Щедровицкий называет компетенции мыслительными управляющими надстройками над деятельностью. Он понимает под компетенциями структуры управления деятельностью, базирующиеся на способности мышления, рефлексии, коммуникации, понимании. По его мнению, они способны ответить на вопрос, как встроить свою деятельность в текущий контекст (социальный, кооперативный, институциональный, коммуникативный, и т.д.) [16]. Отмечается, что выпускник может быть знающим, умеющим, способным, но оставаться совершенно некомпетентным специалистом, так как не умеет ориентироваться в новой ситуации [16].

В Примерной основной образовательной программе высшего профессионального образования отражены результаты ее освоения в виде общекультурных и профессиональных компетенций. «Профессиональная компетентность психолога», по мнению Исаевой Н.А., выявляется при анализе реалий современной психологической профессии» [3, с. 369–371]. Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 «Психология» будущий бакалавр психологии готовится к следующим видам профессиональной деятельности: практической, научно-исследовательской, педагогической, организационно-управленческой.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психология» прописаны следующие профессиональные компетенции психолога квалификации «Бакалавр» в области практической деятельности. В область практической деятельности выпускника-бакалавра входит:

- 1) реализация стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии,
- 2) отбор и применение психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов,
- 3) описание структуры деятельности профессионала в рамках определенной сферы,

4) осуществление стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий,

5) выявление специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска,

6) психологическая диагностика уровня развития познавательной, мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека,

7) прогнозирование изменений и динамики уровня развития и функционирования развития познавательной, мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях,

8) ассистирование деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, общества в различных сферах жизнедеятельности [18]. Данные компетенции имеют свою специфику применительно к бакалавру сферы образования.

Одним из ведущих показателей компетентности личности, ее конкурентоспособности и успешности в профессиональной деятельности, по мнению С. А. Синельникова, является ее способность к реализации деятельности рефлексивного характера [10].

Высшая школа сегодня предъявляет к выпускнику новые требования: способность к постоянному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, готовность к креативно-преобразовательной деятельности, способность

ориентироваться в незнакомой ситуации. Осознанное отношение человека к себе и своей деятельности формируются рефлексивными умениями.

Теоретический анализ показал, что в современной науке накоплено большое количество работ, посвященных феномену рефлексии. Его экспериментальный, прикладной, теоретический и методологический аспекты изучены достаточно подробно (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Ю. Н. Кулюткин, И. Н. Семенов, В. Ю. Степанов, В. В. Рубцов, О. С. Анисимов, М. Э. Бочманова, А. З. Зак, А. В. Захарова, Н. И. Гуткина, В. И. Слободчиков, В. А. Лефевр, Г. П. Шедровицкий, А. В. Карпов, Г. С. Красовский, В. Е. Лепский). П. Г. Шедровицкий считает, что рефлексия обладает аналитическим и развивающим потенциалом, она меняет и развивает отношение личности к опыту, закладывает основу изменения и развития любой ее деятельности, в частности профессиональной [16].

Существует также значительное количество работ, касающихся формирования рефлексивных компетенций воспитателей, педагогов, военнослужащих. При этом выполнены лишь единичные работы по формированию рефлексивных компетенций у психологов (О. С. Сазонова (2006), Н. Г. Баженова (2006)). Отсутствуют исследования по формированию рефлексивных компетенций у будущих бакалавров психологии, хотя согласно новому федеральному образовательному стандарту данный вопрос является первоочередным. Следовательно, вопрос формирования рефлексивных компетенций у будущих бакалавров психологии является весьма актуальным.

Необходимость сформированности рефлексивных компетенций у будущих бакалавров психологии отмечается рядом авторов. Так, например, Р. В. Овчарова включает в классификацию профессиональных компетенций психолога, следующие: гностические, проективные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, оценочные, рефлексивные, подразумевающие самоанализ собственной личности, деятельности и общения [7, с. 43].

Как отмечает Абрамова Г. С. рефлексивные умения необходимы психологу при осуществлении им психологического консультирования. Таким образом, психологу необходимо осуществлять рефлексии на содержание полученной в ходе взаимодействия психологической информации, а также на содержание обобщенной психологической теории, на научное содержание понятий нормы психического развития, психического здоровья, на содержание своей Я-концепции и т. д. [1, с. 21]

Проблеме становления и развития рефлексивной компетентности посвящены работы современных исследователей (Ю. Бабаян, О. Байдаровой, А. Гаврилова, М. Марусинец, К. Нор, О. Полищук, Г. Поляковой, С. Степанова, И. Семенова, С. Сидорова, И. Стеценко). С точки зрения В. Н. Раскалинос, «роль рефлексивной компетентности в переосмыслении личностного и профессионального опыта велика, она способствует форми-

рованию новых профессиональных эталонов и стандартов, стимулирующих развитие» [14].

В. И. Стенькова подчеркивает, что в круг профессиональных компетенций психолога входят специальные, персональные, коммуникативные и рефлексивные компетенции [11]. Деятельность рефлексивного характера выступает как главный показатель ее компетентности, конкурентоспособности, успешности в реализации профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетенция, как отмечает Кушеверская Ю. В., характеризуется как системообразующий компонент профессионально-педагогической компетентности, определяемая как качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять оценку своих действий, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению максимальной ее эффективности и результативности [4]. По мнению В. Н. Журко, рефлексивные компетенции являются основой становления профессиональной рефлексии. Без них не представляется возможным «создание нового знания, понимания, новых способов деятельности» [2].

Совокупность рефлексивных умений, навыков и способов, входящих в структуру профессиональной компетентности специалиста, образует их устойчивый комплекс — рефлексивную компетенцию будущего бакалавра психологии, основной функцией которой является осуществление им контрольно-оценочной деятельности на себя. Эффективность данного вида контроля зависит от способности психолога к рефлексии, позволяющей осознанно и объективно анализировать свои поступки, суждения, поведение, осуществлять осмысление и переосмысление своей деятельности, правильности постановки целей и использования методов, приемов, средств, своего опыта. Рефлексивная компетенция характеризуется такими психологическими качествами как: самокритичность, самооценка, самоконтроль, самоанализ. [13].

Анализируя подходы к проблеме рефлексии, Р. М. Чудинский, Н. В. Лукьянчикова отмечают, что в настоящее время существуют два подхода к трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности; рефлексия как понимание смысла межличностного общения. Показателями сформированности рефлексивной компетенции являются: умение осуществлять деятельность рефлексии, характер рефлексивных процессов — самоанализ своей учебной деятельности и анализ деятельности других обучающихся, самопонимание и понимание других обучающихся, самоинтерпретация и интерпретация других обучающихся. [15]. Развитие рефлексивных компетенций рассматривается как условие формирования профессиональной «Я-концепции» студентов. Д. Сьюпер определил профессиональную Я-концепцию как «набор характеристик самовосприятия, осознаваемых индивидом как профессионально релевантные» [17]. Профессиональная «Я-концепция» психолога формируется постепенно,

на последовательно сменяющихся друг друга этапах профессионализации. Она проходит не только определенный исторический, но и онтогенетический путь развития. Предпосылки рефлексивного сознания проявляются уже в раннем и дошкольном детстве, но и для их развития требуется организация рефлексивной образовательной среды. В школьные и послешкольные годы ее значение в целях развития рефлексивного сознания и рефлексивных качеств человека как личности и профессионала еще более возрастает [5].

По мнению Т. Г. Неруш, благодаря профессиональной рефлексии, психолог осознает себя в профессиональной роли психолога, которая требует от него определенного набора способностей и профессионально важных качеств личности, «представление о себе из смутного и обобщенного становится более четким и структурированным» [6, с. 87]. Отмечается, что развитие профессиональной «Я-концепции» психолога происходит наиболее интенсивно в процессе обучения в вузе. Развитие профессиональной «Я-концепции» психолога результативно если в процессе подготовки для будущих бакалавров психологии в вузе: 1) осуществляется постоянное стимулирование самопознания, самовосприятия, самоанализа и самооценки студента, 2) для успешного овладения механизмами рефлексии и саморазвития используются методы активного социально-психологического обучения. Например, психологический тренинг, используемый в процессе подготовки будущих бакалавров психологии обнаруживает несколько развивающих эффектов: способствует активизации процесса самопознания и саморазвития личности; помогает лучшему пониманию себя и других; способствует повышению уверенности в своих силах; корректирует профессиональную «Я-концепцию» каждого студента, делая ее более адекватной и т.д. [6, с. 87].

Как отмечает, Г.Е. Смирнова, психологический тренинг, являясь особой формой обучения способствует созданию психолого-педагогических условий для осознания студентами смысла профессии психолога, а также своей миссии в ней, осмысления и освоения нужных компетенций, освоения методов целенаправленного личностного и профессионального саморазвития [9].

Во время индивидуальных консультаций для развития рефлексивных умений эффективно Применение SWOT-

анализа. SWOT — это акроним слов Strengths (силы), Weaknesses (слабости), Opportunities (благоприятные возможности) и Threats (угрозы). Он имеет в виду отображение своих сильных и слабых сторон, обнаружение своих собственных возможностей и угроз невыигрышного положения. Студенту необходимо провести анализ своих индивидуальных особенностей, профессиональные области, которые он хорошо знает, ту сферу, в которой он некомпетентен. Такой SWOT-анализ способствует активизации процессов самопознания, поиска способов компенсации слабых сторон [6]. В основе модели лежат четыре вопроса: «Что я могу сделать? Что бы мне хотелось сделать? Что я мог бы сделать? Чего ожидают от меня другие?» Подобные вопросы помогут сделать студенту — будущему бакалавру психологии соответствующие выводы по дальнейшему развитию своей личности.

Одним из эффективных путей решения проблемы развития рефлексивных компетенций студентов как будущих специалистов и профессионалов является разработка и внедрение в процесс высшего профессионального образования рефлексивно-деятельностных моделей и технологий обучения, включающих как учебные спецкурсы и спецпрактикумы по психологии рефлексии, тренинги по развитию профессионального самопознания и самосознания, так и современные инновационные рефлексивно-деятельностные технологии (рефлексивную и рефлексивную практику).

Рефлексивно-инновационные методы, разрабатываемые в рефлексивно-гуманитарной психологии и рефлексивно-деятельностной педагогике и акмеологии направлены на интенсивное постижение и перестройку личностно-профессионального опыта студентов [5]. Поиск методов и средств актуализации и инициации рефлексивных процессов, содействующих профессиональному становлению, продуктивной деятельности и личностному росту, является насущным требованием настоящего времени [5].

Итак, развитие рефлексивной компетенций у будущих бакалавров психологии возможно при организации в вузе рефлексивной образовательной среды, способствующей «запуску» рефлексивных механизмов профессионального самоопределения и профессиональной самореализации как важнейших условий развития личности и ее профессионализма [5].

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию. — М.: Международная академия, 1995, с. 21.
2. Журко, В. Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения: автореферат дис...канд. пед. наук. — Москва, 2012. — 24 с.
3. Исаева, Н. А. Профессиональные компетенции практического психолога в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика, 2011. — С. 369–371.
4. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007
5. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум/сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2012. — 125 с.

6. Неруш, Т.Г. К вопросу о профессиональной рефлексии психолога // Психология и экономика 2006, №5, с87.
7. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования, 2003, М, Академия, с 43.
8. Раскалинос, В.Н. Материалы Международной научной конференции «Достижения науки за последние годы. Новые наработки.», Польша, Варшава, 28 декабря 2012 г. — 30 декабря 2012 г
9. Смирнова, Г.Е. Развитие профессиональных компетенций студента факультета психологии в контексте психологического тренинга// Вестник Московского государственного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. №4.
10. Синельников, С.А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии «преподаватель-студент»: автореферат дис... канд. Пед. Наук., Тверь., 2012. — 25 с.
11. Стенькова, В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологии: дисс... канд. пед. наук., Улан-Удэ, 2007. — 215 с.
12. Траилин, Г.Н. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессиональной переподготовки: дис... канд. психол. наук: Краснодар, 1997. — 190 с.
13. Ушакова, Е.Л. Формирование рефлексивной компетенции будущего учителя как средства преодоления затруднений в педагогических ситуациях// Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований» Выпуск 3—2012
14. Чистякова, Е.Г. Методологические основы формирования профессионально значимых качеств бакалавра направления «педагогическое образование»// Вестник Новгородского государственного университета, 2012, №70.
15. Чудинский, Р.М., Лукьянчикова Н.В. Формирование оценочной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования// Социально-экономические процессы №2 (048), 2013.
16. Щедровицкий, П.Г. Лекции о развитии. 2-я лекция (г. Ереван, Центральный Банк Республики Армения, 21 мая 2005 года) [Электронный ресурс] URL: <http://uchebalegko.ru/v8560>.
17. Super, D.E. Self-concepts in vocational development // D.E. Super. Career development: Self-Concept Theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963. P. 1—16.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология». М., 2010.

Мотивация обучения студентов посредством моделирования

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Гудкова Валентина Сергеевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Известно, что использование моделирования позволяет организовать учебную деятельность на более сознательном продуктивном уровне. Моделирование в обучении имеет три аспекта:

- цель обучения,
- содержание процесса обучения, способ познания,
- учебное действие, являющееся составной частью деятельности (средство обучения).

В учебной практике применяется следующая схема моделирования реальной ситуации:

- 1) формализация — перевод условия задачи на математический язык;
- 2) решение проблемы как математической задачи;
- 3) интерпретация — перевод математического решения обратно на язык, на котором была сформулирована исходная проблема.

Эта схема описывает процесс: объект → модель → объект или: модель → объект → модель. В реальности процесс моделирования более сложен.

По нашему мнению, особое внимание следует уделить последнему этапу — интерпретации, так как он связан с формированием умений анализировать, сравнивать и обобщать новые знания.

Моделирование позволяет привлекать к курсу математики смежные дисциплины, тем самым, показывая их взаимосвязь, и являясь мотивацией их изучения. При решении задач посредством моделирования студенты учатся переводу жизненных проблемных ситуаций в абстрактные модели и наоборот.

Рассмотрим применение математических моделей в матричной алгебре. Чем и покажем значение математического моделирования в мотивации изучения смежных дисциплин.

Математической моделью многих экономических задач являются матрицы. Информация, записанная в матричной форме компактна, наглядна, легко обрабатываема. Студенты свободно оперируют данными, записанными в таблицах, поэтому удобно вводить понятие матрицы на конкретном примере, показывая соответствие между таблицей и матрицей.

Допустим, обувная фабрика выпускает продукцию трех видов (сапоги, туфли и кроссовки) и поставляет её ежемесячно в течение зимы в город *A* в количестве 150, 50, 50 пар для каждого вида соответственно и в город *B* в количестве 200, 70 и 60 пар. Исходные данные удобно записывать в таблицу.

Город	Поставка обуви (количество пар)		
	сапоги	туфли	кроссовки
A	150	50	50
B	200	70	60

Если необходимо найти количество туфель, поставленных в город *A*, достаточно взять число в клетке таблицы на пересечении первой строки и второго столбца, что составляет 50 пар. Если убрать в таблице названия строк

и столбцов, а оставшуюся часть записать в виде $N = \begin{pmatrix} 150 & 50 & 50 \\ 200 & 70 & 60 \end{pmatrix}$, то получим пример матрицы.

Запись матрицы в общем виде (1) не вызывает трудностей, следует только обратить внимание на то, что любой элемент матрицы n_{ij} находится на пересечении *i*-й строки и *j*-го столбца.

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}, (i = \overline{1, m}, j = \overline{1, n}) \tag{1}$$

Операции над матрицами также удобно изучать на примерах.

Пусть требуется определить поставки обуви за зимний период. Например, возьмем поставки сапог в город *A*. Ясно, что поставки будут в 3 раза больше, чем за один месяц, то есть $150 \cdot 3 = 450$, аналогично и для других элементов, что означает

$$M = 3N = \begin{pmatrix} 3 \cdot 150 & 3 \cdot 50 & 3 \cdot 50 \\ 3 \cdot 200 & 3 \cdot 70 & 3 \cdot 60 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 450 & 150 & 150 \\ 600 & 210 & 180 \end{pmatrix}.$$

Но поставки различных видов обуви в течение года различны. Пусть *Z* — матрица зимних поставок за один месяц, *V* — матрица поставок весной за один месяц.

$$Z = \begin{pmatrix} 150 & 50 & 50 \\ 200 & 70 & 60 \end{pmatrix}, V = \begin{pmatrix} 210 & 210 & 180 \\ 300 & 330 & 300 \end{pmatrix}.$$

Пусть необходимо найти общий объем поставок за весенне-зимний период. Очевидно, что за зиму поставлено в город *A* 450 пар сапог и за весну 630 пар. За весь период город *A* получит $450 + 630 = 1080$ пар сапог. Аналогично для остальных элементов.

$$C = 3 \cdot (Z + V) = 3 \cdot \begin{pmatrix} 150 + 210 & 50 + 210 & 50 + 180 \\ 200 + 300 & 70 + 330 & 60 + 300 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1080 & 780 & 690 \\ 1500 & 1200 & 1080 \end{pmatrix}$$

Таким образом, на этапе интерпретации получаем запись операции умножения матрицы на число (2) и сложение (вычитание) матриц (3) в общем виде:

$$\lambda \cdot A = \lambda \cdot \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & a_{14} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} & a_{24} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \lambda \cdot a_{11} & \lambda \cdot a_{12} & \lambda \cdot a_{13} & \lambda \cdot a_{14} \\ \lambda \cdot a_{21} & \lambda \cdot a_{22} & \lambda \cdot a_{23} & \lambda \cdot a_{24} \end{pmatrix}, \tag{2}$$

$$A \pm B = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{pmatrix}_{2 \times 2} \pm \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} \\ b_{21} & b_{22} \end{pmatrix}_{2 \times 2} = \begin{pmatrix} a_{11} \pm b_{11} & a_{12} \pm b_{12} \\ a_{21} \pm b_{21} & a_{22} \pm b_{22} \end{pmatrix}_{2 \times 2}. \tag{3}$$

Следует обратить внимание на то, что операция сложения (вычитания) матриц вводится только для матриц одинаковой размерности.

Определенную трудность вызывает операция умножения, но и её легко разобрать на примере. Предположим, необходимо найти прибыль фабрики от поставок. Полученная матрица C показывает объем поставок всех трех видов обуви за весенне-зимний период в города A и B . Пусть фабрика получает за пару обуви каждого вида 30,15,10 у.е. со-

ответственно. Тогда вектор-столбец прибыли можно записать в виде: $P = \begin{pmatrix} 30 \\ 15 \\ 10 \end{pmatrix}$.

Очевидно, что прибыль от продажи продукции в город A составит $\Pi_A = 1080 \cdot 30 + 780 \cdot 15 + 690 \cdot 10 = 51000$ у.е. Таким образом, перемножаются элементы, стоящие на первом, втором, третьем местах и затем результаты складываются.

$$\Pi = C \cdot P = \begin{pmatrix} 1080 & 780 & 690 \\ 1500 & 1200 & 1080 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 30 \\ 15 \\ 10 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 51000 \\ 73800 \end{pmatrix}.$$

Или в общем виде:

$$A \cdot B = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \end{pmatrix}_{2 \times 3} \cdot \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} \\ b_{21} & b_{22} \\ b_{31} & b_{32} \end{pmatrix}_{3 \times 2} =$$

$$= \begin{pmatrix} a_{11} \cdot b_{11} + a_{12} \cdot b_{21} + a_{13} \cdot b_{31} & a_{11} \cdot b_{12} + a_{12} \cdot b_{22} + a_{13} \cdot b_{32} \\ a_{21} \cdot b_{11} + a_{22} \cdot b_{21} + a_{23} \cdot b_{31} & a_{21} \cdot b_{12} + a_{22} \cdot b_{22} + a_{23} \cdot b_{32} \end{pmatrix}_{2 \times 2}.$$

Внимание студентов необходимо обратить на то, что произведение AB существует только когда первый множитель A имеет число столбцов, равное числу строк второго множителя B . Из существования произведения AB не следует существование произведения BA . В случае его существования, как правило $BA \neq AB$.

Матричная алгебра применима и к решению систем линейных уравнений. На фабрике для изготовления обуви используется три вида сырья: S_1, S_2, S_3 . Нормы расхода сырья S_1 на одну пару каждого вида обуви 4, 3, 4 у.е. соответственно, сырья S_2 — 2, 1, 1 у.е. и сырья S_3 — 1, 2, 3 у.е. При этом за день расходуется 2500 у.е. сырья S_1 , 900 у.е. — S_2 и 1400 у.е. — S_3 . Требуется найти ежедневный объем выпуска каждого вида обуви. Предположим, что фабрика выпускает x_1 пар сапог, x_2 — туфель и x_3 — кроссовок. Тогда легко можно составить систему:

$$\begin{cases} 4x_1 + 3x_2 + 4x_3 = 2500 \\ 2x_1 + x_2 + x_3 = 900 \\ x_1 + 2x_2 + 3x_3 = 1400 \end{cases}.$$

Введем матрицу норм расходов сырья — A , матрицу выпуска — X и матрицу запасов ресурсов — B , тогда $A \cdot X = B$, где

$$A = \begin{pmatrix} 4 & 3 & 4 \\ 2 & 1 & 1 \\ 1 & 2 & 3 \end{pmatrix}, X = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} 2500 \\ 900 \\ 1400 \end{pmatrix}.$$

Перемножая матрицы A и X , а затем приравнявая соответствующие элементы правой и левой частей уравнения, получим систему, записанную выше. В матричном виде система линейных уравнений записывается кратко и образно, только не следует путать эту запись с обычным уравнением первой степени $a \cdot x = b$. Решение матричного уравнения имеет вид: $X = A^{-1} \cdot B$. Найдем обратную матрицу A^{-1} :

$$A^{-1} = \frac{1}{\Delta A} A^*, \text{ где } A^* \text{ — присоединенная матрица.}$$

$$\Delta A = \begin{vmatrix} 4 & 3 & 4 \\ 2 & 1 & 1 \\ 1 & 2 & 3 \end{vmatrix} = 4 \begin{vmatrix} 1 & 1 \\ 2 & 3 \end{vmatrix} - 3 \begin{vmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 3 \end{vmatrix} + 4 \begin{vmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 2 \end{vmatrix} = 4 - 15 + 12 = 1 \neq 0 \Rightarrow \text{матрица } A \text{ невырожденная}$$

и обратная матрица существует. Найдем присоединенную матрицу A^* , для этого запишем транспонированную матрицу A и каждый её элемент заменим алгебраическим дополнением.

$$A^* = \begin{pmatrix} 1 & -1 & -1 \\ -5 & 8 & 4 \\ 3 & -5 & -2 \end{pmatrix}.$$

$$\text{Обратная матрица равна } A^{-1} = \frac{1}{1} \begin{pmatrix} 1 & -1 & -1 \\ -5 & 8 & 4 \\ 3 & -5 & -2 \end{pmatrix}.$$

Решая данное матричное уравнение, получаем

$$X = \begin{pmatrix} 1 & -1 & -1 \\ -5 & 8 & 4 \\ 3 & -5 & -2 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 2500 \\ 900 \\ 1400 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2500 - 900 - 1400 \\ -12500 + 7200 + 5600 \\ 7500 - 4500 - 2800 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 200 \\ 300 \\ 200 \end{pmatrix}.$$

Это значит, что фабрика в день выпускает 200 пар сапог, 300 пар туфель и 200 пар кроссовок.

Таким образом, элементы матричной алгебры могут быть удачно введены с помощью экономических задач. При этом математическая теория увязывается с экономическими знаниями, что в дальнейшем дает возможность решать более сложные экономические задачи. Применение моделирования способствует решению нескольких методических задач: усилению мотивационной составляющей обучения математики, смежных экономических дисциплин; развитию умственных способностей студентов, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Возняк, Г. М. Прикладные задачи в мотивации обучения // Математика в школе №2, 1990, с. 9–11.
2. Высшая математика для экономистов: Учебник для вузов/Под ред. проф. Н.Ш. Кремера — М.: ЮНИТИ, 2003, 471 с.
3. Крымская, Ю. А., Титова Е. И., Ячинова С. Н. Построение математических моделей в прикладных задачах // Молодой ученый №12 (59), 2013, с. 3–6.
4. Куимова, Е. И., Куимова К. А., Ячинова С. Н. Формирование мотивационной составляющей обучения на примере изучения дифференциальных уравнений // Молодой ученый №2 (61), 2014, с. 775–777.
5. Родионов, М. А. Мотивация учения математике и пути её формирования: Монография. — Саранск: Издательство МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2001, 252 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

О самостоятельной двигательной деятельности детей и индивидуальной работе в режимный момент

Логвинова Олеся Юрьевна, инструктор по физической культуре;
Мещерякова Снежанна Викторовна, инструктор по физической культуре (плавание);
Ильинова Кристина Васильевна, воспитатель
МБДОУ ЦРР детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Двигательная активность дошкольника должна быть целенаправленной и соответствовать его опыту, интересам, желаниям, физкультурным возможностям организма, что и составляет основу индивидуального подхода к каждому ребёнку.

Двигательный режим в нашем дошкольном учреждении включает всю двигательную деятельность детей, как организованную, так и самостоятельную. При разработке двигательного режима мы продумывали оптимальное соотношение разных видов занятий, подобранных с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей каждого возраста. Содержательная сторона двигательного режима дошкольников направлена на развитие умственных, духовных и физических способностей детей.

На прогулке, как нигде, с большим успехом решаются задачи воспитания интереса и потребности детей в самостоятельных занятиях физическими упражнениями, обогащения детей знаниями правил подвижных игр и эстафет и формирования организованно играть в коллективе сверстников. Двигательная деятельность детей на прогулке может быть очень разнообразной, но обязательно доступной возрастным особенностям и возможностям дошкольников.

К доступным можно отнести следующие виды движений:

- ходьба обычная и с различными движениями рук, ног, туловища;
- бег медленный и быстрый, с выполнением заданий по сигналам, бег в чередовании с ходьбой, бег с преодолением несложных препятствий;
- упражнения с предметами: мячами, обручами, кеглями, скакалками;
- упражнения для рук, ног, туловища, головы, выполняемые на месте, во время ходьбы;
- подвижные игры с построениями и перестроениями;
- эстафеты с ходьбой, бегом, прыжками, метанием.

Чтобы обеспечить оптимальные физические нагрузки, важно чередовать самостоятельные двигательные действия детей по виду или способом движения, степени нагрузок и активных движений с кратковременным отдыхом, мотивируя своевременную смену динамических занятий и статических положений. В процессе руководства двигательной активностью детей значительное место должно отводиться закреплению разнообразных движений с физкультурными пособиями. При этом важно учитывать индивидуальные проявления каждого ребенка.

Одним из наиболее любимых видов двигательной деятельности дошкольников являются подвижные игры и упражнения. Играть для них — это, прежде всего, двигаться, действовать. При этом я советую воспитателям учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его самочувствие. Также воспитателям я рекомендую влиять на выбор детьми упражнений и игр, предоставляя в их распоряжение необходимый инвентарь, пособия, поясняя способы движений. В упражнениях и играх с детьми очень важен личный пример педагога. Поэтому я провожу с воспитателями беседы и практикумы по обучению подвижным играм и правильному выполнению физических упражнений.

Задачи дифференцированного руководства самостоятельной деятельностью заключаются в повышении двигательной активности у детей с низкой подвижностью до среднего уровня; в воспитании у них интереса к подвижным играм, спортивным упражнениям; в развитии физических качеств. Дети должны самостоятельно и творчески использовать весь арсенал игр и упражнений, разучиваемых во время организованных видов занятий, в своей самостоятельной деятельности. Самостоятельные подвижные игры и физические упражнения чередуются с более спокойной деятельностью.

Если закреплением умений и навыков занимаюсь я, предоставляю в распоряжение детей необходимый инвентарь пособия, поясняя способы движений. В упраж-

нениях и играх с детьми очень важен личный пример, поэтому я участвую в играх и выполняю физические упражнения вместе с детьми. Используем с детьми весь арсенал игр и упражнений, разучиваемых во время организованных видов занятий, в своей самостоятельной деятельности.

В общении с детьми я создаю атмосферу доверия, доброжелательности и стимулирования творческой активности ребенка в двигательном самовыражении, поощряю стремление детей к оригинальности. Учу их действовать рационально и адекватно в каждой определенной ситуации. Положительный результат для развития у детей потребности в двигательной активности возможен при целенаправленно организованном образовательном процессе по физической культуре. Двигательные навыки, полученные на занятиях, дети закрепляют в самостоятельной двигательной деятельности, организуемая в разное время дня: утром до завтрака, между занятиями, в часы игр после дневного сна и во время прогулок.

С целью оптимизации двигательной активности детей в их самостоятельных играх особое внимание обращается на количество и разнообразие движений с широким использованием физкультурных пособий. Наряду с заводскими пособиями использую оборудование из бросового материала.

1. Висящие разноцветные ленты — используются для проведения общеразвивающих упражнений в подгруппе и для подвижных игр.

2. «Моталочки» — пособие развивает мелкую моторику рук.

3. «Туннель» — большой кусок ткани сшит, чтобы образовалась труба. Используется в эстафетах.

4. «Дорожка здоровья» — для профилактики телосложения.

5. Мешочки с песком.

Для стимулирования самостоятельной двигательной деятельности в группе и на веранде созданы полосы препятствий, чтобы дети могли выполнить различные двигательные задания — пройти по дорожкам, перепрыгнуть с кочки на кочку, пролезть в туннель.

Большое место отвожу самостоятельной двигательной деятельности возникающей по инициативе детей. Уверена, что этот вид деятельности является важным источником активности и саморазвития ребёнка. Для предупреждения утомляемости и снижения работоспособности проводим динамические паузы. Они помогают снять напряжение у детей во время длительного статического напряжения. Также проводим физкультминутки, пальчиковые игры.

Педагогическое руководство самостоятельности детей построено с учётом уровня двигательной активности. Сюда же относим спортивно — массовые мероприятия, дополнительные виды занятий (спортивные секции и кружки) и совместно физкультурно-оздоровительную работу детского сада с семьями воспитанников.

Одним из немаловажных факторов, влияющих на эффективность воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, является рациональность организации взаимодействия педагогов, воспитателя и инструктора по физической культуре. Решение данных задач осуществляется как в рамках физкультурно-оздоровительной работы, так и непосредственно в ходе образовательной деятельности и режимных моментов. После совместного проведения занятия физической культурой деятельность воспитателя не заканчивается. Новые двигательные навыки он закрепляет с детьми при проведении индивидуальной работы (в течение дня в часы игр и осуществление индивидуального подхода к детям необходимо рассматривать как определенную взаимосвязанную систему).

Следуя рекомендациям инструктора по физической культуре, воспитатель организует индивидуальную работу с детьми, отстающими в усвоении программного материала, активизирует малоподвижных и ослабленных дошкольников. В каждой группе ведется тетрадь индивидуальной работы с детьми, где я даю рекомендации по каждому конкретному ребенку.

Индивидуальная работа по физическому воспитанию проводится в свободное время, отведенное для самостоятельной деятельности детей, индивидуально или с подгруппами по двое — четверо детей. Цель такой работы — ознакомление, углубленное разучивание и закрепление навыков их выполнения, устранения отставаний в развитии физических качеств. Учитывая состояние здоровья, физическое развитие, подготовленность и интересы детей, я определяю цель индивидуальной работы, подборку необходимого оборудования, инвентаря.

Мною были разработаны приёмы индивидуального обучения дошкольников:

- На примере, по образцу инструктора,
- Во взаимодействии с педагогом;
- По образцу сверстников.

С целью выяснения индивидуальных интересов воспитанников мною было проведено наблюдение (в течение месяца) за их самостоятельной деятельностью. В листах наблюдений фиксировались предпочтения детей в выборе видов деятельности и нарушения поведения, проявляющиеся у детей во время самостоятельной деятельности.

Во время проведенного наблюдения было установлено, что дети не умеют самостоятельно организовывать подвижные игры, возникают разногласия при ее выборе, а так же нехватка спортивного оборудования, не всегда соблюдают правила безопасного поведения при организации физической деятельности. Чтобы устранить нарушения я закрепляла знания детей в безопасном поведении, учитывала индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности к играм каждого ребенка. Мною были достигнуты следующие результаты:

1. Значительно возрос интерес детей к подвижным играм

2. Творческие игры стали разнообразнее, как бы во-
брав в себя подвижные

3. Снизилась спонтанная двигательная активность
дошкольников

4. Повысилась продолжительность и интенсивность
движений

5. Разнообразнее стали сами движения

6. Снизилось количество нарушений поведения детей

В целом, дети стали отдавать предпочтение активному
временипровождению. Увеличились продолжительность
и интенсивность движений. Сами движения стали разно-
образнее.

Таким образом, я стремлюсь, чтобы работа инструк-
тора по физической культуре в нашем детском саду
не сводилась к набору неких показателей физического
развития детей, а чтобы они полюбили спорт и движения
на всю жизнь, так же, как и я. Чтобы дружба с физкуль-
турой осталась полезной и приятной привычкой, а здо-
ровый образ жизни оставался насущной потребностью
и тогда, когда они станут взрослыми. Твердо убеждена,
что именно в детском саду надо формировать у ребенка от-
ношение к физкультуре, именно как к культуре, владение
которой позволяет человеку иметь чувство собственного
достоинства и свободы.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (63) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: 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

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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