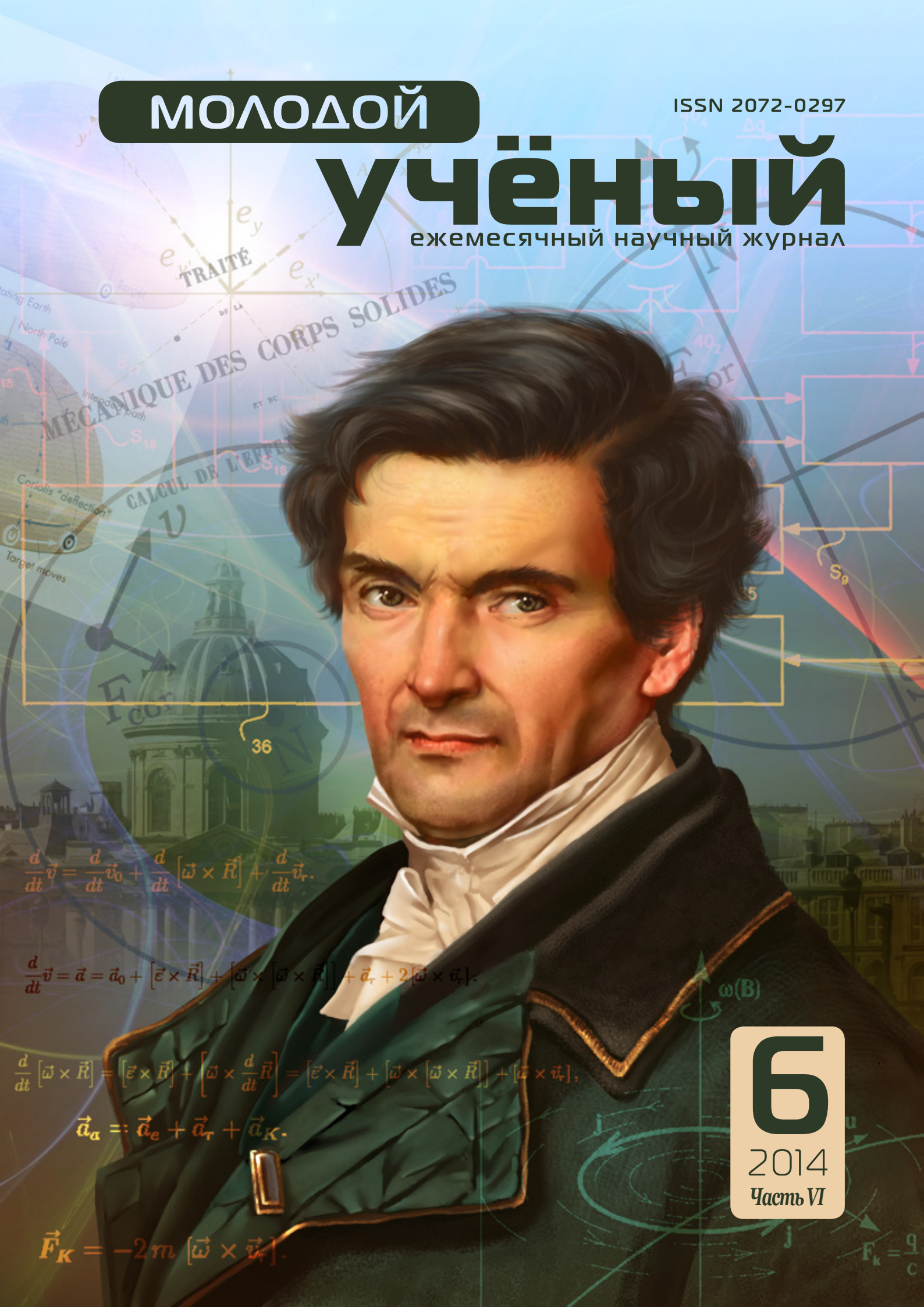


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



$$\frac{d}{dt} \vec{v} = \frac{d}{dt} \vec{v}_0 + \frac{d}{dt} [\vec{\omega} \times \vec{R}] + \frac{d}{dt} \vec{v}_r.$$

$$\frac{d}{dt} \vec{v} = \vec{a} = \vec{a}_0 + [\vec{\epsilon} \times \vec{R}] + [\vec{\omega} \times [\vec{\omega} \times \vec{R}]] + \vec{a}_r + 2[\vec{\omega} \times \vec{v}_r].$$

$$\frac{d}{dt} [\vec{\omega} \times \vec{R}] = [\vec{\epsilon} \times \vec{R}] + [\vec{\omega} \times \frac{d}{dt} \vec{R}] = [\vec{\epsilon} \times \vec{R}] + [\vec{\omega} \times [\vec{\omega} \times \vec{R}]] + [\vec{\omega} \times \vec{v}_r],$$

$$\vec{a}_\alpha = \vec{a}_e + \vec{a}_r + \vec{a}_K.$$

$$\vec{F}_K = -2m [\vec{\omega} \times \vec{v}_r].$$

6
2014
Часть VI

$$F_k = \frac{q}{c}$$

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 6 (65) / 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 Гаспар-Гюстав де Кориолис (1792–1843) — французский математик, механик и инженер.

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 Бекмуратович, *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

Абенова А.К., Тайлак Б.Е.

Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения..... 669

Атоев Э.Х., Гайбуллаев Х.С., Давлатов И.Х., Темиров А.Х.

Методика формирования информационных файлов для дидактического тестирования..... 671

Байбородова С.А.

Положительный имидж образовательного учреждения как фактор повышения качества образования..... 674

Бухаленко Н.П.

Управление самостоятельной деятельностью учащихся в ходе учебных занятий 676

Вдовина С.А., В.Е.

Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников в условиях профильной школы 679

Вербецкая А.С.

Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ среди студенческой молодежи..... 681

Володина М.Б.

Формирование экономических представлений у младших школьников 684

Герасимчик Л.В.

Формирование мотивации и познавательной активности школьников — один из факторов повышения учебной успешности 686

Гикаева Ю.О.

Формирование валеологической позиции школьников..... 688

Гордюшкин Д.А., Шварцкопф Е.Ю., Козырева О.А.

Возможности и качество моделирования педагогических средств будущими педагогами по ФК как результат сформированности культуры самостоятельной работы 690

Горячева Т.Ю.

Конспект НОД по формированию целостной картины мира «Вперед, к Олимпиаде!» с использованием ИКТ в подготовительной к школе группе 693

Гуреева Л.В., Козьмина Н.А.

Коннективистская теория обучения..... 695

Даськова Ю.В.

Подходы к формированию творческой самостоятельности студентов-дизайнеров..... 698

Дерксен Л.А., Завьялова Я.Е., Ерохин Е.Н.

Педагогические условия социализации и самореализации подростков в СДЮСШОР по регби «Буревестник»..... 701

Долгих Е.Н.

Инновационная учебно-методическая система «Диалог» как средство организации образовательного процесса..... 703

Жуйкова Т.П.

Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога 705

Заева Н.К.

Игровые формы обучения речевому общению на уроках немецкого языка 708

Заева Н.К.

Учебно-воспитательная деятельность в условиях сельской школы 710

Иванова М.В. Влияние мотивации учения на развитие познавательных процессов у детей младшего школьного возраста 712	Розмаитая В.М., Ульянина М.Н., Кукушкина А.А. Игровые технологии по привлечению учащихся начальных классов к чтению..... 750
Ильина Т.С. Обучение чтению газет и журналов на уроке иностранного языка в средней школе 715	Сизова Л.Н. Развитие и коррекция двигательной активности у умственно отсталых детей при помощи гимнастических упражнений 752
Калинина Ю.В., Прудских Э.В., Шорстова В.Ф. Роль дидактической игры в экологическом воспитании 718	Стройкина Л.В., Доркин Д.С., Козырева О.А. Некоторые особенности детерминации основ педагогического взаимодействия в структуре изучения педагогического менеджмента 754
Крылова Ю.С. Культурологический подход к профессиональной подготовке студентов музыкального колледжа 721	Сухоиваненко Р.Е. К вопросу об организации внеклассной работы школьников по экологической безопасности..... 757
Курчий О.В., Тютюнник А.О. Роль учебных заведений в педагогическом просвещении родителей на страницах периодической прессы (вторая половина XX века) 724	Титова Е.И., Чапрасова А.В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения 760
Майданкина И.В. Формирование речевых навыков и их роль в обучении чтению и овладении письменной речью 728	Филиппова И.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности.... 762
Малышева Н.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся в группе продленного дня 729	Хажиева И.А., Юсупов Ф. О личносно-ориентированной модели компьютерного обучения гуманитарных дисциплин 765
Мануйлова Г.Р., Зайнуллин О.С. Психолого-педагогические условия формирования ценности здоровья и безопасного образа жизни при обучении школьников основам безопасности жизнедеятельности 731	Хвастунова Е.М., Ячинова С.Н. Методические аспекты постановки целей обучения 767
Мустафакулов А.А., Мустафакулов А.А. Качество образования и его обеспечение в педагогических образовательных учреждениях 733	Хоменко С.М., Косолапов Е.А., Кулешин А.А. Особенности социализации, самореализации и саморазвития обучающихся, занимающихся регби (на примере СДЮСШОР «Буревестник»)..... 770
Новикова Ю.А., Мухина Т.К. Особенности социально-педагогической деятельности в реабилитационном центре.... 737	Хромых В.И. Воспитание любви к животным 772
Новичкова Т.Ю., Гудкова В.С., Ячинова С.Н. Современные средства оценивания результатов обучения 740	Шаблези М.С., Мемори М., Каёниян И. Влияние обучения жизненным навыкам на точку зрения учащихся на изучение английского языка 774
Овчинников Ю.Д., Шульга Я.О. Экологическое образование в аудиовизуальных технологиях обучения..... 743	Юсупов Ф., Сапаев У. О подготовке будущих преподавателей по информационно-коммуникационным технологиям — перспектива развития информационных технологий 777
Павлова Е.О. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни среди подростков в учебно-воспитательном процессе 745	Юсупов Д.Ф. Нейросетевые технологии адаптивного обучения и контроля знаний студентов по курсу основы программирования..... 779
Позднякова Ж.С. Организационно-педагогические проблемы формирования навыков управленческой культуры у студентов 748	Яшина М.Е., Шарафиева А.Д. Использование приема цитирования на уроках английского языка 783

ПЕДАГОГИКА

Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения

Абенова Акку Кенесовна, тифлопедагог
МБДОУ детский сад «Ертостик» (Казахстан, г. Караганда)

Тайлак Бибигуль Елжасовна, старший преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с нарушением зрения была и остается проблема ориентировки в пространстве.

Нарушения зрения, особенно возникающие в раннем возрасте отрицательно влияют на процесс формирования пространственной ориентировки детей.

Для дошкольников с нарушением зрения характерны недостатки развития движений и малая двигательная активность; у них значительно хуже развиты пространственные представления, словесные обозначения пространственных отношений. Нарушение глазодвигательных функций вызывают ошибки определения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Развитие ориентировки в пространстве детей с нарушением зрения требует специального обучения активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов (слуха, тактильно-двигательного восприятия, обоняния и т.д.) Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами).

Цель работы — развитие ориентировки в пространстве детей с нарушением зрения, формирование у них представлений о пространстве.

Для этого решаются следующие задачи:

— Обобщение знаний о пространственном расположении частей своего тела, ориентировки в окружающем пространстве «от себя»; «от другого человека»;

— Формирование навыков полисенсорного восприятия предметов, умения анализировать информацию,

полученную с помощью зрения и сохранных анализаторов, применять в практической ориентировке;

— Обучение моделированию предметно-пространственных построений, помещений детского сада, участка, чтению их схем; самостоятельному составлению схем;

— Формирование у детей прочной связи слов, обозначающих пространственные признаки предметов, с их чувственным восприятием.

В реализации задач подготовки к успешному обучению в школе важное место занимает формирование у детей дошкольного возраста пространственных представлений как основы мыслительной деятельности.

Детей необходимо научить ориентироваться в пространстве, так как адекватное воспитание пространственных свойств, предметов и отношений между ними — важное условие познания окружающего мира. Успешность овладения детьми различными видами деятельности: предметной, игровой, трудовой, учебной — зависит от высокого уровня развития наглядно-образных представлений, пространственного мышления, ориентировки в пространстве, слабое развитие которых является одной из причин, вызывающих затруднения при обучении чтению, письму, счету, рисованию и другим действиям.

Многочисленные исследования (В.А. Семенов, В.А. Феоктистова, В.А. Кручинин, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева) показали, что дети с нарушением зрения самостоятельно не могут овладеть навыками пространственной ориентировки, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

А.А. Люблинская (1956), изучая возрастные особенности восприятия пространства, выделила три категории усваиваемых ребенком знаний о пространстве.

- 1) понимание удаленности предмета и его местоположение;
- 2) определение направлений;
- 3) отражение пространственных отношений.

Она дала характеристику развития восприятия пространства как процесса активного практического взаимодействия ребенка и окружающей действительности.

В процессе специального обучения ориентировке в пространстве детей с нарушением зрения используются все общедидактические методы: наглядный, практический и словесный. Эффективность коррекционно-педагогической деятельности, обусловлена использованием методов в комплексе.

Формирование первоначальных знаний и умений с помощью наглядного метода, как основного требует использование приемов практического метода (с целью их первоначального закрепления) и приемов словесного (для обобщения уже имеющихся знаний и умений и на этой основе ознакомления с новым материалом) Выбор ведущего метода зависит от этапа обучения, а характер использования дополнительных методов зависит от конкретных дидактических задач.

Основной задачей обучения пространственному ориентированию детей с нарушением зрения является ознакомление детей с окружающими предметами, их пространственными признаками и расположением в пространстве в процессе непосредственного практического действия с ними.

Осуществляется эта работа с использованием нарушенного зрения и сохранных анализаторов. Научив детей узнавать окружающие предметы и объекты с использованием и нарушенного зрения и сохранных анализаторов, следует упражнять их в определении и сравнении конкретных пространственных признаков и отношений.

Это и дидактические игры, и упражнения на определение формы и величины предметов, их местоположение в пространстве относительно ребенка и друг друга.

Значимость этой работы обусловлена тем, что обучение ориентировке в пространстве основывается на накоплении детьми чувственного опыта действий с окружающими предметами на практическом выделении детьми их пространственных признаков и пространственных отношений между ними.

Тифлопедагог сначала дает образец правильного словесного обозначения какого-то пространственного признака предмета или его расположения в пространстве. Затем предлагает ребенку повторить данное ему словесное обозначение. После этого ребенку предлагается самостоятельно словесно обозначать пространственные признаки другого предмета. Постепенно у детей формируются навыки самостоятельного обозначения в речи своих действий по ориентировке в пространстве. На основе этого (полисенсорного восприятия пространства, закрепленного в слове) у детей создается обобщенный образ окружающего пространства.

Умения детей последовательно и четко выполнять необходимые действия способствовали успешности их ориентирования.

Важным условием обучения явилось постоянное сопровождение предметно-практических ориентировочных

действий словесными обозначениями осваиваемых ими пространственных признаков, отношений и направлений пространства

В своих работах А.А. Люблинская, Л.И. Плаксина утверждают, что только на уровне словесных обозначений пространственных отношений, в основе которых лежит непосредственный чувственный опыт ребенка, можно говорить об осознанном овладении детьми пространством. Только при точном использовании ребенком таких обозначений, как: далеко-близко, слева-справа и т.д. можно утверждать, что ребенок относительно адекватно отражает окружающее пространство.

Обучение ориентировке в пространстве включает пять этапов. Каждый этап представляет серию усложняющихся заданий. Работа начинается с уровня тела, переходя к ориентировке в пространстве «от себя»; на плоскости листа; заканчивается ориентировкой по схеме изображенного пространства.

Этапы работы:

1. Формирование представлений о собственном теле, ориентировка на собственном теле.

2. Совершенствование представлений об условном (схематичном) изображении предметов.

3. Развитие ориентировки в микро- и макро-пространстве «от себя», выделяя различные ориентиры (световые, цветовые, звуковые, тактильные), двигательные ощущения.

4. Формирование у детей умений создавать простейшие модели пространственных отношений между игрушками, предметами (моделирование)

5. Обучение ориентировки в пространстве по плану, формирование умения соотносить расположение в пространстве реальных предметов со схемой.

Ориентировка на себе:

Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, справа-слева). В качестве материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла. Ребёнок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела.

Ориентировка относительно предмета:

Выявляется знание понятий впереди-сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно предмета или другого человека. В качестве материала используется набор мелких игрушек или предметы реального пространства. Ребёнок выполняет действия с игрушками по словесной инструкции педагога, словесно обозначает пространственные отношения.

Ориентировка по схеме:

Выявляется умение соотносить расположение предметов в реальном пространстве со схемой. В качестве материала используется схема кукольной комнаты; кукольная мебель, соответствующий набор геометрических фигур. Ребёнок моделирует простейшие про-

странственные отношения из строительного материала, геометрических фигур, словесно обозначает местоположение.

Ориентировка с помощью слуха, обоняния:

Выявляется ориентировка в окружающем пространстве с привлечением слуха, обоняния. В качестве материала используются звучащие предметы (колокольчик, будильник, радио и др.), фонограммы (звуки природы, го-

рода, бытовые звуки), набор запахов (присущий предметам: овощи, фрукты, мыло и др.; присущий помещениям: кабинет врача, кухня и др.). Ребёнок определяет направление, место звучания предмета.

Знания полученные на занятиях одного этапа, закрепляются на последующих этапах обучения ориентировке в пространстве, а также на занятиях по развитию зрительного восприятия, на прогулках и в повседневной жизни.

Литература:

1. Вишневская, Т. А. Завалишина О. В. Программа дошкольного воспитания и обучения детей с нарушением зрения. Алматы — 2010 г.
2. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. //Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. — М.: АПН РСФСР, 1956. — Вып. 86. — с. 47—62.
3. Нагаева, Т. И. Нарушения зрения у дошкольников. //Развитие пространственной ориентировки. Ростов на Дону. Феникс 2008.
4. Подколзина, Е. Н. Обучение ориентировке в пространстве. Дефектология.—2003. №3.

Методика формирования информационных файлов для дидактического тестирования

Атоев Эхтиёр Худоёрович, кандидат педагогических наук, доцент;
Гайбуллаев Хаким Сайфиддинович, старший преподаватель;
Давлатов Исмаи Худойкулович, ассистент;
Темиров Алишер Хошим угли, студент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Как известно, подготовка дидактического материала для контроля достижения целей обучения и оценки сформированности знаний, умений и навыков студентов является весьма кропотливой и ответственной задачей [1, с. 43; 2, с. 102; 3, с. 51; 4, с. 87].

Контроль достижения учебных целей осуществляется путем предъявления обучаемому тестовых заданий, имеющих четко определенное диагностическое направление (выявление уровня усвоения, характера действий обучаемых, сформированности умений и навыков выполнять лабораторные работы, решать типовые задачи и т. п.). Набор тестовых заданий по отдельной теме (блок заданий) называется текстовым информационным файлом. Кроме того в качестве информационных файлов учебной базы данных (УБД) используются анкетные данные студентов, качественные характеристики тестовых заданий: степень трудности, контрольное время выполнения, начисляемые баллы за «правильный» ответ или каждый из дистракторов и др. Основными требованиями к содержанию тестовых заданий являются их соответствие целям обучения, полнота охвата проверяемого учебного курса, раздела или темы, диагностичность.

Отбор диагностируемых базовых понятий, умений и навыков проводится согласно типовой программы в раз-

резе учебных планов и квалификационной характеристики (профессиограммы) будущего бакалавра наук технологической специальности.

Алгоритм действий при формировании информационных файлов УБД, на наш взгляд, включает следующие этапы:

- подборка дидактического материала по изучаемой теме.
- составление графа — «дерево» учебных элементов по теме.
- определение понятийных и эмпирических индикаторов.
- установление минимально требуемого количества тестовых заданий, их тип, уровень сложности.
- разработка предметных тестовых заданий эквивалентной сложности в количестве 1,5—2 раза больше, т. е. необходимо иметь «запас прочности», так как при апробации происходит отсев заданий.
- ввод тестовых заданий по каждой теме в виде отдельных текстовых файлов (субтестов).
- отредактировать текстовые файлы в соответствии с программно-методическими требованиями к организации структуры и поиска информации.
- в случае использования программы «электронный задачник» установить диапазон взаимосогласованных изменений параметров, входящих в условия задачи.

— результаты педагогической экспертизы: степень трудности и контрольное время выполнения заданий, начисляемые баллы за правильный ответ и др., в отдельный информационный файл.

— в отдельный файл «**imena**» записать название информационных файлов (например, вопросы — «**WP1**», предлагаемые варианты ответов тестового задания — «**OTW1**», начисляемые баллы — «**BALL**», отдельный субтест «**WPOTW11**» и т.п.).

— название информационных файлов вводить в «тело» программы (в процедуру чтения), определить общее количество заданий в инд. варианте и количество заданий из отдельных блоков (субтестов), отражающие содержание отдельной темы, раздела.

— с помощью программы автоматического выбора заданий создавать индивидуальные варианты для тест-опроса.

Предлагаемый нами алгоритм реализован при разработке пакета программ автоматического выбора, выдачи и регистрации письменных контрольных работ (табл. 1).

В настоящее время ведутся учебно-исследовательские работы по разработки пакет сервисных программ учебного назначения. Данный ППС включает разделы подготовки учебной базы данных, формирования банка «**Контрольное задание**», выдачи и регистрации вариантов письменных контрольных работ студентов.

ПОРЯДОК РАБОТЫ С ПАКЕТОМ ПРОГРАММ:

— ознакомление с описанием работы программы («**WRNT. DOC**»).

— запуск программы «**UPRMENU**».

— выбор и запуск соответствующей программы.

— ввод информации — ДАТА, Ф. И. О. студента, шифр специальности и № варианта (личный код, зачетки и т.п.).

— выборка, распечатка и регистрация данной контрольной работы в файле «**журнал регистрации**» (табл. 2).

Работа программы завершается сообщением «РАБОТА ЗАВЕРШЕНА».

ХОТИТЕ ЗАКОНЧИТЬ РАБОТУ (Да/Нет)?

Если «Да» — выход в системе, «Нет» — возврат в МЕНЮ.

В качестве примера рассмотрим работу программы «**INTEX**» автоматизированного подбора вариантов по неорганической химии для студентов инженерно-технологических специальности.

НАЧАЛО РАБОТЫ ПРОГРАММЫ «INTEX»:

После запуска программы постепенно выполняется следующие действие: вводится дата «**A3\$,A2\$,A1\$,FF%**», указывается название и назначение программы, вводится информация о студенте: Ф.И. О., шифр специальности и № группы, № варианта, дата выдачи. После этого происходит рандомизация переменной **FF %**.

Далее происходит чтение файла «**HIM1**», который является блоком вопросов и задач по отдельному разделу курса, описывается размерность двумерного массива **C1\$(3,20)**, в котором 3 означает количество переменных, 20 — количество вопросов и задач в данном разделе. Размеры двумерного массива могут меняться в зависимости от объема раздела (количество строк в одной задаче и общее количество задач или вопросов) курса. Запускается файл «**HIM1**» и присвоение информации файла переменным **C1\$(1,1)**, **C1\$(2,1)**, **C1\$(3,1)** по циклу **I**. Аналогично происходит чтение файлов: «**HIM2**»), «**HIM3**», «**HIM4**», «**HIM5**», «**HIM6**», отражающие содержание отдельных разделов курса. Структурирование учебного курса по крупным разделам в виде отдельных файлов, существенно облегчает отладку программы, позволяет с помощью текстовых редакторов организовать поиск и замену заданий, т.е. оперативно обновлять их содержание.

Особое место в программе занимает автоматизированный подбор вопросов и задач по заданному варианту. Для этой цели использована функция **RND** внутри каждого файла «**HIM1 — HIM6**».

С помощью функции **RND** выбирается случайное число в зависимости от функции **RANDOMIZE (FF %)** с начальной генерацией для каждого значения переменной **FF %**. При вычислении выражения **INT (RND+20+1)** будем иметь целое число между 0 и 20. В зависимости от объема раздела задачи можно выбрать целое число между 0 и **N (INT (RND+N+1))**; где, **N** — натуральное число не превышающее общее количество предлагаемых

Таблица 1. Перечень и спецификация учебных программ «контрольное задание»

№	Название программы	Название предмета	Объем в кБ
1	NeorgXim	Неорганическая химия	122,334
2	AnalXim	Аналитическая химия	149,900
3	OrgXim	Органическая химия	61,570
4	FizXim	Физическая химия	144,600
5	ObshXim	Общая химия	101,200
6	KollXim	Коллоидная химия	115,000
7	Wiborka	Все предметы	76,340
8	WRNT. DOC	Все предметы	63,400
9	UPRMENU	Все предметы	15,250

Таблица 2. Журнал регистрации вариантов контрольных работ студентов

Ф. И. О. студента	Шифр группы	№ вар.	Номера вопросов и задач данного варианта	Дата выдачи
Махмудов П.	8–12 НГКСТ	380	10, 26, 51, 70, 75, 108, 122, 141, 153, 160	29.10.13
Рахматов А.	2–12 НГКСТ	383	14, 35, 50, 67, 78, 112, 131, 140, 150, 157	30.10.13

задач и вопросов). Функция INT (X) присваивает только целую часть переменной X.

После этого обеспечивается вывод и распечатка вопросов и задач данного варианта на принтер.

Формируется файл последовательного доступа «JREG» (табл. 2), в котором автоматически записывается вся текущая информация. После закрытия файла управление передается на вторую часть программы оператором RUN — «МЕНЮ». По завершении работы программы студенту выдается лист контрольного задания, подписанного преподавателем (методистом) кафедры.

Результаты письменной контрольной работы оцениваются преподавателем и вводятся в память компьютера для обработки.

Для компьютерного тестирования подбор заданий, подготовки индивидуальных вариантов происходит аналогично, основное различие заключается в том, что в данном случае необходимо учитывать определенные требования и особенности компьютерного тестирования, соблюдать эргонометрические требования к оформлению и выдачи тест-задания.

Методические особенности разработки программного обеспечения включает в себе следующие:

— при использовании больших массивов информации и нехватки оперативной памяти компьютера, в ходе вы-

полнения программы предусмотрена очистка ОЗУ от ранее использованной информации;

— модульный принцип в формировании информационных файлов УБД и разделение программы на части, которые выполняются как самостоятельные процедуры;

— повторная рандомизация вариантов (FF % + n), т. е. при наличии данного варианта в журнале регистрации проводится новая выборка вопросов и задач, что исключает их совпадение;

— возможность автоматического изменения параметров в условиях каждой типовой задачи (принцип «электронного задачника»), что позволяет формировать банк данных «Задача».

Данный пакет программ восполняет нехватку учебно-методической литературы, экономит учебное время студента, преподавателя и учебной части. За считанные минуты производится автоматизированная выдача и регистрация индивидуализированных письменных контрольных работ, исключается несоответствие номера и содержание варианта, иногда допускаемое студентами.

Пакет программ легко адаптируется и может быть использован при автоматизированном управлении учебным процессом.

Литература:

1. Абдукадиров, А. Адолатли усул. // Халк таълими. 1994. N % 3–4. — Б. 41–43.
2. Михайлычев, Е. А., Норов Ш. К. Дидактические тесты в системе многоэтапного контроля эний студентов: — Бухара, 1993. — 36 с.
3. Норов, Ш. К., Ниязхонов Т. Н., Маджидов М. А. Контрольно — тестирующие программы с таймером и журналом регистрации. // ИНФО. — 1992. — N % 2. — с. 51–52.
4. Фарберман, Б. Л. Методика разработки и применения педагогических тестов. — Т.: РУМЦ, 1995. — 116 с.

Положительный имидж образовательного учреждения как фактор повышения качества образования

Байбородова Светлана Александровна, магистрант
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

В статье рассмотрен вопрос о влиянии управления и качестве работы современного учителя на процесс формирования положительного имиджа образовательного учреждения. В свою очередь, образовательная система — важнейшая сфера развития человеческого капитала. Образовательные технологии — являются важнейшими технологиями управления человеческим капиталом.

Ключевые слова: человеческий капитал, образование, имидж, формирование имиджа

Школа, очень продолжительная ступень образования, становится в настоящее время ключевым моментом обеспечения нового качества образования, и от этого зависит дальнейшая жизненная успешность и каждого человека, и общества в целом. В национальной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается: «Облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно, если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом... Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни».¹

В условиях активного вхождения в российскую образовательную среду ФГОС нового поколения изменениям подвергаются разные сферы деятельности, связанные непосредственно с деятельностью учителя. В первую очередь, это касается сферы повышения педагогического мастерства и самообразования. Современное общество предъявляет высокие требования к школе: нынешнее поколение школьников должно быть готово к социальному творчеству во всех сферах общественной жизни, к совершенствованию общественных отношений, управлению развитием общества. В связи с чем правительством России принят ряд документов, предусматривающих дальнейшую демократизацию и гуманизацию воспитательного процесса школы, обновление содержания общего образования, расширение сети альтернативных образовательных учреждений.

А. Дистервег писал: «Он (учитель) лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Идея немецкого педагога актуальна сегодня, так как на решение задачи подготовки учителя к работе в условиях новой образовательной парадигмы направлены усилия методических служб образовательных учреждений. И наше образовательное учреждение находится в поиске.

В арсенале средств имеется опыт организации внутри-корпоративной учебы, то есть повышение педагогической квалификации внутри ОУ. Разработан отдельный план по организационно-содержательной деятельности по развитию профессионализма педагога. Цель: командная организация учителей, направленная на достижение целевого ориентира школы и развитие положительной динамики результата образования, Самореализация педагогов, повышение профессионализма педагогических кадров.

Перед современным учителем стоит важная задача — работать по новому, общаться по другому с сегодняшним поколением детей, которые не умеют общаться друг с другом, но хорошо обращаются с компьютерными новинками. Современный учитель всегда корректно задаёт вопросы, не допускает негативных отзывов в адрес позиции собеседника, доброжелателен. Мы должны понимать, что если раньше образование было общественным благом, то теперь образование это долг каждого гражданина — знать и уметь. А наша задача научить этому школьников. У нас есть цели: — Создать школу, в которую будут стремиться дети и родители; — Школу, в которой будут давать прочные знания, в которой будут не образовывать дополнительно, а гармонично развивать способности, одаренность, талант; — Школу, в которой все будет красиво и содержательно: внутренне и внешне, где все будет строиться на вере, надежде и любви. Мы сегодня много говорим о Новой школе. Строим школу Будущего. И это правильно. Меняются времена, условия, система. Современное общество динамически развивается, создаются новые наукоемкие технологии, целые отрасли народного хозяйства. Это является объективной предпосылкой модернизации образования, которое должно не только отставать от развития общества, но фактически опережать его, создавая для страны новый кадровый потенциал. Имидж современного образования — это интегрированное понятие, оно складывается из различных составляющих —

¹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271.
National educational initiative «Our new school», approved by the President of the Russian Federation Medvedev, 04 February 2010 Doc.-271.

имиджа образовательного учреждения, имиджа педагога, имиджа территориальной системы образования. И при работе надо руководствоваться этими понятиями и создавать свой имидж, в который входит качество образования, авторитет администрации ОУ, авторитет педагогического персонала, визуальный подход к школе, образовательный маркетинг.

В настоящее время проблема формирования имиджа актуальна не только для отдельных ОУ, но и в целом для системы образования. То есть, чем больше ОУ будут иметь привлекательный образ, тем более привлекательной станет система образования и повысится качество образования в целом.

Работа по созданию имиджа ведется целенаправленно для каждой группы и различными средствами. Для образовательных организаций при поддержке имиджа особенно важна работа с СМИ, поскольку крупный масштаб операций требует достаточно широкой известности, достижимой, прежде всего, с помощью масс-медиа.

На протяжении десяти последних лет в нашей школе ведется работа по привлечению будущих первоклассников в школу. Проводятся занятия по развитию дошкольников, изучается образовательный спрос родителей из дошкольных учреждений микрорайона, проводятся традиционные Дни открытых дверей и родительские собрания. МБОУ СОШ № 10 и детский сад № 70 имеют Программу совместных мероприятий. Так в этом году воспитанники детского сада вместе с родителями были привлечены к акции «Помоги животным». Были также организованы для родителей дошкольников выставки достижений учащихся школы и воспитанников детского сада. В ноябре 2013 года проведен совместный концерт, посвященный Дню матери. Педагоги школы вместе с учащимися проводят в детском саду субботники, помогают в строительстве снежных городков и проводят минутки безопасности. Так «Бригада 01» в этом году в четырех детских садах микрорайона провела выступления по пропаганде пожарной безопасности.

Целевой аудиторией для подачи имиджа являются педагоги и сотрудники МБОУ СОШ № 10, учащиеся школы и их родители, общественное мнение, партнеры и выпускники, средства массовой информации.

На начальном этапе формирования имиджа путем проведения различных опросов и анкетирования было проведено выявление степени значимости атрибутов (образовательных запросов) для детей и их родителей. Респондентам раздавалась анкета. Анкетирование как техническое средство многих подобного рода исследований часто применяется при изучении мнения той или иной социальной группы по тому или иному поводу. В результате было выявлено, что наиболее значимыми (в порядке убывания) для родителей являются следующие: инновационные, авторские программы обучения; высокий уровень профессиональной квалификации педагогов; наличие материально-технической базы для обучения школьников; географическое положение (лесопар-

ковая зона, приближенность к остановкам общественного транспорта); гигиенические условия учебных помещений.

Таким образом, было определено, что МБОУ СОШ № 10 обладает сильными внутренними потенциалами: квалифицированные педагогические кадры, обеспеченность материально-технической базой.

После изучения анкет были выявлены и некоторые конкурентные преимущества школы, к ним относятся:

- набор дополнительных образовательных услуг: ансамбль, хор, спортивные секции, группа продленного дня;
- регулярные выступления и победы учащихся;
- при высоком уровне выход на конкурсы и фестивали;
- известные в городе педагоги и устойчивый педагогический коллектив.

Кроме этого, школа обладает и сильными возможностями в позиционировании образования в масштабах своего города и имеются отдельные победы на областном уровне.

Мы можем выделить две основные группы способов, предполагающие определение основных направлений деятельности, актуальных для школы, и в их рамках набор методов, приемов и технологий которые используются школой. К первой группе способов относятся:

- участие в различных мероприятиях, и организация мероприятий для родителей и воспитанников;
- проведение PR — мероприятий — организация дней открытых дверей, презентаций, работа по профориентации, популяризация деятельности школы через средства массовой информации;
- рекламирование — использование разного рода рекламных средств для актуализации желаемого имиджа школы для этого выпускаются рекламные листовки, буклеты, информация о самых важных и значимых событиях в деятельности школы находит свое освещение на сайте школы, в репортажах на городском телевидении, в изданиях городских газет.

Положительный имидж можно рассматривать как дополнительный ресурс управления, ресурс развития образовательного учреждения. В связи с этим технология продвижения имиджа осуществляется параллельно на следующих трех уровнях:

- Школой организуются различные мероприятия.

В апреле 2013 года состоялись мероприятия, приуроченные к дню памяти жертв концлагерей, учащиеся школы провели благотворительный концерт по сбору средств для издания книги в память о детях из концлагерей. Были привлечены родители, жители микрорайона, бывшие узники и организация «Красный крест». Освещали мероприятие СМИ, городское телевидение «Евразия».

В ноябре 2013 года прошел турнир по баскетболу, посвященный памяти героя России С.Н. Стволова. Открывали мероприятие члены попечительского совета школы из числа выпускников и представители городской Федерации баскетбола. К участию привлечены не только уча-

щиеся школы, но и представители шефствующей организации, родители. Мероприятие широко освещалось телеканалом «Интерра», городской газетой «Городские Вести».

В декабре 2013 года проведены «Семейные старты» с приглашением известных спортсменов.

В апреле 2014 года МБОУ СОШ № 10 стали инициаторами проведения общеобразовательной акции «Тотальный диктант» в г. о. Первоуральск. В течение полугодия проходила подготовительная работа по привлечению спонсорских средств, по приобретению дополнительного оборудования, по изготовлению рекламной продукции.

Целью проведения таких мероприятий является формирование позитивного отношения к школе, они направлены как на внутренние, так и на внешние целевые аудитории. На данном уровне осуществляется позиционирование образования в целом целевому сегменту с помощью маркетинговых коммуникаций: паблисити (создание пресс-релизов), PR акций (создание слайд — презентаций, сайта в Интернете), специальных акций.

— Школа участвует в совместно организованных мероприятиях с заинтересованными партнерами.

В актовом зале проходят репетиции хора и ансамбля школы, отчетные концерты, праздники, ежегодный фестиваль «Наши достижения».

Организуются выставки педагогов школы и педагогов дошкольных учреждений.

Походят ежегодные конференции с привлечением педагогов дополнительного образования из дворовых клубов.

В ноябре проведен семинар для заместителей школы по вопросам итоговой аттестации с открытыми формами.

Целью мероприятий данного уровня является продвижение положительного имиджа образовательного учреждения посредством маркетинговых действий. Данные действия направлены на внешние целевые аудитории и осуществляются с целью удовлетворения интереса к МБОУ СОШ № 10 и ее образовательным услугам путем передачи имеющейся информации через различные каналы на бесплатной основе. Результатом такого косвенного стимулирования потребностей в образовательных услугах должно явиться создание благоприятного общественного мнения через СМИ (телевидение, печать).

Процесс формирования положительного имиджа учреждения является инструментом достижения стратегических целей учреждения, затрагивающих основные стороны его деятельности и ориентированных на перспективу. Коллектив учителей школы готов работать по-новому, готов создавать условия для повышения качества образования и имиджа образовательного учреждения.

Литература:

1. Национальная образовательная инициатива
2. «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр—271
3. Муниципальная целевая программа «Развитие образования в городском округе Первоуральск («Наша новая школа») на 2011—2015 годы, утвержденная постановлением Администрации городского округа Первоуральск от 31.08.2011 г. № 2173;
4. Муниципальный доклад «О состоянии системы образования городского округа Первоуральск по итогам 2013 года»

Управление самостоятельной деятельностью учащихся в ходе учебных занятий

Бухаленко Наталья Павловна, учитель химии и биологии

Свердловская средняя школа отдела образования акимата Алтынсаринского района (Казахстан, Костанайская область)

Управление самостоятельной деятельностью — это ответственная и сложная работа каждого учителя. Обучение самостоятельности учащихся является составной частью обучения учащихся. Эта задача для каждого учителя является одной из главных.

Главной функцией самостоятельной деятельности является развитие самостоятельности, интеллектуальных умений (самоконтроль, умение выделять главное и так далее), наблюдательности и другое, а также формирование таких черт личности как умение преодолевать трудности, любознательности, товарищеской взаимопомощи,

владение базовыми знаниями, умениями и навыками, уверенности в своих силах.

Процесс управления должен обеспечивать реализацию образовательной, развивающей, воспитательной функций самостоятельной деятельности учащихся на уроке и дома.

При организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке я использую различные формы обучения: коллективная или фронтальная, звеньевая, кооперативно — групповая, индивидуальная, а также методы обучения: работа с учебной литературой, работа с дидакти-

ческими карточками, игровая деятельность, проектная деятельность.

Существуют следующие виды самостоятельных работ, которые использую на уроках химии и биологии:

— Самостоятельная работа с предварительным разбором. Дается подробный разбор задачи или упражнения со всеми теоретическими обоснованиями. Затем для самостоятельной работы предлагается подобная задача.

— Решение задач с последующей проверкой. Учащиеся выполняют задание самостоятельно, затем проверяют свою работу по показываемому им образцу.

— Тестовые задание с готовыми ответами. Эти работы помогают быстрому установлению обратной связи, выявлению пробелов и разбору некорректных заданий.

— Химические диктанты с взаимопроверкой.

— Биологические диктанты с взаимопроверкой.

— Дидактические игры («Путешествие по эукариотической клетке», «Своя игра по биологии», «Химическое лото», «Занимательная химия», «Кто лишний?», «Найди ошибку», «Парад химических элементов», «Химические анаграммы, логогрифы, метаграммы, шарады», «Ребусы и кроссворды по биологии» и другое).

— Подготовка кратких сообщений, рефератов, исследовательских работ.

— Предметные недели по химии и биологии.

— Работа над выполнением наглядных пособий (схем, таблиц, кластеров) и другое.

С целью развития мышления, творческих способностей учащихся провожу уроки решения задач, взаимообучения, самообучения. Использую в работе нетрадиционные формы: уроки — игры и уроки — путешествия, практикумы, дидактические игры, интегрированные уроки. Они интересны по содержанию, позволяют активировать учебный процесс, помогают учащимся реализовать свои интеллектуальные возможности. Применяю на уроках различные тренажеры, карточки, опорные конспекты, таблицы, схемы, образцы выполнения различных заданий, в том числе лабораторных и практических работ. Использую различные формы контроля: тестирование, зачёты, срезы по итогам контрольных и самостоятельных работ, которые развивают их умственные способности и внимание, тренируют память, вырабатывают наблюдательность, способствуют лучшему усвоению и закреплению знаний.

Управление самостоятельной деятельностью включает целеполагание, планирование, организацию, корректировку и оценку деятельности учащихся, диагностику ее результатов.

Самостоятельная деятельность учащихся помогает повышению эффективности обучения как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей в умственном и физическом труде. Понимая, что урок — основная форма организации учебно-воспитательного процесса, думаю над тем, как вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность на уроке, воспитать у них потребность в знаниях по химии

и биологии и тем самым получить конечный результат: глубокие знания предмета.

Важной особенностью организации мной учебного процесса является достижение всеми учащимися обязательного уровня химической и биологической подготовки, зафиксированного в инструктивно-методическом письме и учебной программе по «Химии» и «Биологии». Планирование обязательных результатов обучения включает в себя постоянный контроль за их достижением, оказание эффективной помощи неуспевающим. Но вместе с тем, стараюсь не ограничивать обучение всех учащихся минимальным уровнем обязательных требований: важно стремиться к более полному раскрытию химических и биологических способностей у учащихся.

При подготовке к уроку и на уроках стараюсь применять полученные знания при решении педагогических, учебно-воспитательных и научно-методических задач с учётом возрастных и индивидуальных различий, психологических особенностей учащихся и конкретных педагогических ситуаций.

Самостоятельная деятельность как форма развития познавательного интереса у учащихся на всех этапах урока и в домашнем задании характеризуется как активная, так как позволяет управлять процессом учения, способствует развитию мышления и стимулирует учебную деятельность. Результативность самостоятельной деятельности определяется индивидуальным и дифференцированным подходом к учащимся в процессе их обучения, так как взаимосвязь всех видов самостоятельных работ в системе обуславливает прочные знания. Все эти действия направлены на создание знаний плюс информация, которую дают на уроках — все это приводит к развитию познавательного интереса.

Для большей эффективности самостоятельной деятельности учащихся после изучения главы, например «Химический состав клетки», применяю тестовые задания с одним правильным ответом. На первый взгляд, кажется, что выбрать из предложенных ответов правильный значительно проще, чем выполнять решения по стандартной схеме, но в реальности оказывается, что, отвечая на вопросы теста, ученик проделывает более объёмную работу, так как среди вариантов могут быть термины, понятия из ранее изученных глав. Этот вид деятельности помогает ему продуктивнее заниматься на уроке.

При изучении химии и биологии учащиеся должны знать и понимать химические и биологические обозначения, термины, понятия. Для этого использую химические и биологические диктанты, позволяющие ученику самостоятельно, правильно, четко давать определения и пользоваться обозначениями, терминами, понятиями.

Для успешной организации самостоятельной деятельности должны быть созданы условия, при которых обеспечивалась бы возможность активной роли учащихся, возможность систематического упражнения в самостоятельном получении знаний и в систематическом их применении. К ним относятся:

— использование в образовательном процессе дидактических средств, оптимизирующих деятельность учащихся;

— усиление роли контрольно — диагностических процедур для повышения эффективности самостоятельной деятельности;

— формирование самостоятельного поиска у учащихся через использование дидактических средств образовательного процесса;

— учет индивидуальных особенностей учащихся;

— методически правильная организация объема самостоятельной работы;

— обеспечение учащихся необходимым методическим материалом при выполнении самостоятельной работы;

— контроль за ходом самостоятельной работы;

— оценивание ученика за ее качественное выполнение.

Определяя исходные положения управления самостоятельной работой учащихся, учитывая, что учащийся, как субъект учения через цель, заданную учителем, сам планирует, организует и реализует процесс получения необходимого продукта, обогащая свой познавательный и профессиональный опыт новыми результатами — знаниями, навыками, умениями, новыми продуктами деятельности, новыми личностными качествами. При этом учащийся:

1. Планирует свои действия, то есть выбирает свои цели, определяет программы и методы их достижения;

2. Организует, то есть объединяет свои ресурсы для решения поставленных задач;

3. Управляет своей деятельностью, то есть осуществляет самоконтроль с последующей коррекцией своих действий;

4. Осуществляет связь на основе передачи информации, обеспечивающей принятие решения.

Эффективность самостоятельной деятельности достигается, если она является одним из составных элементов

учебного процесса, и для нее предусматривается время на каждом уроке, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически.

Организация самостоятельной деятельности — это отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность учащихся.

В процессе управления самостоятельной деятельностью не последнее место принадлежит учителю, так как он и так принимает участие в организации педагогического процесса. В связи с этим следует перечислить следующие принципы управления:

1. Разделение всего учебного материала изучаемой дисциплины на отдельные учебные главы и темы;

2. Определение дидактических целей с помощью терминов, выражающих контролируемые деятельности учащихся;

3. Управление самостоятельной работой учащихся посредством методических и дидактических средств;

4. Систематическая обратная связь, выступающая в виде самоконтроля и со стороны преподавателя;

5. Полное освоение соответствующих дидактических целей, переведенных в познавательные задачи.

Методы и формы самостоятельной деятельности вооружают знаниями, умениями и навыками; содействуют воспитанию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств учащихся; развивают их познавательные силы, личностные образования: активность, самостоятельность, познавательный интерес; выявляют и реализуют потенциальные возможности учащихся; приобщают к поисковой и творческой деятельности.

Таким образом, для успешного обучения учащихся необходимо вызвать у учащихся интерес к овладению знаниями через организацию самостоятельной деятельностью, так как руководство ею остается ответственной и сложной задачей каждого учителя.

Литература:

1. Пидкасистый, П. И. «Самостоятельная деятельность учащихся». — М., 1972. — 42 с.
2. Жарова, Л. В. «Управление самостоятельной деятельностью учащихся» — Л., — 1982.
3. Пидкасистый, П. И. «Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в обучении» — М, 1980.
4. Каплунович, И. Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития // Педагогика. — 2002 г. — № 10 с. 37–44.
5. Нильсон, О. А. «Теория и практика самостоятельной работы учащихся» — Тал., 1976.
6. <http://www.5ka.ru/62/13615/1.html>
7. <http://txt.rushkolnik.ru/docs/index-130818.html>

Профессионально-личностное самоопределение старшекласников в условиях профильной школы

Вдовина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Вдовина Екатерина Андреевна, старший преподаватель
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская область)

Образование — сложный и длительный процесс построения личностью своего образа, своеобразное становление самого себя. Образованным можно назвать не просто человека «обученного», закончившего школу или вуз, а человека, готового к самостоятельному и ответственному действию на основе своего выбора в профессиональной деятельности.

Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривается профильное обучение старшекласников, отвечающее интересам нашего общества и учащейся молодежи. Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации обучения, когда за счет изменений в организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшекласников в соответствии с их профессиональными интересами и профессиональными намерениями. При этом существенно расширяются возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории, формируется готовность к самоопределению.

Представление об общечеловеческой цели образования в педагогике второй половины XX века было пересмотрено под влиянием идей западной «гуманистической психологии», обогатившей педагогический словарь новыми терминами, начинающимися с корня «self» («само»): самооценка, саморазвитие, самоопределение, самоактуализация и др. Философия «самости» раскрыта в работах Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, П.А. Флоренского, А.А. Ухтомского, К. Роджерса, А. Маслоу. Еще Я.А. Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой».

Воплощением идей гуманистической психологии стала гуманистическая педагогика, открыто провозгласившая целью образования самоактуализацию: реализацию личностью своих возможностей, способность к осознанному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях. Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования самореализации высказывали В.И. Андреев, А.И. Кочетов, В.А. Караковский, А.И. Тубельский и др.

Современная психология и педагогика видят возможности самоопределения личности, прежде всего, в области главных жизненных ценностей: в поиске своего места в жизни (будущей профессии), определении смысла и цели своей жизни, выработке жизненных принципов и убеждений, формировании личностных идеалов.

Самоопределение — социальное, личностное, профессиональное — составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответов на вопросы кем быть? и каким быть? с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. Профессиональное самоопределение, как правило, связывают с содержательной стороной направленности личности, с призванием; это важный объект формирования личности в процессе профессиональной ориентации. «Профессиональное самоопределение — процесс формирования субъектом самоопределения личностного отношения к профессиональной и трудовой деятельности» [3, с. 94].

Личностное самоопределение Педагогический словарь (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) и Словарь-справочник по психологии (Н.И. Конюхов) трактуют почти тождественно: «Процесс и результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни» [6,38].

Теоретическая концепция социального самоопределения строится на достижениях педагогических концепций организации субъектной активности личности в процессе обучения, воспитания, социализации (Ковалев А.Г., Кон И.С., Орлов Ю.М., Рожков М.И., Рувинский Л.И., Селевко Г.К., Цукерман Г.А., Фромм Э. и др.). Странники идеи самоопределения исходят из того, что ребенок — это всегда индивидуальность, которая стремится реализовать свою заданность. За выбор действия (или профессиональной деятельности) человек держит ответ перед самим собой, перед внутренними инстанциями своего сознания: он сам себе нечто запрещает, разрешает, побуждает к действию. Можно сказать, проясляет личностное самоопределение, ориентируясь на систему ценностей общества.

Профессионально-личностное самоопределение — это процесс и результат сознательного выбора и утверждения личностью своей позиции в конкретных профессионально-жизненных ситуациях [2, с. 4]. Создание таких ситуаций возможно в условиях профильного обучения.

Введение профильного обучения на старшей ступени выдвигает перед школой и педагогической наукой проблему организации системной подготовительной работы с учащимися. В Концепции профильного обучения отмечается, что «реализация идеи профилизации обучения

на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [7, с. 18].

Для того чтобы такой выбор был осознанным и обоснованным, требуется оказать учащимся необходимую педагогическую поддержку, направленную на самопознание, выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Выделяют несколько этапов психолого-педагогического сопровождения предпрофильного обучения: пропедевтический, основной, завершающий.

Пропедевтический этап — это информирование родителей, учеников и учителей о профилях и профильных классах, которые будут скомплектованы, о программах, требованиях к ученику, его способностях, о процедуре зачисления. Психолого-педагогическое сопровождение профильной ориентации заключается в организации диагностических процедур, позволяющих прогнозировать предрасположенность к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения.

Довольно часто психолого-педагогическое сопровождение в профильном обучении понимается слишком узко: как массовое диагностирование учащихся. На самом деле это деятельность всего педагогического коллектива, включающая:

1. Организацию внешних связей (межшкольные учебные комбинаты, центр занятости населения, учебные заведения области и города);
2. Методическое обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения;
3. Информирование и консультирование всех участников образовательного процесса;
4. Организацию предметных олимпиад, элективных курсов;
5. Диагностическую работу.

В ходе диагностики идет анализ, рефлексия правильности выбора ребенка, поэтому необходимо «регулярно проводить диагностику и самодиагностику в контексте самопознания: оценка степени выраженности личностных качеств, диагностика Я-концепции, изучение самооценки с помощью методики ранжирования, исследование самоотношения, изучение жизненных ценностей» [1, с. 502]. Для ученика педагогическая диагностика выполняет функцию педагогического сопровождения, позволяя ему выбирать и выстраивать свой образовательный маршрут. Для учителя — направлена на выявление затруднений ученика как внутри предметной области, так и в личностном плане, с целью оказания помощи [4, с. 13]. Вся диагностическая работа в рамках предпрофильной подготовки этого этапа распадается на два блока:

1. Блок общей диагностики — включает в себя изучение интересов, склонностей, желаний учеников, желаний родителей, экспертные оценки учителей;

2. Блок углубленной диагностики — используется психологом в отдельных случаях при затруднении выбора профиля, по запросу подростка.

Е. А. Климов отмечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор: позиция старших, семьи; позиция сверстников; позиция школьного педагогического коллектива; личные профессиональные и жизненные планы; способности и их проявления; притязание на общественное признание; информированность о той или иной профессиональной деятельности; склонности [5]. В ряду основных факторов выбора профессии психологи обычно называют следующие: *интересы* (познавательный, профессиональный, склонности); *способности* (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности); *темперамент*; *характер*. Это так называемая *инвариантная часть* — это дар природы, генетическая основа личности. Следующая группа факторов (*вариативные*) включает в себя: уровень подготовки (успеваемости), информированности о мире профессий.

Задача педагогов организовать профориентационную работу таким образом, чтобы максимально учесть как вариативную часть личности, так и инвариантную и избежать ошибок в выборе профиля обучения. Трехступенчатый подход «пропедевтика предпрофильного обучения — предпрофильная подготовка — профильное обучение» уменьшит возможное число ошибок в выборе профиля обучения и области дальнейшей профессиональной деятельности.

Основной этап — (период обучения в 9-м классе) — моделирование видов образовательной деятельности, востребованной в профильной школе, и принятие решения в различных образовательных ситуациях, проектирование будущей профессиональной перспективы. На данном этапе проводится диагностика «Готовность к выбору профессии» (профиля обучения), которая позволяет выявить пробелы в профессиональной ориентации и в дальнейшем ликвидировать отсутствие, несформированность знаний о многообразии профессий и требований к их освоению. В этом случае проектированию подростком своих жизненных и профессиональных планов, идеалов будущей профессии и возможных моделей достижения высокой квалификации в ней будет способствовать целенаправленная работа в рамках информационно-ориентационных элективных курсов.

На *завершающем этапе* производится оценка индивидуальных возможностей учащихся через углубленную диагностику и профессиональные пробы в межшкольном учебном комбинате. Диагностика профессиональных намерений позволяет уточнить планы на будущее и пути их реализации. Предметно-профессиональное консультирование дает внутреннюю уверенность в правильности своего выбора. Формируется портфолио достижений учеников. Все эти мероприятия содействуют процессу профессионального самоопределения и личностного развития школьника.

Литература:

1. Бырдина, О.Г. Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза // Молодой ученый. 2013. № 10. с. 501—503.
2. Вдовина, С. А., Вдовина Е. А. Психолого-педагогическое содействие в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 9 (20). с. 2—7.
3. Воронина, Е. В. педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 9 (20). с. 94—99
4. Гутник, И. Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей/И. Ю. Гутник. -СПб.: КАРО, 2005.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004.
6. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2001.
7. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Официальные документы в образовании. 2002. № 27. с. 13—33.

Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ среди студенческой молодежи.

Вербецкая Алена Сергеевна, студент

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

Здоровье нации формируется и поддерживается посредством создания экологически чистой среды обитания, организацией рационального питания, искоренением вредных привычек, широким распространением физкультуры, спорта и здорового образа жизни.

На сегодняшний день состояние физического и духовно-нравственного здоровья российской молодежи достигло критических пределов. Несмотря на относительную стабильность уровня рождаемости над уровнем смертности, мы наблюдаем увеличение числа случаев лиц, больных алкоголизмом, наркоманией, табакокурением.

Под термином психоактивные вещества (ПАВ) понимают — вещества, употребление которых непосредственно приводит к изменениям психики [1, с. 32]. Они воздействуют на центральную нервную систему, их длительное применение является причиной возникновения как психической, так и физиологической форм зависимости.

В большинстве случаев с проблемой наркомании сталкиваются молодые люди. Именно эта категория населения является максимально уязвимой, что подтверждают данные статистики, с которыми согласно большинство экспертов.

По данным Владимирского областного наркологического диспансера за ноябрь 2012г 891 человек или 88,5% от всего числа лиц с диагнозом «наркомания» (1007) находятся в возрастном интервале от 20 до 39 лет [3].

Важнейшей формой решения данной проблемы является профилактика употребления психоактивных веществ среди студенческой молодежи.

Профилактика — это система комплексных государственных и общественных, социально-экономических

и медико-санитарных, психолого-педагогических и психогигиенических мероприятий, направленных на предупреждение заболеваний, а также на всемерное укрепление здоровья [2, с. 150].

Использование технологий по сокращению и полному предотвращению употребления алкоголя и табака, а также активизация позитивной наркопрофилактики в образовательной среде позволяют сформировать видение того, что даже единичное употребление оказывает пагубное воздействие как непосредственно на самого потребителя, так и на процесс жизнедеятельности всего студенческого коллектива.

Основной целью социально-педагогической профилактики является создание в образовательной среде условий, препятствующих развитию злоупотребления наркотиками; воспитание личности, имеющей критическое мышление, навыки конструктивного взаимодействия и сопротивления групповому давлению; способной к адекватному восприятию действительности и склонной к самоанализу. Важное значение имеет пропаганда здорового образа жизни.

Существующие программы зачастую носят однообразный, декларативный характер, без учета индивидуальных особенностей личности. В большинстве из них не учитывается принцип междисциплинарного подхода, кроме того, на практике их довольно сложно реализовать.

В связи со всем вышесказанным, нам представляется необходимой разработка наиболее эффективного комплекса профилактических мер, направленный на снижение числа молодых людей, употребляющих или склонных к употреблению психоактивных веществ.

На кафедре социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета, педагогами и студентами ВУЗа систематично проводится профилактическая работа по борьбе с употреблением психоактивных веществ молодежью.

Она включает в себя комплекс мероприятий:

— Формирование личностных качеств у студентов, соответствующих нормам современного общества, способствующих успешному преодолению трудных жизненных ситуаций, не прибегая к употреблению психоактивных веществ;

— Организация и проведение занятий в виде лекций, семинаров, упражнений по профилактике наркомании, алкоголизма и табака;

— Проведение тренингов, ориентированных на усиление личностных ресурсов, в том числе — воспитание силы воли, принятие решения в сложившейся ситуации, развитие навыков эффективного общения, препятствующих развитию саморазрушения и проявления деструктивных форм поведения;

— Ежегодное проведение конкурса творческих проектов на тему: «Я выбираю жизнь без наркотиков, алкоголя и табака»;

— Создаются волонтерские объединения, которые ведут активную деятельность, направленную на профилактику употребления ПАВ с детьми и подростками, в общеобразовательных учреждениях и детских домах;

Особое значение следует предать научно-практической работе преподавателей кафедры, по данной проблематике. Ежегодно издаются учебно-методические пособия, учебники, сборники научно-практических конференций, разрабатываются соответствующие методики и программы.

Нами было проведено исследование на склонность к употреблению психоактивных веществ студенческой молодежью, которое проходило во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ). Среди студентов 1–5 курсов, всего испытуемых 123 человека, возраст: от 17 до 23 лет; в основном иногородние, живут либо в общежитии, либо снимают квартиру. Небольшая студентов часть живет дома с родителями.

Исследование реализовано с помощью следующих методов: тестирование с применением опросника «Отношение к вредным привычкам», анкетирование с применением анкеты анонимного опроса подростков под редакцией Л.М. Захарова, М.А. Шалимовой, Л.И. Самошкиной, О.В. Липатовой [2, с. 44].

На первом этапе нашего исследования были получены следующие результаты (рис. 1): на всех курсах наблюдаются высокие оценки по познавательной шкале, наиболее выражены на 4 курсе, наименее на 3 курсе. Это говорит, что у студентов верно сформированы представления о ПАВ.

Результаты по эмоциональной шкале показали, что студенты не равнодушны к проблеме употребления ПАВ (рис. 2).

Практическая шкала находится на высоком уровне. Для студентов потребность попробовать ПАВ не актуальна (рис. 3).

По результатам шкалы искренности видно, что студенты не были достаточно откровенны. Не на все вопросы отвечали искренне (рис. 4). Это связано с ситуативным поведением и с желанием дать социально-ожидаемый ответ. Наиболее выражено на 1 курсе.

На втором этапе нашего исследования был применен опросник, выявляющий отношение к употреблению алкоголя, наркотиков и табака у студенческой молодежи.

В результате анонимного тестирования было выяснено, что большинство студентов (83%) — не курят, 13% напротив — курят регулярно. Употребляют алкогольные напитки в том числе и пиво редко — 44%, 35% опрошенных выпивают изредка, 1–2 раза в месяц. Отмечено, что первая проба алкоголя у большинства студентов состоялась в 15–16 лет (45%), в 13–14 лет (21%), 17–18 лет (4–5%).

Также было выяснено, что в студенческой среде наибольшую известность имеют такие названия наркотических веществ, как: 44% — героин, 25% — марихуана, 21% — кокаин, 15% — гашиш, 13% — конопля, 12% — амфетамин, 10% — ЛСД, 8% — никотин, опиум, 7% — морфий. В ближайшем окружении 69% студентов нет людей, употребляющих наркотики. 17% утверждают, что такие люди есть, 12% затрудняются ответить поставленный вопрос.

Были выделены следующие причины, по которым студенты употребляют психоактивные вещества 26% — для усиления чувства радости, в основном по праздникам и значимым событиям, 18% — для улучшения настроения, 16% — из-за неприятностей, 6% — под влиянием друзей, «за компанию».

У студентов правильно сформированы знания о ПАВ, судя по следующим показателям: 94% — отмечают опасность употребления ПАВ, 70% опрошенных считают, что ПАВ вызывают психические расстройства, укорачивают жизнь (53%), потеря друзей и близких (50%), возникновение проблем с законом (37%), возможность серьезных заболеваний, таких как СПИД (19%).

Таким образом, несмотря на то, что прослеживается малоэффективное воздействие профилактических программ, в то же время исключать профилактику не в коем случае нельзя. Она должна носить комплексный характер, упорядоченную систему профилактических мероприятий, а также учитывать возрастные особенности группы лиц, на которую направлено профилактическое воздействие.

Дальнейшее исследование мы планируем проводить на других факультетах и специальностях, с целью сопоставления результатов.



Рис. 1

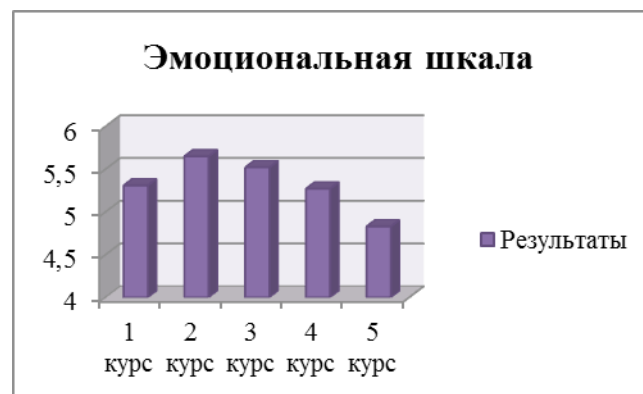


Рис. 2

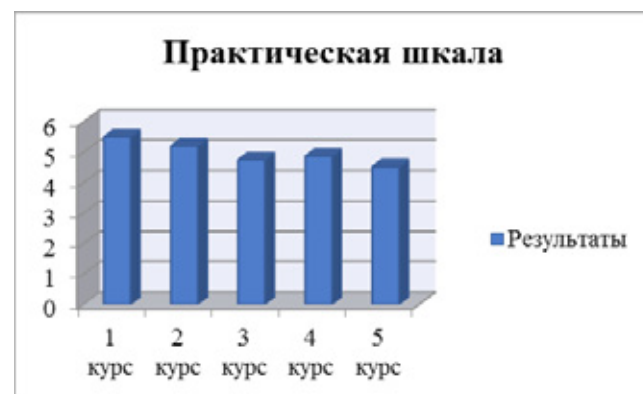


Рис. 3



Рис. 4

Литература:

1. Подростковая наркология: руководство для врачей/И.Н. Пятницкая и др. — М.: Медицина, 2012. — 256 с. ISBN 5-225-04739-4;
2. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/З.В. Коробкина, В.А. Попов. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с. ISBN 978-5-7695-7365-1;
3. Управление Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков по Владимирской области — www.vladnarko.ru
4. Шалимова, Н.А., Самошкина Л.И., Липатова О.В.; под ред. Захарова Л.М. Профилактика отклоняющегося поведения у детей и подростков, и раннее выявление «группы риска»: методические рекомендации для педагогов. Владимир 2013. — с. 42.

Формирование экономических представлений у младших школьников

Володина Марина Борисовна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ №54 (г. Астрахань)

Актуальность выбранной темы состоит в том, что за последние годы увеличилось число понятий, связанных с экономической жизнью. По нашему мнению, основа развития и совершенствования системы экономического образования в России в современных условиях основывается на формировании экономических представлений.

Формирование экономических представлений нужно начинать с начальной школы. На изучение экономики в начальной школе не отводится специального учебного времени, а уровень экономического образования младших школьников, их интеллектуальное развитие часто не удовлетворяют современным требованиям.

В настоящее время значительно повысились требования к уровню экономической грамотности, как взрослых, так и детей. Для того чтобы школьник научился разбираться в сложнейших экономических понятиях, начинать работать в этом направлении необходимо уже с младшего школьного возраста.

Потенциальные возможности учащихся младшего школьного возраста позволяют осуществлять их экономическое воспитание. Основная цель экономического воспитания — раскрыть окружающий предметный мир материальных ценностей, как часть общечеловеческой культуры и в процессе познания научить соответствующим формам поведения. При целенаправленном педагогическом руководстве этим процессом дети усваивают экономические понятия на разных уровнях: от представлений до осознания сущности этих понятий, приобретают экономические умения, формируются как личность.

Таким образом, экономическое воспитание в младшем школьном возрасте является фундаментом для осуществления экономического воспитания в последующие возрастные периоды. Приобретенные учащимися в начальной школе экономические знания и умения, позволявшие ра-

ционально решать познавательные и практические задачи, являются необходимой основой для дальнейшего развития экономического образования и воспитания детей на последующих ступенях обучения.

Для эффективности экономического воспитания младших школьников нужно создать следующие условия:

- включать детей в различные виды деятельности, среди которых особое место занимает трудовая;
- установить межпредметную связь с опорой на личный опыт учащихся;
- насыщать уроки экономическими понятиями;
- определить роль семьи;
- формировать экономические понятия, с опорой на нравственно-экономические качества личности младшего школьника.

Очень важна в формировании экономических представлений у детей тесная связь с родителями. Их необходимо посвящать в то, происходит на занятиях, вовлекать в учебный процесс, создавать условия для их непосредственного участия в расширении представлений детей об экономической жизни семьи, города, страны. При работе с родителями предлагаются различные формы: собрания, конференции, участие в конкурсах, обмен опытом между собой.

В процессе экономического воспитания у школьников формируется экономическое мышление, а последнее способствует осмысливанию явлений экономической жизни, усвоению экономических понятий, формированию экономических представлений и разумному оперированию знаниями.

Важно знакомить детей с экономической азбукой, то есть с помощью игр, решения простейших задач, разбора социально-экономических ситуаций, побуждать их к освоению экономических понятий и категорий. Младшие школьники начинают осознавать зависимость

благополучия человека и общества от качества труда. Они учатся распределять работы во времени, измерять время и осуществлять его затраты, организовывать рабочее место. Дети овладевают рациональными приемами, повышающими качество и производительность труда, основами экономической культуры [4, с. 94].

Младшие школьники получают элементарные представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах и рациональном их расходовании, стоимости школьного имущества.

Уже в начальных классах целесообразно начинать освоение основных терминов, составляющих суть экономики: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др.

В оценке сформированности экономических представлений младших школьников можно выделить три критерия:

1. Овладение комплексом экономических понятий, категорий, законов, доступных возрасту младшего школьника. Знакомство детей с простейшими экономическими терминами.

2. Степень овладения экономическими умениями, направленными на совершенствование производства и труда, на получение более высоких показателей в учебе (умение планировать работу, рационально использовать оборудование и материалы, использовать передовые приемы труда, анализировать ход и результаты работы), на активность при участии в ролевых и деловых играх.

3. Уровень сформированности экономически значимых качеств личности (трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, деловитость, экономность, предприимчивость)

Как видим, эти критерии характеризуют собственно экономическое содержание начального экономического образования.

Из этого следует: учащиеся, чтобы понимать, для чего им нужны экономические знания, должны уметь:

- анализировать свои потребности;
- выделять основные и особые потребности;
- определять источники удовлетворения различных потребностей;
- пользоваться деньгами;

Литература:

1. Аменд, А. Ф., Васильев, Ю. К., Вульф Б. З. Экономическое воспитание учащихся. М., 2008
2. Взаимодействие школы и семьи в экономическом воспитании детей. Методические рекомендации. М., 2006.
3. Голуб, Л. Педагогика. М., 2007.
4. Землянская, Е. Н. Курс экономики для начальной школы. М., 2007.
5. Сасова, И. А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания школьников. М., 2007, с. 69–76.
6. Смирнова, Т. В. Белка и компания. Экономика для детей в сказках, играх и задачах. М., 2006.
7. Чернер, Л. С. Азбука экономики. М., 2007.
8. Экономическое воспитание учащихся. М., 2006.

— определять источники доходов и расходов;

— объяснять значение труда в удовлетворении потребностей;

— совершать элементарные покупки в магазине;

— анализировать возможности семейного хозяйства в удовлетворении потребностей.

Поэтому, экономическая подготовка в начальной школе должна основываться на практических формах работы учащихся:

- моделирование различных ситуаций;
- выполнение творческих заданий;
- создание проектов.

Экономическое воспитание в школе осуществляется на уроках по всем основным предметам. Значительную помощь в овладении младшими школьниками экономическими понятиями оказывают межпредметные связи. Экономические представления дети получают на уроках чтения, математики, окружающего мира. Решение задач и проблемных ситуаций с экономическим содержанием показывает прагматическую направленность экономических знаний.

На уроках чтения: литературные произведения, сказки, басни, а также пословицы, поговорки.

Математики: Решение математических задач с экономическим содержанием. Сравнение нескольких величин. Нахождение части от числа и числа по его части. Решение задач на сообразительность.

Окружающего мира: Экология родного края. Природные ресурсы. Потребности, необходимые для поддержания здоровья человека. Обычаи и жизнь народов разных стран. Государственный и семейный бюджет. Города и страны.

Вывод: экономические представления положительно влияют на учебно-воспитательный процесс. Появляется стойкая заинтересованность у учащихся в получении знаний, формировании умений по общеобразовательным дисциплинам, развивается речь, мышление, коммуникативные способности, ответственность за принятые решения. Ученики становятся более дисциплинированными, бережливыми по отношению к школьному имуществу, целеустремленными. Введение экономических знаний имеет образовательное, развивающее и воспитывающее значение.

Формирование мотивации и познавательной активности школьников — один из факторов повышения учебной успешности

Герасимчик Лариса Викторовна, учитель-логопед
ЦПМСС Пушкинского района (г. Санкт-Петербург)

Обучение — это вид деятельности по приобретению, усвоению знаний, умений, навыков, нахождение решений учебных задач на практике и теории. Говоря о младших школьниках, нужно отметить, что учебная деятельность для них является ведущей. По утверждению психологов, учебно-познавательная мотивация у младших школьников происходит стихийно. Что же нужно сделать для того, чтобы ребенок был заинтересован в учебе?

Для того, чтобы учебная деятельность была успешной, нужно создавать мотивацию через эмоциональный интерес, заинтересованность ребенка. Преимущество нужно отдавать внутренней мотивации, то есть ребенок должен понимать, что если будешь интересен другим людям, то сможешь достичь всего. Внешняя же мотивация должна лишь дополнять внутреннюю (получить оценку). Становление мотивации и познавательной активности школьников, является важнейшим фактором повышения их успешности в школе. К эффективности обучения относится учебная успешность школьников, и это можно рассматривать как эффективность учебно — познавательной деятельности учащихся.

Мотивация школьника проявляется в учебном процессе. Мотивация связана с большим количеством различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, целей, установок, обуславливающих проявление учебной активности и стремление участвовать в школьной жизни. Познавательная мотивация школьника непосредственно связана с деятельностью педагога, который в свою очередь решает следующие задачи:

- изучение личности и его мотивации, определение условий и факторов, влияющих на её формирование;
- выявление педагогических условий, влияющих на развитие мотивационной сферы личности школьников;
- владение приёмами организации учебной деятельности школьников, способствующих формированию мотивационной сферы личности.

Учебная успешность — это ежедневный труд, ежедневная оценка учебных достижений, а также качество и способы умственной работы (активность, напряжённость, темпы, длительность, систематичность, соотношение ориентировочных и исполнительских действий.). Следует отметить, что одни школьники быстро и легко достигают высоких результатов в учении, другие — медленно, а некоторые вовсе не могут с ними справиться. Это связано с индивидуальностью личности, психическим состоянием при овладении учебно-познавательной деятельности. Обычно говорят о таких свойствах психического развития человека, как его обучаемость или вос-

питуемость, под которыми имеют в виду приобретенную под влиянием образования, обучения и воспитания внутреннюю готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами последующего обучения и воспитания.

Обучение и воспитание становятся важнейшими условиями и факторами дальнейшего становления человека и формирования его как личности и субъекта деятельности.

Говоря о факторах, определяющую учебную успешность, можно отметить следующие: социологический, психологический и педагогический.

Социологический блок — это социальные и социально-демографические факторы: социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество школьной подготовки, половые и возрастные различия.

К психологическим факторам относят интеллект, учебную мотивацию, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад учащегося.

Педагогические факторы, обуславливающих успешность обучения, позволяют выявить слабые места в системе образовательного процесса, позволяют устранить трудности, с которыми сталкиваются школьники в период обучения.

Обратив внимание на исследования многих педагогов и психологов, можно сказать о том, что слабоуспевающими становятся те школьники, которые имеют более низкую мотивацию, психологические проблемы, причем, чем они больше, тем заметнее разрыв обнаруживается между успеваемостью в детском саду и школе. Вывод, который можно сделать на основании вышеизложенного заключается в следующем:

- дошкольная подготовка и успеваемость в школе находится в прямой зависимости
- средняя оценка успеваемости обладает довольно высокой прогнозирующей функцией относительно уровня будущей успеваемости обучаемых.

Учебная успешность школьников имеет психологическую и педагогическую обусловленность. В группы психологических факторов входят индивидуальные особенности мотивации, интеллекта, а также характеристики собственно учебной деятельности. В качестве педагогических факторов выступают различные аспекты организации учебного процесса в школе. Какие же условия способствуют развитию познавательного интереса?

1. Если ученик ищет и открывает новые знания, решает сложные задачи проблемного характера — это способствует развитию познавательного интереса, любви

к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда.

2. Учащийся должен понимать нужность, важность, целесообразность изучения предмета в целом и отдельных его разделов. Это проявляет интерес.

3. Новый материал должен быть связан с ранее усвоенными умениями и навыками. Чем больше новый материал связан с усвоенными ранее знаниями, тем он интереснее для учащихся.

4. Обучение должно быть посильным для ребенка.

5. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника (в том числе им самим, обучающими устройствами), тем интереснее ему работать.

6. Позитивная психологическая атмосфера урока стимулирование познавательного процесса.

7. Чем младше ребёнок, тем больше материал должен подаваться в образной форме.

8. Обучение должно сочетаться с творчеством.

9. Дети должны верить в успех своей работы. На уроке должна присутствовать ситуация успеха.

При обучении в школе, учителя стараются развить у учащихся самостоятельность, управление своей деятельностью. Практика показала, что этого недостаточно. Ребенок не может объективно оценить свои возможности в процессе учебной деятельности.

Полученные при анализе оценок школьников своих возможностей в организации собственной учебной деятельности, показали, что уровень их самоорганизации, определенный по пятибалльной шкале, составил в среднем 2,5 балла. Сопоставление показателей уровня самоорганизации школьников с различной успешностью позволило установить, что самооценка уровня самоорганизации у более успешных школьников выше, чем у слабоуспевающих примерно на 0,5–0,7 балла.

Можно предположить, что учебная успешность напрямую зависит от уровня учебной самоорганизации и от различных способностях школьников к самоуправлению.

Ко второму году обучения все школьники практически адаптированы к новым условиям, но различия

в учебной успешности продолжают оставаться и число слабоуспевающих учащихся не уменьшается. Причины тому, вероятно, следует искать в системе субъективных факторов, особое значение среди которых должны иметь особенности учебной мотивации школьников и их интеллекта.

Учебная мотивация сильных школьников направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой устойчивости. У слабых школьников учебные мотивы не смещены на цель, они направлены на текущие условия учебной деятельности, носят более ситуативный характер, не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом

Показательными для выявления роли мотивации в учебной деятельности являются результаты, отражающие особенности отношения к различным учебным дисциплинам сильных и слабых школьников.

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что учебная деятельность сильных школьников протекает на более высоком положительном мотивационном фоне, определяющем как особенности самой учебной деятельности, так и ее результатов.

— Чем же связана психологические, педагогические показатели с учебной успешностью? Одинакова или различна мотивация у слабых и сильных школьников? Психологи доказали, что академическая успеваемость слабых обучаемых непосредственно связана с уровнем организации учебного процесса и самоорганизации, а также степенью их учебной активности. Итак, основные пути повышения эффективности обучения, учащихся это: в группе сильных школьников успеваемость может быть повышена на основе управления мотивационной сферой; на основе самостоятельной работой.

В группе слабых обучаемых в первые годы обучения повышение успеваемости может быть достигнуто на основе совершенствования различных сторон учебного процесса.

Литература:

1. Кукушкин, В. С., Болдырева — Варакина А. В. Педагогика начального образования/Под общ. Ред. В. С. Кукушкина — Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2005.
2. Головастикова, П. М. «Как сделать учение увлекательным» — журнал «Начальная школа», 2006 год, №2, стр. 30.
3. Фролова, Н. А. «Приёмы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности», журнал «Начальная школа», 2006, №2, стр. 50.

Формирование валеологической позиции школьников

Гикаева Юлия Омариевна, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова (Тюменская область)

Здоровье человека — самая актуальная тема для всех времен и народов, а в XXI веке она становится перво-степенной. Состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную тревогу специалистов. Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников ухудшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад. При этом наиболее значительное увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды младшего подросткового возраста.

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой его пребывания, важнейшим её компонентом является именно школа. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

Современные стрессовые, социальные, экологические и психические нагрузки, которые испытывает школьник, часто приводят к отклонениям в нравственном и физическом здоровье.

Теоретические подходы к решению проблем здоровья школьника содержатся в трудах В. Г. Белинского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского. Они придавали особую значимость закаливанию воли, развитию самостоятельности личности.

В изучение проблемы здоровья подрастающего поколения немалый вклад внесли русские ученые XIX в. С. П. Боткин, И. И. Брехман, А. М. Филомафитский, заложившие основы педагогической валеологии.

В 70–80-е гг. XX в. многоплановый анализ здорового образа жизни проведен в трудах философов (А. П. Бутенко, В. Б. Капустин, М. Н. Руткевич, В. И. Столяров), социологов (В. В. Бовкун, И. М. Быховская, А. В. Лисовский, Л. Я. Рубина, П. Х. Титма), психологов и педагогов (М. Я. Виленский, В. А. Сластёнин).

К настоящему времени наиболее последовательно разработаны научные валеолого-педагогические концепции Л. Г. Татарниковой и Г. К. Зайцева. Концепция Л. Г. Татарниковой в качестве методологической научно обоснованной базы включает в себя проект российской школы здоровья и индивидуального развития, концепцию непрерывного валеологического образования (программу курса 1–11-го кл.), деятельность валеологической службы [8].

Исследования Г. К. Зайцева основаны на структурном анализе здоровья, представлениях об онтогенетическом развитии мотивационной сферы ребенка, потребностно-информационном подходе в воспитании [5].

Современная образовательная ситуация складывается таким образом, что такая отрасль валеологии как педагогическая валеология стала развиваться наиболее динамично. Остро назрела необходимость разрешения следующих противоречий, порождаемых условиями социальной жизни и существующими в современной общеобразовательной школе условиями, в которых реализуется валеологическое воспитание: а) сложившейся практикой валеологического воспитания и целями современной системы образования, в которых здоровьесбережение в целом и валеологическое воспитание рассматриваются как приоритетные направления образовательного процесса; б) субъективной ориентацией школьного педагога на единообразие ценностных ориентации в валеологическом воспитании и потребностью в становлении устойчивой валеологической позиции учащихся.

Позиция, с точки зрения С. Ю. Головина, устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответственном поведении и поступках [1]. В нашем исследовании, валеологическая позиция — это система отношений человека к здоровью и здоровому образу жизни, включающая три взаимосвязанных компонента: валеологическую образованность, валеологическую сознательность, валеологическое поведение.

Валеологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса оказывается более эффективным у педагогов, которые используют разнообразные формы работы с детьми, используя различные интерактивные технологии, а так же такие методы, как ролевые игры и создание педагогических ситуаций, формирующих позитивное отношение к своему здоровью и сознательное желание беречь его. Наконец, в школах существует традиция проведения спортивных праздников и дней здоровья с приглашением врача-нарколога, психотерапевта, диетолога, спортсменов и др. Таким образом, валеологическое образование — это не только организованный процесс передачи валеознаний, но и организация ЗОЖ обучаемого в системе его досуга и жизни в семье, физическое развитие во внеклассной деятельности.

В процессе формирования валеологической позиции личности необходимо учитывать три основных и взаимосвязанных ее элемента: валеологическую образованность, валеологическую сознательность, валеологическое поведение [6].

Валеознания раскрывают меру отражения в общественном сознании и сознании личности поступающей извне информации о содержании здоровья и результатах его практического сохранения, способствуют развитию валеологического сознания личности, определяют ее ва-

валеологические отношения. Валеологическая образованность предполагает создание информационной среды, которая обеспечивала бы учащимся возможность познания своих физических, физиологических, психологических, социальных, нравственных, интеллектуальных особенностей, создавала условия для свободного творческого поиска, решения проблем, связанных с пониманием сущности здоровья и ЗОЖ.

Валеологическая образованность служит предпосылкой к пониманию ребенком сущности здоровья и удовлетворению потребности в реализации ЗОЖ. Важным элементом педагогического влияния на валеологическую позицию школьников должно стать целенаправленное развитие их валеосознательности в процессе обучения в школе.

Под валеологической сознательностью понимается система убеждений личности: валеологические взгляды и обусловленные ими знания-выводы. Валеологические взгляды представляют собой определенные оценки фактов и явлений образа жизни здорового человека, которые чаще всего реализуются в форме оценочных суждений. Валеологические знания-выводы формируются благодаря основным операционным и содержательным сторонам стержневых направлений ЗОЖ. Воспитательная функция валеологического сознания реализуется в чувстве ответственности обучающегося перед самим собой за свое здоровье и образ жизни. Эффективное развитие валеосознания школьников на практике должно включать в себя передачу специальных валеознаний о сущности здоровья и ЗОЖ, создание условий для глубокой заинтересованности личности в деятельности, направленной на оздоровление собственного организма, а также побуждение к раскрытию резервных возможностей человека и формирование навыков ведения ЗОЖ. Таким образом, валеологическая сознательность будет строиться на личностном отношении подростка к ЗОЖ и воплощаться в его валеопредставлениях, валеоориентациях, валеочувствах, которые закрепятся в валеоубеждениях. Результатом валеоубеждения станет валеоидеал, главный компонент которого — валеоотношения.

Валеологические ориентации в большей степени отражают личностное отношение младшего подростка к ЗОЖ, чем уровень скрытых потребностей и чувств. Валеологические ориентации обладают побудительной силой к совершению валеопоступков, так как концентрируют в себе осознанное, относительно устойчивое, эмоционально переживаемое отношение к валеологическим ценностям, которые приобрели для личности определенный жизненный смысл, особую значимость.

В системе валеологических ориентации учащихся можно выделить представления о валеоидеале и валеоубеждениях. В частности, это ориентации на соблюдение элементов ЗОЖ. В валеопредставлениях школьников фиксируется их определенное (положительное или отрицательное) отношение к происходящим в жизни явлениям и процессам, таким, как отношение к собственному орга-

низму и телу, к индивидуальным способностям управлять своими ощущениями и внутренними состояниями.

Важный компонент валеологической сознательности обучающихся — валеологические чувства, в которых они проявляют свое отношение к здоровью, образу жизни, окружающей среде. Эти чувства являются отражением личностного момента во взаимоотношениях с действительностью и выступают как сложный поисковый механизм, позволяющий подростку избирательно получать и усваивать информацию здоровьесодержащего содержания, определять полезность своего поведения в социальной среде [6].

Таким образом, процесс формирования валеологической позиции школьников включает:

1. условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
2. рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
3. соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка [7].

На любом из этапов валеологической педагогической деятельности педагог совершает сложнейшую многоплановую и многоцелевую работу, которая включает осуществление следующих функций:

— диагностической (комплекс мероприятий по выявлению уровня здоровья детей — функциональные состояния и отклонения, определение сенсорного утомления и переутомления и т. п.);

— профилактической (система мер по предупреждению заболеваний, функциональных нарушений и вредных привычек через психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса, в т. ч. разработку оптимальных режимов обучения и воспитания, использование оздоровительных естественных факторов окружающей среды и специфических способов оздоровления — акустического фона, и т. п.);

— коррекционной (меры по устранению или снижению имеющихся отклонений от нормы, т. е. индивидуальные формы взаимодействия с ребенком, позволяющие учитывать параметры его физического и психического развития и иные индивидуальные особенности, степень восприимчивости к воздействию факторов внешней среды и пр.);

— консультативной (оказание содействия и помощи по валеологическим вопросам в конкретных случаях и ситуациях одновременно по нескольким направлениям — с учащимися, родителями, учителями).

Таким образом, согласно новым требованиям, предъявляемым самой жизнью, учитель должен быть валеологически образован, обязан владеть всем объемом информации о содержании валеологического воспитания и образования, о его формах, путях, способах и методах формирования новой личности, желающей и умеющей жить по законам мироздания, в гармонии с самим собой, с другими людьми и с окружающим миром.

Кроме того, на каждом конкретном этапе и применительно к каждой возрастной группе, каждому ребенку педагог должен уметь практически применять свои знания,

т.е. владеть методологией, умениями и навыками валеологической работы, пользуясь ими творчески и избирательно.

Литература:

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога/С. Ю. Головин. — Минск.: Харвест, 2003. — 798 с.
2. Бырдина, О. Г. Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога/О. Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2013. № 11. — с. 575–577.
3. Дереча, И. И. Педагогическая поддержка выбора нравственных ценностей старшими школьниками // Феноменология смысла воспитания: Сборник научных статей/Под ред. М. Н. Аплетеева. Омск: ОмГПУ, 2004. с. 82–89.
4. Дыхан, Л. Б. Педагогическая валеология: учеб. пособие для педагогических вузов/Л. Б. Дыхан, В. С. Кукушин, А. Г. Трушкин. — М. — Ростов н/Дону: МарТ, 2005. — 527 с.
5. Зайцев, Г. К. Валеологический подход в школьном образовании/Г. К. Зайцев // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. — Владивосток, 1995. — 11–17 с.
6. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/А. М. Митяева. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.
7. Сонькин, В. Д. Валеологический мониторинг детей и подростков // Теория и практика физической культуры/В. Д. Сонькин, В. В. Зайцева // — 1998. — № 7. с. 10–12.
8. Татарникова, Л. Г. Педагогическая валеология/Л. Г. Татарникова // СПб. 1995—350 с.

Возможности и качество моделирования педагогических средств будущими педагогами по ФК как результат сформированности культуры самостоятельной работы

Гордюшкин Дмитрий Андреевич, студент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, преподаватель;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт

Практика создания педагогических средств в широком понимании явления всегда обусловлена процессом выделения и решения субъектно-средовых противоречий, определяющих возможности и способы решения в структуре гуманистических концепций педагогически обусловленных явлений и феноменов.

Для создания и реализации условий продуктивного становления личности в ресурсах формирования культуры самостоятельной работы необходимо пройти несколько ступеней, определяющих приоритеты и возможности личности педагога в структуре ведущей деятельности и общения.

Попытаемся раскрыть модели и типологию формирования культуры самостоятельной работы педагога, включенного в условия непрерывного профессионального образования, в контексте постановки и верификации задачи оптимизации продуцирования педагогических средств [1–7].

Под педагогическими средствами будем понимать классическое понимание термина — продукт материального и идеального, определяемый в структуре детерминации,

верификации и оптимизации профессионально-педагогической деятельности субъектов обучения и образования, воспитания и социализации, иными словами — субъектов педагогического взаимодействия, определяющих и верифицирующих качество формирования социальных приоритетов и возможных способов объективного изменения внешнего пространства и внутреннего мира личности, визуально отражающихся в различных позитивных формах культурно-исторического пространства.

В ресурсах формирования культуры самостоятельной работы (КСР) мы будем придерживаться модели КСР, состоящей из 4-х уровней: 1) объектный уровень формирования (сформированности) КСР — это уровень владения всевозможными способами фиксации информации, 2) индивидуальный уровень формирования (сформированности) КСР — это уровень владения всевозможными способами фиксации и визуализации информации, использования моделирования в структуре педагогической и профессионально-педагогической деятельности, 3) субъектный уровень формирования (сформированности) КСР — это уровень практического использования

разработанных педагогических средств с частичной передачей социально-профессионального опыта, 4) личностный уровень формирования (сформированности) КСР — это уровень реализации идей авторской школы, определившей на предыдущем этапе направление и возможности педагогического взаимодействия в ресурсах одного или нескольких видов решаемых и оптимизируемых противоречий.

На первом уровне — на объектном уровне формирования (сформированности) КСР педагог создает идеальные педагогические средства. К самым распространенным такого рода видам относится конспект занятий и тематическое планирование дидактических курсов и учебных дисциплин. Кроме того, все способы и виды фиксации информации определяют способность грамотно систематизировать и отображать изучаемое в соответствии с нормами культуры, ФГОС, возможностями и среды, и субъектов, а также различными ситуативными факторами, накладывающих определенные рамки на поиск оптимальных способов и форм решения той или иной педагогической задачи.

На втором уровне — на индивидуальном уровне формирования (сформированности) КСР педагог создает в своей практике различные модели, позволяющие облегчить различные грани и возможности полисубъектных отношений и педагогического взаимодействия. На данном уровне создаются различные теории, концепции, программно-педагогическое обеспечение, электронные учебники и пр.

На третьем уровне — на субъектном уровне формирования (сформированности) КСР педагог оптимально решает в личной практике педагогические задачи, которые он ставит или которые ему приходится ситуативно решать. На данном уровне он может лично обмениваться опытом, создавать условия для принятия данных идей не только узким кругом лиц, включенным в процесс верификации качества оптимизируемого процесса, но и распространение опыта в структуре педагогического общения и научно-педагогических публикациях.

На четвертом уровне — на личностном уровне формирования (сформированности) КСР педагог создает и реализует идеи своей школы, распространяющей в учебниках, технологиях, педагогических средствах идеи, концепции, теории педагогического взаимодействия, фасилитирующие верификацию и оптимизацию той или иной грани педагогического взаимодействия — воспитания, обучения, образования, развития, социализации, адаптации и пр.

Рассмотрим на примере изучения курса «Основы туризма. Учебная практика по туризму» специфику и качество моделирования педагогических средств, фасилитирующих постановку и решение оптимизируемых педагогических задач.

В структуре подготовки будущего педагога по ФК имеет место быть и репродуктивная, и продуктивная составляющая современного обучения. Для верификации

репродуктивной составляющей курса «Основы туризма. Учебная практика по туризму» специально разработано учебно-методическое пособие [1], в котором представлено 6 вариантов дидактического тестирования, состоящего из заданий типа А+В+С, 10+5+1.

Тип «А» — это однородные тестовые задания типа:

..... область социально-педагогического знания, фасилитирующая будущему педагогу по физической культуре практико ориентированный выбор форм, ресурсов, методик, технологий, средств, методов, принципов управления отдыхом и досугом подрастающего поколения через различные активные и пассивные формы путешествий и прогулок, экскурсий и марш-бросков, сплавов и походов.

- А. Основы туризма
- В. Основы спортивного ориентирования
- С. Учебная практика по туризму
- Д. Основы регионоведения

Тип «В» представлен следующим видом заданий:

XI. Установите соответствие между элементами двух множеств (двух колонок).

А. Туризм внутренний	1. туризм лиц, постоянно проживающих в РФ, в другие страны
В. Туризм въездной	2. туризм в пределах территории РФ лиц, постоянно проживающих в РФ
С. Туризм международный	3. туризм в пределах территории РФ лиц, не проживающих постоянно в РФ
Д. Туризм выездной	4. туризм въездной или выездной

XII. Установите соответствие числам натурального ряда (1, 2, 3, ... n), т.е. установите в порядке величины (значимости) ниже приведенные термины.

Установите в порядке возрастного критерия возможность использования следующих видов и форм туризма:

.....

- А. Сплав
- В. Поход
- С. Тропа здоровья
- Д. День здоровья

XIII. Установите правильную последовательность действий, отношений, событий и пр.

Вы остановились на привале — последний день похода. Решили устроить праздничный обед. И всё уже было в котле готово, как пролетавшая птица справила нужду прямо в котел. Ваши действия.

- А. Успокоить всех, сказав, что это к богатству или к прибыли.
- В. Занять всех каким-либо интересным и полезным делом.
- С. Из неприкосновенных запасов взять часть провианта и быстро приготовить еду.
- Д. Создать такую психологическую обстановку, что полученная еда — лучшее, нежели всё то, что могло бы быть в худшем варианте, — пошутить.

XIV. Выберите два и более правильных ответов.

По источникам финансирования виды туризма подразделяются на

- A. краткосрочный
- B. социальный
- C. коммерческий
- D. индивидуальный

XV. Впишите пропущенное слово.

..... — специальное средство для переноса вещей за плечами, применяемое туристами в походах.

Тип «С» представлен кейс-заданием, приведем пример такого рода заданий.

XVI. Предложите форму творческого отчета студента или обучающегося системы СПО, готовящих будущих педагогов по ФК, в системе подготовки и анализа сформированных знаний, умений, навыков, компетенций по изучению курса «Основы туризма». Данную форму представьте в таблитизированной, балльно-рейтинговой системе визуализации и оценки.

Тип «С» — это продуктивное задание, определяющее возможности педагогического моделирования в структуре постановки и решения педагогически детерминированных ситуаций.

Продуктивные задания могут быть представлены в различных видах. Для курса «Основы туризма. Учебная практика по туризму» это могут быть различные разработки

форм и видов туристических занятий (тренировки, соревнования, слеты и пр.), разработка видеofilьмов, презентаций и пр.

Единство и дополнение репродуктивной и продуктивной составляющих современного обучения обусловлено природой детерминации качества и востребованности современного образования. Продукты деятельности и качество данных продуктов определяется потребностями, ценностями, смыслами, возможностями и личности, и пространства, спецификой учета различных граней модели «хочу — могу — надо — есть», ситуативным фактором протекания полисубъектных процессов и пр.

Например, в структуре дидактического тестирования из-за отсутствия программного обеспечения возможен традиционный анализ сформированности знаний, умений, навыков, компетенций по разработанным дидактическим тестам. Для этого необходимо заготовить такие таблицы, по которым будет удобно проверять получаемый материал. Кроме того, необходимо учитывать возможность его продуцирования на современной множительной технике [7], — для этого достаточно расположить данные структуры удобно не только для проверки, но и для хранения результатов обученности, т.е. компактность является следующим условием, определяющим получение продукта — педагогического средства, обеспечивающего возможность решения поставленной проблемы.

Литература:

1. Шварцкопф, Е. Ю. Контрольно-измерительные материалы курса «Основы туризма»: учеб.-метод. пособ. для студ. бакалавров направления подготовки «050100 — Пед. образование», профиля — «Физическая культура»/Е. Ю. Шварцкопф, А. И. Платоненко, Е. О. Меркушев; под общ. ред. О. А. Козыревой. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 51 с. — ISBN 978-5-85117-758-3.
2. Козлов, В. С. Верификация педагогических условий формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК/В. С. Козлов, О. А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // СОЦИОСФЕРА. — 2014. — № 1. — с. 253–255.
3. Шварцкопф, Е. Ю. Специфика определения видов продуктивности в структуре формирования культуры самостоятельной работы/Е. Ю. Шварцкопф, А. И. Платоненко, О. А. Козырева, Т. В. Киселева // Молодой ученый. — 2013. — № 2. — с. 414–418.
4. Козырева, О. А. Формирование культуры самостоятельной работы педагога в структуре моделирования и апробации системы принципов педагогического взаимодействия/О. А. Козырева, Т. И. Кучко, Е. Ю. Шварцкопф // Вестник КузГПА. — 2012. — 11 (25). — 9 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/111/>[дата обращения 19.04.2014]
5. Щербакова, И. И. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности/И. И. Щербакова, Е. Л. Чеснова, О. А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — с. 160–163.
6. Шварцкопф, Е. Ю. Определение и реализация системы принципов профессионально-педагогического взаимодействия в структуре изучения курса «Учебная практика по туризму»/Е. Ю. Шварцкопф, О. А. Козырева // Проблемы становления профессионала: матер. Междун. науч.-прак. конф. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», издательский центр «Социосфера», 2013. — с. 28–30.
7. Шварцкопф, Е. Ю. Специфика изучения основ туризма будущими педагогами по ФК/Е. Ю. Шварцкопф, К. С. Грецакая, О. А. Козырева // Педагогическое мастерство: матер. IV Междун. науч. конф. (г. Москва, февр. 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 266–268.

Конспект НОД по формированию целостной картины мира «Вперед, к Олимпиаде!» с использованием ИКТ в подготовительной к школе группе

Горячева Татьяна Юрьевна, воспитатель

МДОУ центр развития ребенка — детский сад №19 (г. Подольск, Московская обл.)

В статье представлен конспект непосредственно организованной образовательной деятельности по формированию целостной картины мира в подготовительной к школе группе по теме зимних Олимпийских игр в Сочи — 2014. В ходе НОД используется презентация.

Ключевые слова: олимпийские игры, зимние виды спорта, здоровье, олимпийские символы.

Цель: формирование у дошкольников начальных представлений об Олимпийских играх современности как части общечеловеческой культуры.

Задачи:

1. Создать у детей представления об олимпийских играх как мирного соревнования в целях физического совершенствования людей, в котором участвуют народы всего мира.

2. Ознакомить дошкольников с доступными для детей этого возраста сведения из истории олимпийского движения.

3. Способствовать формированию у детей интереса к занятиям физическими упражнениями через нравственный и эстетический опыт олимпизма.

Интеграция образовательных областей: «Познание», «Коммуникация», «Физическая культура», «Здоровье», «Музыка», «Чтение художественной литературы», «Социализация»

Предварительная работа: чтение стихов о спорте и физкультуре, отгадывание загадок, рассматривание иллюстраций с изображением зимних видов спорта, слушание музыкальных произведений о спорте, подготовка презентации.

Материал и оборудование: мультимедиа, ноутбук, презентация.

Ход НОД:

В.: Ребята, а знаете ли вы, что такое Олимпийские игры?

В.: Молодцы! Ребята, а знаете ли вы, что Олимпийские игры были придуманы очень давно? Первые Олимпийские игры проходили в Древней Греции, в городе Олимпия. Слайд. Когда назначались игры, повсюду объявлялось священное перемирие. Никто не мог воевать, никто не имел права войти в Олимпию с оружием. Олимпийские игры — это мирные соревнования, даже те, кто считал себя врагами, выступают здесь рука об руку за честь своей страны.

В.: А где будут проходить XX зимние Олимпийские игры?

Ответы: XX зимние Олимпийские игры будут проходить в Сочи.

Стихотворение читает ребенок

Мы россияне, гордимся мы очень,

Огонь олимпийский гореть будет в Сочи!

Флаг олимпийский будет поднят,
Олимпиаду откроет спортивный парад.

Парад чемпионов каждой страны,

Героями мы гордиться должны!

Мечтают они улучшить рекорд.

Девиз чемпиона — да здравствует спорт!!!

Татьяна Петухова

В.: Олимпийские игры — это главные спортивные соревнования, которые проводятся по разным видам спорта. У Олимпийских игр есть свои символы. СЛАЙД

Официальная эмблема Олимпийских игр представляет собой пять сцепленных между собой колец. Пять колец — это части света: Европа — синий, Америка — красный, Азия — желтый, Африка — черный, Австралия — зеленый.

В.: Также главным символом Олимпийских игр является — Олимпийский флаг. СЛАЙД. Официальный флаг Олимпийских Игр представляет собой изображение олимпийских колец на белом фоне. Белый цвет символизирует мир во время Игр. Олимпийский флаг поднимают во время церемоний открытия и закрытия каждой Олимпиады.

В.: Гимн — это еще один символ. Послушайте. (Звучит гимн Олимпиады)

В.: Ребята, а вы знаете, что каждые Олимпийские игры имеют свой талисман? Обычно талисманом становится любимое животное, которое обитает на территории этой страны и имеет все качества настоящего спортсмена. А какие талисманы будут в 2014 году?

Дети: Талисманами в городе Сочи на Олимпиаде будут заяц, леопард и белый медведь.

Воспитатель: Правильно.

Наша заяц не трусишка,

Леопард — сильнейший зверь!

Пушистой лапой белый мишка

Отворит к победе дверь.

Дидактическое упражнение «Кого не хватает, а кто здесь лишний?» СЛАЙД. (изображены заяц, мишка, олимпийский мишка —80)

В.: Ребята, а давайте поиграем.

Физкультминутка (пальчиковая гимнастика)

Горсть большую снега взяли.

(Имитируют движение «снег взяли»)

И лепить комочки стали.

(Имитируют движение «лепка снежка»)

Снег плотней в руках сожмём,

(Имитируют движение «лепка снежка»)

Да в снежки играть начнём.

Кидай! Не промахнись!

(Имитируют движение «прицеливание»)

Осторожно! А ты пригнись!

(Имитируют движение «метание снежка»)

Игра «Назови зимний вид спорта»

В.: Молодцы! Скажите, а если спортсмен или команда побеждает, чем их награждают? Правильно, медалью. Олимпийская медаль — знак отличия за личное или командное спортивные достижения в соревнованиях на Олимпийских играх. Олимпийская медаль имеет определённую градацию:

- золотая медаль — за первое место;
- серебряная медаль — за второе место;
- бронзовая медаль — за третье место.

В.: Молодцы, вот мы и познакомились с символикой Олимпийских игр. А загадки любите отгадывать? Тогда попробуйте отгадать.

1. Болеть мне некогда, друзья,
В футбол, хоккей играю я.
И очень я собою горд,
Что дарит мне здоровье... (спорт)
2. Чтобы здоровье было в порядке,
Не забывайте вы о... (зарядке)
3. Спортсмены лишь лучшие

На пьедестале,

Вручают торжественно

Всем им ... (медали)

4. Пламя полыхает,

Пять колец сияют.

Праздник для народа

Раз в четыре года.

Праздник тот спортивный,

Древний, яркий, дивный... (олимпиада)

В.: Ребятаки — вы молодцы! Справились!

А как Вы думаете, в Олимпийских играх участвую все спортсмены, которые есть в стране? Ответы

В.: Кого отбирают для участия в Олимпийских играх?

Ответы: Самых сильных, самых ловких, самых быстрых.

В.: Девиз Олимпийских игр так и звучит: «Быстрее, выше, сильнее».

А как стать таким спортсменом, что нужно для этого делать?

Ответы: Делать зарядку по утрам, соблюдать режим дня, укреплять свое здоровье закаливанием, тренироваться — все это поможет быть сильным, быстрым и ловким и, возможно, стать Олимпийским чемпионом.

Итог: Ребята, вы сегодня много узнали об Олимпиаде, олимпийских играх. А что Вам больше всего понравилось? Что запомнилось? (Ответы). Самое главное, что вы должны запомнить, что спорт — это здоровье. А здоровье — самое драгоценное, что есть у человека.



Рис. 1

Коннективистская теория обучения

Гуреева Людмила Викторовна, преподаватель;
Козьмина Наталья Анатолиевна, старший преподаватель
Национальный технический университет Украины «КПИ» (г. Киев)

Стремительное развитие технологий и науки, которое мы наблюдаем сегодня, создает потребность в поиске новых концепций преподавания и распространения знаний и поднимает ряд вопросов, касающихся существующих теорий обучения. Удовлетворяют ли они потребностям учеников и предвидят ли они потребности учащихся в будущем? Не будет ли уместной новая теория, которая охватывает разработки в области цифровых технологий, и которая будет учитывать другие аспекты обучения, включая традиционную аудиторию, дистанционное и онлайн обучение? В этой статье мы попробуем выделить существующие теории обучения и критически проанализировать теорию коннективизма, чтобы установить, какие новые теории обучения можно предложить, и какие подходы к преподаванию в XXI веке необходимо использовать.

Теорию коннективизма, или другими словами, теорию обучения в цифровую эпоху, в современном виде разработали Джордж Сименс и Стивен Даунс [1, 2]. Эта теория начала активно обсуждаться в блогосфере в 2005 году, что привело к расширению дискурса и вокруг термина «коннективизм» как новой теории обучения. Также, новая теория необходима по двум причинам. Первая — это необходимость замены старых теорий, которые перестали соответствовать современным реалиям, и вторая — это необходимость объединения старых теорий не отбрасывая их, поскольку отдельные старые теории больше не могут объяснять многие происходящие события.

С изменениями, которые произошли по причине расширения доступа к информации и стремительного изменения технологий, преподаватели в высших учебных заведениях были вынуждены адаптировать свои подходы преподавания, не имея четких инструкций, которые бы учитывали различные потребности учащихся. Широкий спектр подходов и способов обучения, необходимых для реорганизации учебного плана, вызвал значительные сложности в работе преподавателей и методистов, которые должны подавать материал курса в соответствии с требованиями учебных заведений.

Коннективизм, по своей сути, является не столько теорией преподавания, сколько теоретической основой для понимания обучения. В теории коннективизма отправной точкой считается тот момент, когда знания актуализируются через процесс подключения ученика к информационному полю: [3]. В коннективистской модели образовательное сообщество описывается как узел, который всегда является частью более крупной сети. Узлы возникают из точек соединения, которые находятся

внутри сети. Сеть состоит из двух или более узлов, связанных для того, чтобы совместно использовать ресурсы. Узлы могут различаться по размерам и прочности, в зависимости от концентрации информации и числа лиц, которые проходят через конкретный узел [4].

Согласно теории коннективизма, знание распределяется по информационной сети и может храниться в различных цифровых форматах. Так как информация постоянно меняется, ее достоверность и точность могут изменяться со временем, в зависимости от возникновения новой информации, относящейся к предмету. Таким образом, понимание предмета и возможность узнать о данном вопросе также будут со временем изменяться. В теории коннективизма выделяются два важных момента, способствующие обучению: способность искать текущую информацию и способность фильтровать вторичную и лишнюю информацию. Проще говоря, способность получить знания является более важной, чем сами знания [5]. Способность принимать решения на основе приобретенной информации считается неотъемлемой частью процесса обучения.

Процесс обучения носит циклический характер, так как учащиеся будут подключаться к сети для обмена и поиска новой информации, будут изменять свои убеждения на основе новых знаний, и затем будут подключаться к сети для обмена новыми знаниями и информацией еще раз. Обучение считается процессом создания знаний, а не просто потреблением знаний. Личная сеть обучения формируется в зависимости от того, как у учащегося организована связь с обучающим обществом.

Учащиеся могут соединять сети знаний нескольких областей. Периферии областей знаний являются пористыми, что позволяет создавать междисциплинарные связи. Сименс утверждает [5], что способность видеть связь между областями, идеями и концепциями является основным навыком.

Каким же образом развивалась теория коннективизма? Керр [6] утверждает, что отношения между знаниями внутренней и внешней сред рассматривалось Выготским в ключе социального конструктивизма за долго до того, как коннективизм предоставил свое объяснение. Так же Керр утверждает, что конструктивизм Пейперта и реализация активного познания Кларка, также давали разъяснения до появления теории коннективизма.

Выготский, чье имя неразрывно связано с социальным конструктивизмом, увидел два важных элемента в процессе обучения: «язык» и «развивающее обучение». Выготский отметил, что внутренний диалог у детей служит как средство, с помощью которого учащиеся могут решать

сложные проблемы путем экстернализации их в виде самостоятельного руководства и самоуправления. С точки зрения когнитивного развития это наблюдение имеет важное значение, потому что социальное взаимодействие ребенка с другими людьми помогает сформулировать внутреннюю речь ребенка. Развивающее обучение обеспечивает поддержку в обучении и решении проблем с помощью подсказок, обзора материала, поощрения и разделения сложных проблем на «управляемые фрагменты». [7]

Пейперт сформулировал теорию конструктивизма. Конструктивизм утверждает, что обучение происходит путем вовлечения учащихся в творческие эксперименты и различные виды деятельности. Пейперт различает обучение и преподавание, где обучение рассматривается как вторичный практический творческий процесс. Обучение, таким образом, рассматривается как взаимодействие между человеком и его окружающей средой. Пейперт утверждает, что в процессе обучения учащиеся должны пользоваться компьютером как средством для использования знаний.

Лейв и Венгер [8] исследовали процесс приобретения знаний в повседневной жизни и предложили типологию «сообщества заинтересованных сторон», которая основывается на том, что люди являются социальными существами, и что знания приобретаются в результате активного участия в важных событиях в течение всей жизни. Очевидно, что обучение имеет место не только в рамках учебных учреждений. По словам Венгера [9], наши учебные учреждения во многом основаны на том предположении, что обучение представляет собой индивидуальный процесс, что оно имеет начало и конец, что лучше всего его отделять от остальной нашей деятельности, и что это является результатом преподавания.

Лейв и Венгер [8] не считают обучение индивидуальным процессом; по их мнению, учащиеся получают знания во время общения в социальной среде. Знание находится в пределах сообщества, где более «осведомленный» облегчает переход от периферии к центру общества. Люди получают информацию из более раннего опыта и знаний.

Разработчики электронного обучения [9] предполагают, что растущее влияние Интернета и онлайн общения людей значительно повлияет на образовательную практику. Быстрое развитие технологии и кратный рост использования Интернета, наряду с Web 2.0 и усовершенствованием мобильных технологий, позволит создать различные новые образовательные структуры и организации. И в центре обучения будет находиться учащийся, а не преподаватель и учреждение.

Роль преподавателя не только изменится, но может и исчезнуть вовсе. Люди могут переместиться из среды обучения, которая контролируется преподавателем и учреждением, в среду, где они смогут выбирать направление в собственном обучении, находить необхо-

димую для них самих информацию и создавать знания в неофициальной обстановке. Они по-прежнему будут общаться с другими людьми, но их личные интересы и предпочтения — а не выбор и требования учреждения — станут основными факторами для взаимодействия в собственном обучении с теми людьми, которые знают больше.

Естественно, возникали опасения по поводу отсутствия важного момента критики в общении онлайн [10], из-за соблазна общения исключительно с единомышленниками, а не вовлечение в более сложное общение с экспертами, такими как преподаватели в аудитории, чья роль заключается так же и в том, чтобы доносить альтернативные точки зрения. И возникает еще один важный момент: отсутствие критического взаимодействия с преподавателем подразумевает высокий уровень самостоятельности учащихся.

Текущие исследования в области образования взрослых показывают, что уровень доверия, автономность ученика и дисциплина, имеют решающее значение для участия в персонализированном обучении, и отсутствие этих факторов затрудняет обучение онлайн для большинства участников. Почти все студенты предпочитают помощь и поддержку репетитора, непосредственно рядом или онлайн, который бы направлял их в поиске ресурсов и в их деятельности, проверял информацию, а также критически оценивал содержание курсов [11], что указывает на необходимость присутствия преподавателя.

Даунс и Сименс не утверждают, что теория коннективизма ограничена онлайн средой. Интернет-среда является одним из дополнений, которое имеет важное значение для развития теории коннективизма, но теория охватывает более широкую среду обучения и помогает осознать нашу связь с миром. Сети состоят не просто из цифровых средств массовой информации, и основываются не исключительно на неврологических механизмах. Сети, на которые ссылаются Даунс и Сименс, являются отношениями «внутренней» и «внешней» физической среды. Сименс говорит, что обучение является сетью.

Хотя с появлением новых информационных и коммуникационных технологий увеличилась способность общаться и сотрудничать, Керр [6] напоминает, что «хорошие педагоги всегда признавали важность этих вещей». Изменился только масштаб общения, хотя это не означает, что на уровне теории обучения появились новые идеи: изменение масштаба не является на самом деле инновацией».

Керр [6] утверждает, что «мы вступаем в период радикального разрыва» и далее возникает вопрос: «Какова природа этого радикального разрыва?» В сфере образования используются различные веб-приложения, рассчитанные на сотрудничество и коммуникацию, чтобы повысить опыт учащегося. Помимо этого, представляющих интерес глобальные сети и сообщества в настоящее

время формируются с помощью новых технологий, что подталкивает молодых людей к разработке новых творческих форм общения и поиска знаний за пределами формального образования. Конечно, будет расти количество учащихся, которые используют эти технологии всю свою жизнь, поскольку молодые люди более активно используют новейшие технологии, и они постепенно будут вытеснять тех, кто учился по книгам, с ручкой и тетрадкой. Это несомненно вызовет трения в учреждениях и аудиториях, особенно среди (взрослых) педагогов, которые сами не всегда чувствуют себя комфортно с новыми технологиями потому, что они полностью не разобрались, или не поняли для себя, как новые технологии могут улучшить их работу. Более того, школьная система не разработала коннективистскую модель, переписав учебные программы, отчасти потому, что сотрудники учебных заведений не понимают все возможности, которые цифровые технологии могут предложить, а отчасти потому, что не все люди могут быть автономными учениками. Кроме того, школьные системы, как пра-

вило, ценят образование, которое основывается на традициях прошлого, проверенное на протяжении столетий. Следовательно, педагоги должны внимательно следить и влиять на события и дебаты, серьезно исследовать, как их учреждения могут развиваться, используя новые технологии в своих интересах и интересах учеников. Таким образом, педагоги будут крайне необходимы, и в то же время они смогут использовать технологии наилучшим образом — установить связь, обмениваться информацией и знаниями с другими людьми во всем мире, чтобы обогатить жизнь учащихся и сообществ, в которых они живут.

В образовательной теории действительно происходит смена парадигмы и формируется новая эпистемология, но это не означает, что теория коннективизма рассматривается в качестве отдельной образовательной теорией. Однако, теория коннективизма продолжает играть важную роль в развитии и появлении новой педагогики, где контроль смещается с наставника ко все более и более автономному ученику.

Литература:

1. Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. KnowingKnowledge.com Electronic book. www.knowingknowledge.com
2. Downes, S (2007, February 6). Msg. 30, Re: What Connectivism Is. Connectivism Conference: University of Manitoba. Message posted to <http://lmc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>
3. Siemens, G. (2005, August 10). Connectivism: Learning as Network Creation. e-Learning Space.org website. <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
4. Downes, S (2007, February 6). Msg. 30, Re: What Connectivism Is. Connectivism Conference: University of Manitoba. Message posted to <http://lmc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>
5. Siemens, G. (2008). About: Description of connectivism. Connectivism: A learning theory for today's learner, website. <http://www.connectivism.ca/about.html>
6. Kerr, B. (2007). A Challenge to Connectivism. Transcript of Keynote Speech, Online Connectivism Conference. University of Manitoba. http://lmc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation
7. Woolfolk, A. (1995). Educational psychology, Sixth Edition (pp. 47–51). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
8. Lave, J., & Wenger. E. (2002). Legitimate peripheral participation' in Communities of Practice. In R. Harrison (Ed.) Supporting lifelong learning: Volume 1 — Perspectives on learning (pp. 111–126). London & New York: RoutledgeFalmer.
9. Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. Paper 105: University of Georgia IT Forum. <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
10. Norris, P. (2001). Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Kop, R. (2008). Web 2.0 technologies: Disruptive or liberating for adult education? In Gateway to the Future of Learning, Proceedings 49th Adult Education Research Conference, June 15–17. St. Louis, MO.

Подходы к формированию творческой самостоятельности студентов-дизайнеров

Даськова Юлия Викторовна, преподаватель
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Статья рассматривает подходы к организации учебного процесса направленного на формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. В ходе теоретического исследования выделяются этапы и определяются характеристики творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Основным результатом исследования стала разработанная и внедренная в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» модель формирования и развития творческой самостоятельности.

Ключевые слова *творчество, самостоятельная деятельность, творческая самостоятельность студентов-дизайнеров, дизайн-проектирование, этапы формирования творческой самостоятельности, педагогическая модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров.*

This article deals with procedural aspects of the creative autonomy of students. In the course of theoretical research are determined by the characteristics and stages of creative independence design students. The main result of the study was designed and implemented in the process of studying the subject «fundamentals of manufacturing skill» model of formation and development of creative independence. The effectiveness of the model has been proven in the course organized by the experimental work.

Keywords. *Creativity, independent activity, creative independence of design students, design design, the stages of creative independence, training model of creative independence design students.*

На современном этапе развития общества приобретает интерес повышения познавательного-творческого уровня и профессиональной компетентности специалиста. Кроме того, создаются условия востребованности ряда специфических навыков и установок творческой деятельности для специалиста профессионально, работающего в области дизайна. Все выше изложенное позволило нам определить тему исследования: «Формирование творческой самостоятельности студентов-дизайнеров». Наибольший интерес с проблеме формирования творческой самостоятельности представляют исследования Дрозина В. В., Гарукова М. Г., Качалов А. В. и др. Творческая самостоятельность определяется как продуктивная самостоятельная деятельность, включающую признаки творческой деятельности, а именно: увидеть и сформулировать проблему, сделать точный прогноз, распространить имеющиеся данные на новые условия, найти оригинальные способы разрешения этой проблемы в условиях самостоятельного решения.

Качалова А. В. делает акцент на то, что «самостоятельность и творчество, проявляемое субъектом в реальной профессиональной деятельности или в имитации ее в образовательном процессе, закладывают основу для формирования в структуре личности такого ее качества как творческая самостоятельность» [1]. Образование и совершенствование творческого потенциала студентов происходит в условиях становления самостоятельной деятельности (приобретение совокупности научных знаний, способов профессиональной деятельности, опыт творческой деятельности). Творческая личность студента может и должна развиваться в процессе самостоятельного творчества. Мы соглашаемся с исследова-

телями, которые считают, что в основу подготовки специалистов необходимо заложить такую систему обучения, которая позволяет практически приступить к формированию творческой деятельности студентов, активному, целенаправленному и планомерному построению сознательного профессионального творчества как формы их существования и «бытия» будущей профессиональной деятельности. [2, 3, 4, 5, 6]

Нам предстоит выявить возможности формирования творческой самостоятельности в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» (здесь и далее: «ОПМ»). Процесс освоения дисциплины «Основы производственного мастерства» направлен на формирование и развитие у студентов: способности творить, создавать нечто новое; осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией. Кроме того, закладываются основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы в дальнейшем не было утрачено желание непрерывно повышать свою квалификацию. Дисциплина «Основы производственного мастерства» дает возможность студенту углубить профессиональные знания и умения, сформировать и развить творческую составляющую через ознакомление с принципами и методами технического проектирования, художественного оформления основных видов оборудования, с использованием декоративных элементов и объектов дизайнерского оформления интерьера. Для выявления возможностей организации учебного процесса мы обращаем внимание на личностно-ориентированный и деятельностный подходы, которые в нашем исследовании позволяют решить основную задачу — создание условий для формирования

творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. В условиях деятельностного и лично-ориентированного подходов процесс изучения позволяет сформировать у студентов главные показатели творческой самостоятельности, а именно

— *владение знаниями методов творческой деятельности* — проявляется в умении применять различные методы активизации творческого мышления и воображения, в гибком и конструктивном их применении в процессе учебно-творческой работы;

— *владение формами и методами самостоятельной деятельности* — проявляется в умении организовать, планировать, корректировать и критически оценивать учебно-творческую деятельность;

— *наличие сформированных мотивов* учебно-творческой деятельности, включающий рефлексии студентом-дизайнером собственной системы ценностей, творческое отношение и интерес к будущей профессии, ориентацию на достижение высоких результатов в ней.

С позиций деятельностного подхода формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров протекает поэтапно: подготовительная деятельность (самостоятельная работа под руководством преподавателя), частичная творческая деятельность (самостоятельная работа при консультативном вмешательстве преподавателя), творческая самостоятельная деятельность студентов). Уровень творческой самостоятельности определяется органическим триединством компонент: побудительной (мотивы познавательной интеллектуальной деятельности), содержательной (опорные знания) и технической (формы и методы). Чем большим опытом располагает студент, тем значительнее и продуктивнее его творческое мышление, тем более разнообразны его действия, тем свободнее и результативнее самостоятельная дизайнерская деятельность, содержательнее учебные мотивы и интересы. Поэтапное усложнение творческо-поисковых заданий, использование в качестве заданий курсовых работ реальных профессиональных проблем позволит активизировать творческое мышление, повысить степень самостоятельности и мотивацию студентов-дизайнеров.

Личностно-ориентированный подход выделяет главным критерием эффективности формирования творческой самостоятельности ориентацию на личность студента как цель, субъект, результат педагогического процесса. Личностно-ориентированный подход в образовании предполагает такой учебный процесс, в котором студенту представляется реальная возможность проявить себя как личность, совершать собственные личностные действия: искать, творить, находить, выбирать, осмысливать, осознавать, выдвигать критические суждения, быть рефлексивным, самостоятельным, творческим и т.д. С точки зрения личностно-ориентированного подхода пересмотрены целевые, содержательные и процессуальные аспекты, а также стиль взаимоотношений субъектов процесса изучения учебной дисциплины «ОПМ».

Особое внимание формированию и развитию творческой самостоятельности заслуживает определение таких педагогических технологий, в результате которых происходит активизация самостоятельной деятельности; целенаправленность студентов на творчество; развитие внутренних мотивов учебно-творческой деятельности (Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская и др.). На основе теоретического исследования процесса формирования творческой самостоятельности студентов вуза, мы выделяем следующие ее компоненты: когнитивно-деятельностный (овладение приемами творческой самостоятельной проектной деятельности), рефлексивно-творческий (самоопределение студентом цели и способов проектной деятельности, стремление к самосовершенствованию, критическое отношение, анализ и оценка собственной проектной деятельности и деятельности других), мотивационно-личностный (сформированная мотивация студента на овладение способами самостоятельной творческой проектной деятельностью) [7].

Учитывая возможности учебного процесса и обобщив психолого-педагогические особенности формирования творческой самостоятельности, мы разработали педагогическую модель формирования творческой самостоятельности.

«Педагогическая модель — это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности» [8]. Данное определение позволило нам выделить в составе модели формирования творческой самостоятельности совокупность взаимосвязанных блоков: *целевой блок* (цель, принципы, условия организации учебного процесса, характеристика компонентов творческой самостоятельности в соответствии с проектной деятельностью); *содержательный блок*, определяет направленность учебной дисциплины «ОПМ» на формирование и развитие творческой самостоятельности; *проектно-организационный* — методы организации и стимулирования творческой деятельности, методы контроля и оценки творческой деятельности, а также способы организации учебной деятельности студентов; *процессуально-деятельностный блок* представлен задачами организации учебно-проектной деятельности и соответствующей этим задачам деятельностью преподавателя и студента; *результативный блок* определяется комплексом умений и способностей, которые должны стать показателями сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров.

Модель успешно апробирована на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства в процессе изучения учебной дисциплины «ОПМ». Для подтверждения эффективности разработанной педагогической модели был сформулирован замысел опытно-экспериментальной работы (*здесь и далее* — ОЭР).

Для измерения уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров была разработана 3-х уровневая шкала. Каждый уровень включает следующие показатели исследований: творческое мышление; знания приемов творческой деятельности и эвристических методов (*когнитивно-деятельностный компонент*); навыки организации самостоятельной учебно-творческой деятельности — организация, планирование, корректирование и критическая оценка (*рефлексивно-творческий компонент*); мотивы учебно-творческой деятельности (*мотивационно творческий компонент*).

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что на основе выявленной проблемы, ее особенностей, анализа изученной психолого-педагогической литературы и проведенных исследований нами были обоснованы теоретические подходы и внедрена модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров.

Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила и подтвердила комплекс педагогических условий, определяющих эффективность формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров: актуализация личного опыта и творческой интуиции студентов; погружение студентов в актуальную профессиональную деятельность; стимулирование творческого мышления, собственной активности и самостоятельного поиска студентов.

Практическую значимость имеют разработанные и апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства учебные программы «Социально-ориентированное проектирование», «Технологии декорирования интерьеров», а также диагностический материал, а также учебное пособие «Техники декорирования интерьеров: учебное пособие».

Литература:

1. Качалов, А. В. Характеристика творческой самостоятельности у студентов вуза — будущих учителей: структурный состав/EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва). — 2013. — №6 (34). — с. 75–83
2. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества, учебное пособие для вузов. — М.: Академический Проект, 2003. — 304 с
3. Симоненко, В. Д., Ретивых М. В. Общая и профессиональная педагогика: убр. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003 — кн. 1. — 174 с.
4. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 304 с.
5. Нечаев, Н. Н. Моделирование и творчество/Нечаев Н. Н.. — М.: Педагогика, 1997. — 204с
6. Торшина, И. Б.. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму (На материале художественного проектирования школьной одежды): Дис... канд. пед. наук: 13.00.08: Курск, 2002246 с. РГБ ОД, 61:03–13/341–8
7. Даськова, Ю. В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров (на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства»)/Ю. В. Даськова // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы Международной научной конференции, (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012.
8. Даськова, Ю. В. К проблеме активизации творческой самостоятельности студентов-дизайнеров/Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». «Теория и методика профессионального образования». — 2011. — №3 (48). — с. 147–151
9. Воропаева, Е. Э. Модель совершенствования готовности педагога к инновационной деятельности/European social science journal. Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва). — 2014. — №2 (2). — с. 88–93

Педагогические условия социализации и самореализации подростков в СДЮСШОР по регби «Буревестник»

Дерксен Лев Андреевич, студент

Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт

Завьялова Янина Евгеньевна, методист;

Ерохин Евгений Николаевич, тренер-преподаватель по регби, заслуженный тренер России СДЮСШОР по регби «Буревестник» (г. Новокузнецк)

Современная педагогическая практика реализует идеи моделирования и апробации педагогических условий в структуре оптимизации того или иного педагогически обусловленного процесса. Не исключение и процессы социализации и самореализации, определяющие в структуре постановки и верификации выбора способов и форм, методов и ресурсов, условий и возможностей социализации и самореализации наилучшие (оптимизируемые) педагогические условия, детерминируемые и реализуемые в одном или нескольких направлениях — спорт, искусство, наука, культура. Попытаемся детализировать и систематизировать выделяемые педагогические условия, связанные с процессами социализации и самореализации подростков, занимающихся регби.

Под педагогическими условиями социализации и самореализации подростков, занимающихся регби, будем понимать многоуровневый, полисистемный процесс и продукт постановки и решения задач оптимизации тренировочно-соревновательной работы в регби, предопределяющей наивысшие достижения и качественное включение личности и команды в мультисредовые отношения, непосредственно связанные с регби как командной игрой.

Под социализацией подростка, занимающегося регби, будем понимать продукт и процесс включения личности спортсмена, занимающегося регби, в систему социальных отношений, верифицирующих возможности личности по продуцированию благ и ценностей, пролонгирующих социально-профессиональную страховку в выбранном направлении самореализации.

Под самореализацией подростка, занимающегося регби, будем понимать верифицируемый процесс постановки и достижения цели становления личности спортсмена в регби, детерминирующего и визуализирующего своё «амке» в командной игре регби как одном из направлений накопления социального опыта и его использования в продуцировании благ и ценностей, продуктов и ресурсов, непосредственно связанных с антропологическими потребностями и игрой регби.

Выделим направление социально-педагогической работы тренера-преподавателя по регби, а затем внутри выделенного направления — педагогические условия, верифицирующие истинность оптимизации ресурсов, возможностей и ограничений субъектно-средового генеза в структуре постановки и верификации решений субъектно-средовых противоречий [1–8], непосредственно свя-

занных с социализацией и самореализацией обучающегося, занимающегося регби:

I. Пропедевтическая работа тренера-преподавателя по регби в структуре агитации и профориентации, спортивного набора и отбора в специализированную детско-юношескую спортивную школу олимпийского резерва по регби:

- просвещение и агитация молодежи к занятиям спортом, физической культурой и ведением здорового образа жизни как эталонов и норм микро-, мезо- и макро-сред;

- соблюдение возможностей, учет ограничений и приоритетов в структуре принятия норм и правил спортивного набора и отбора обучающихся, занимающихся регби;

- самоопределение и осознанный, мотивированный выбор модели социализации, саморазвития и самореализации подростков, занимающихся регби;

- ситуативный, своевременный выбор направления работы с группой обучающихся в структуре гендерного, полисистемного и мультисредовых аспектов становления личности спортсмена, занимающегося регби;

- принятие специфики ограничений и возможностей нормального распределения способностей обучающихся в качестве базы разбиения на группы, а также в соответствии с выделенным направлением деятельности — выбор педагогических средств и форм занятий регби, проектирования возможностей акмстановления регбийной команды.

II. Научно-педагогическое направление детерминации основ педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и обучающихся, занимающихся регби:

- мотивация высоких результатов деятельности в ресурсах построения акмперспектив становления личности спортсмена, занимающегося регби;

- осознание основ ценностно-смысловых преобразований внутреннего мира (рефлексия) и внешней среды как продуктов деятельности и культуры развивающейся личности спортсмена, занимающегося регби, определяемых в ресурсах формирования культуры самостоятельной работы спортсмена-регбиста;

- соблюдение этических и профессиональных норм в ресурсах верификации и оптимизации системы принципов профессионально-педагогического взаимодействия;

— создание условий для получения непрерывного профессионального образования как социально-профессиональной страховки, обеспечивающей качество жизни и благополучие личности в социуме;

— включение личности в условия профессионального самоопределения, становления и получения качественного образования за счет создания условий оптимального использования ресурсов спорта, науки, искусства, культуры в постановке и решении субъектно-средовых противоречий в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

III. Акмепедагогическое направление детерминации основ педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и обучающихся, занимающихся регби:

— акмепроектирование и акмереализация личности спортсмена в коллективе регбийной команды;

— уточнение, модификация и верификация многовариантных форм и модели самовыражения, самореализации, самосовершенствования личности, включенной в тренировочный и соревновательный процессы в структуре занятий регби, обеспечивающих продуктивную социализацию и пролонгированную социально-профессиональную страховку в качественном решении задач и проблем, связанных с достижением личной вершины и коллективной победой спортсмена-регбиста;

— учет особенностей становления и развития личности подростка и ситуативная коррекция отклонений от нормы и правил отношений и поведения с привлечением узких специалистов (психолог, медик и пр.);

— уточнение, реконструкция и трансформация модели взаимодействия со спортсменами-регбистами как формы мультिवозрастного становления (имеется в виду биологический, интеллектуальный, морально-нравственный и пр. возрасты, определяющие выбор средств, методов и форм педагогического взаимодействия для достижения цели и решения задач педагогического взаимодействия);

— формирование потребности в победе на соревнованиях определенного уровня, определяющих перспективы выступлений команды на соревнованиях следующего уровня (районный, городской, областной, зональный, федеральный и пр.).

IV. Методическое направление детерминации основ педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и обучающихся, занимающихся регби:

— использование современных научно-практических достижений в области физической культуры и спорта для организации тренировочного процесса, оптимального включения команды спортсменов-регбистов в соревновательный период и период восстановления;

— оптимизация условий и ресурсов, форм и методов, средств и технологий в структуре соблюдения циклов тренировочно-соревновательных процессов в регби;

— формирование и развитие интереса подростка к тренировочно-соревновательной деятельности в регби, где качество сформированных мотивов и продукты дея-

тельности согласованно обеспечивают постановку и решение перспектив самореализации личности, включенной в командную игру регби, а уровень притязаний личности определяет перспективы самосовершенствования и саморазвития, что, в конечном счете, сводится к продуктам самореализации подростка, выступающего в команде игроков-регбистов.

V. Здоровьесберегающее направление профессионально-педагогической работы тренера-преподавателя по регби:

— создание позитивных, комфортных, гуманных взаимоотношений в коллективе спортсменов-регбистов в структуре обучения их основам психологической разгрузки, снятия напряжений мышечного, интеллектуально-психического, морально-нравственного и пр. генезов;

— расширение кругозора, формирование общей и коммуникативной культуры, патриотизма и гуманизма, сплоченности и коллективизма, ценностей гуманно-личностных отношений и пропаганды здорового образа жизни (ЗОЖ);

— формирование потребности смены видов деятельности и своевременное удовлетворение потребности в отдыхе и психологической разгрузке.

VI. Работа с родителями и лицами, заменяющих родителей, в структуре формирования культуры и потребностей личности-спортсмена, направленная на обогащение социального опыта спортсмена-регбиста и его гармоничное включение в мультисредовые взаимоотношения:

— создание условий для включения родителей в жизнь регбийной команды и постепенного увеличения самостоятельности как показателя взросления личности в структуре постановки и верификации цели и результатов занятий регби;

— единство требований в коллективе педагогов и родителей обучающихся регбийной команды;

— создание коллектива команды обучающихся, занимающихся регби, в структуре постановки и своевременного решения противоречий развития и личности, и команды регбистов.

Выше перечисленные направления и выделенные педагогические условия позволяют получить свой результат в ресурсах и возможностях становления личности спортсмена-регбиста, сплоченности коллектива и достижений регбийной команды, от слаженности работы которой зависит победа как высшая оценка всех педагогически верифицируемых процессов и процедур. В дальнейших работах мы постараемся подробнее раскрыть специфику и результативность детерминируемых педагогических условий в структуре историко-статистического анализа достижений спортсменов СДЮСШОР по регби «Буревестник», а также уточнения возможностей и качества социализации и самореализации спортсмена-регбиста.

Литература:

1. Баранова, Е. А. Педагогические условия социализации и самореализации девочек-подростков в регби/Е. А. Баранова, О. А. Козырева, Е. Н. Ерохин, Е. В. Соловьева // Педагогическое мастерство (II): материалы Международной заочной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 4–6.
2. Дерксен, Л. А. Система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, как основа педагогического взаимодействия/Л. А. Дерксен, О. А. Козырева, Я. Е. Завьялова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — с. 151–153.
3. Ерохин, Е. Н. Идеи здоровьесберегающей педагогики в формировании потребностей и результатов в высших достижениях в регби/Е. Н. Ерохин, О. А. Козырева // Инновации в науке, производстве и образовании: сборник трудов Международной научно-практической конференции, 14–16 октября 2013 г., г. Рязань/отв. ред. К. Н. Гаврилов, В. А. Степанов. — Рязань: изд-во Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2013. — с. 360–362.
4. Ерохин, Е. Н. Специфика и проблемы здоровьесберегающей педагогики и формирования культуры самостоятельной работы педагога/Е. Н. Ерохин, Е. В. Соловьева, О. А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Подготовка конкурентоспособных выпускников профессиональных образовательных учреждений: матер. Междун. науч.-практ. конфер. — Новокузнецк, 2012. — с. 61–69.
5. Лапин, И. А. Специфика и педагогические условия социализации мальчиков-подростков, занимающихся регби/И. А. Лапин, Е. Н. Ерохин, О. А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — №5 (52). — с. 733–736.
6. Нагдиев, Т. Х. О. Педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби, как социально-педагогическая проблема/Т. Х. О. Нагдиев, Я. Е. Завьялова, О. А. Козырева // Педагогическое мастерство: материалы IV Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 165–167.
7. Солдаткина, Н. В. Некоторые особенности построения педагогического взаимодействия в структуре занятий женским регби/Н. В. Солдаткина, Я. Е. Завьялова, О. А. Козырева // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. стат. Междун. заоч. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. — с. 47–48.
8. Хоменко, С. М. Возможности и специфика социализации подростков в СДЮСШОР «Буревестник»/С. М. Хоменко, О. А. Козырева, Е. Н. Ерохин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — с. 164–166.

Инновационная учебно-методическая система «Диалог» как средство организации образовательного процесса

Долгих Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, методист
Издательство «ДРОФА» (г. Москва)

В данной статье рассматриваются возможности инновационной учебно-методической системы «Диалог», моделирование объектов образования в контексте их информационного содержания. Анализируется отличие традиционного образования и новой образовательной системы.

Ключевые слова: система «Диалог», учебно-методическая система, процесс обучения, деятельностный подход, проектирование обучения.

В условиях модернизации Российского образования отмечается необходимость подготовки компетентной личности, ответственной и ориентированной в смежных областях деятельности. Федеральный государственный стандарт, разработанный для всех уровней образования, в полной мере отражает требования к структуре, содержанию и организации урочной и внеурочной деятельности. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, определяющий смену образовательной

парадигмы, т.е. переход от системы ориентированной на педагога, к системе ориентированной на ребенка и его личностное становление. В связи с чем возникает необходимость в разработке «инструмента» для организации деятельности всех участников образовательного процесса.

Деятельностный подход, основанный на положении о том, что развитие человека и его становление как личности неразрывно связано с его деятельностью, позволяет говорить о «развитии через деятельность», которое

обусловлено сменой одной деятельности другой в зависимости от возрастных особенностей её участников. Проектирование обучения становится совместной деятельностью учителя и ученика, в основе которой лежит диалог. Диалог выступает здесь как способ взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В связи с этим стираются границы между содержательным и процессуальным аспектами обучения: *процесс* (игра, диалог, поиск, исследование) *становится источником личностного опыта*.

Таким образом, модель инновационного обучения должна включать в себя деятельность участников образовательного процесса в любой ее форме (игровой, учебной, исследовательской и т.д.) и определяться целым рядом факторов. Конечный результат будет зависеть не только от того, кто действует или на что направлена деятельность, но и от того, как совершается данный процесс, какие способы, приемы, средства при этом применяются.

Одним из способов построения модели инновационного обучения является система «Диалог», предлагаемая издательством «ДРОФА».

«Диалог» — это инновационная учебно-методическая система, в которой отражены все требования новых образовательных стандартов, начиная от дошкольного образования, заканчивая старшей школой.

Система «Диалог» позволяет создать комфортную, творческую атмосферу для организации «субъект-субъектного» взаимодействия участников образовательного процесса. Отличительными особенностями предложенной системы являются её вариативность, гибкость и открытость.

«Диалог» — это система, в которой элементом проектирования образовательного процесса становится не фрагмент материала, а событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт, в котором знание выступает всего лишь как его составная часть. Обучение в данном случае рассматривается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, который обретает черты межличностного, межсубъектного общения.

Главной целью создания инновационной учебно-методической системы «Диалог» является организация образовательного процесса посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии, творческого решения учебных проблем и др.

В основе разработки инновационного продукта «Диалог» лежит системный подход, который сегодня является одним из действующих компонентов процесса научного познания. Системные представления и методологические средства отвечают потребностям современного качественного анализа, раскрывают закономерности интеграции научных знаний, участвуют в построении многоуровневой и многомерной картины действительности.

Данный подход позволяет устранить избыточность накопленной информации за счет правильного использо-

вания единой системы методологии конкретных наук, дидактики и психологии, что в свою очередь позволяет:

- учитывать личностные особенности учащихся в процессе обучения;
- развивать логическое и творческое мышление учащихся;
- активизировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся;
- развивать у учащихся способности выполнять такие операции как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, и т.д.;
- учитывать возрастные особенности учащихся;
- формировать у учащихся научное мировоззрение;
- повышать эффективность образовательного процесса.

Для организации учебно-воспитательного процесса в каждом конкретном случае требуется своя система учебно-методического обеспечения, т.е. своя система средств обучения. Для традиционной системы, сориентированной в первую очередь на преподавание, а не на учение, эта система будет включать средства обучения, содержащие дозированную, определенным образом отобранную информацию, отражающую то или иное мировоззрение. Учитель и учебник являются в этой системе главными и основными компетентными источниками информации. Задача учащихся — усвоить эту информацию и более или менее грамотно уметь ее воспроизвести.

Если мы хотим воспитать человека, самостоятельного, творчески мыслящего, умеющего находить и рационально решать проблемы, нам потребуются иные средства обучения, иные методические и педагогические системы и решения.

Современная система направлена на развитие интеллектуальных, творческих способностей учащихся, их умения самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации — это другой подход, требующий строить всю систему образования в расчете на прогнозирование потребностей личности, общества, государства.

В инновационной учебно-методической системе «Диалог» текст рассматривается как фрагмент приобретаемой культуры и усваивается через контекст (он изначально ориентируется на актуализацию личностных смыслов, а не на поверхностное воспроизведение). В результате чего происходит развитие «своего Я», которое идет через диалог, усваивается не фрагмент целостной жизнедеятельности (знания и умения), а сама эта целостность, что предполагает как минимум имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций.

В данном случае диалог рассматривается как универсальная характеристика педагогической ситуации, обуславливающей личностное развитие индивида. Диалог в этом смысле рассматривается как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п.

В результате вышеизложенного перед учителем возникает ряд проблем в организации процесса обучения.

1. Обучение строится на фактологическом изложении учебного материала, который должен быть воспроизведён по заданному образцу.

В связи с этим не осуществляется индивидуализация учебно-познавательного процесса.

2. Знания учащихся представляют набор отрывочных, бессистемных, необобщённых и несистематизированных научных фактов.

При этом нарушаются принципы системности, систематичности и последовательности обучения.

3. Учителя в процессе обучения не достаточное количество времени уделяют деятельностному подходу и индивидуальному развитию учащихся.

На наш взгляд инновационная учебно-методическая система «Диалог» позволит решить ряд проблем в организации процесса обучения на более высоком уровне. У учителя появится возможность систематизировать и обобщать знания учащихся, знакомить их с методами научного познания, развивать познавательную самостоятельность учащихся, то есть повысить оптимальность и эффективность учебного процесса.

Методологический аппарат учебно-методической системы «Диалог» позволит учителю:

- использовать разнообразные групповые и индивидуальные виды деятельности в процессе формирования научных понятий (пресс — конференция, проблемный диалог, учебно-мозговой штурм, письменный самодифференцированный опрос, дифференцированные задания);

- развивать способности учащихся оперативно применять полученные знания в процессе познавательной и практической деятельности (проблемное изложение материала, исследовательские задания, выполнение проектов);

- учитывать личностные особенности учащихся (интересы, предпочтения, наглядно-образное, наглядно-действенное и абстрактно-логическое мышление, память, воображение);

- осуществлять формирование научных понятий на основе системного подхода (обучение осуществлять в единстве методологии конкретной дисциплины, дидактики и психологии, что позволяет построить систему ди-

дактических и методологических принципов формирования научных понятий);

- формировать научное мышление учащихся (формировать умение оперировать диалектическими противоречиями, выявлять и анализировать взаимосвязи между понятиями, объяснять материал, опираясь на факты, полученные эмпирическим путём, раскрывать сущность явлений, использовать в обучении ситуации парадоксального);

- систематизировать и обобщать систему научных понятий в научную картину мира (осуществлять анализ истории развития знания, использовать систематизирующие таблицы и схемы, обобщенные планы);

- формировать у учащихся современное научное мировоззрение (создавать у учащихся определённые системные знания о природе и процессе её познания, раскрывать качественную сторону формируемого понятия, рассматривать положения философского характера, показывать эволюцию знания);

- формировать глубокие и прочные знания учащихся (использовать разнообразных методов и приёмов таких, как: проблемная лекция, физический практикум, групповая дискуссия, мозговая атака, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных проблем, деловая игра, диспут, конференция, семинар);

- осуществлять рефлексивный контроль (помогать учащимся проанализировать все предыдущие действия при формировании научных понятий и осознать результат выполненных действий, определить и сравнить изучаемое понятие с другими, насколько оно трудно в усвоении, какие трудности у них возникли в процессе изучения).

Все это позволит обучаемым подняться на новый качественный уровень в освоении понятий, повысить качество знаний обучаемых по каждому предмету и сформировать у них современную картину мира, будет способствовать выработке у обучаемых таких качеств мышления, как всесторонность рассмотрения теорий, умение вскрывать противоречия, развивать в процессе обучения творческих, самостоятельных и нестандартно мыслящих людей, умеющих ориентироваться в пространстве информации, строить свою траекторию образования, повышать положительную мотивацию к учению и интеллектуальный потенциал будущего специалиста.

Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Личность педагога (ее ценностные ориентации, смыслы, идеалы) характеризуется педагогической направленностью и определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится педагог,

какие он ставит задачи и цели, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Поэтому личность является центральным фактором в труде педагога.

Как отмечала, Маркова А.К. структура личности педагога включает: мотивацию личности (направленность личности и ее виды); свойства личности (педагогические способности), интегральные характеристики личности (педагогическое самопознание, творческий потенциал).

«Мотивация личности обусловлена ее направленностью, включающие ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения» [1, с. 41].

В целом в направленности педагога могут быть выделены: гражданская, познавательная и самообразовательная направленность.

Педагогическая направленность — это мотивация к профессии педагога, главное в которой действительная ориентация на развитие личности учащегося (она не ограничивается любовью к детям). Устойчивая педагогическая направленность — это стремление стать, быть и оставаться педагогом, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности педагога проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Однако у педагога этот облик приобретает порой утрированные черты, выражающиеся в излишней назидательности, категоричности суждений, поэтому иногда педагога можно узнать сразу. Известно, что развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации педагога с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся [2].

Способности педагога обычно рассматривают как индивидуальные свойства личности, способствующие успешному выполнению его деятельности. Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и создания продуктивных моделей формирования искомым качеств личности воспитуемого [3].

В управленческие педагогические способности входят: способности влиять на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом, обращаться к мотивам и целям учащегося и через них управлять поведением, не превращать управление в манипулирование другим человеком [4]. Выделяют также неявные, скрытые педагогические способности и ярко выраженные, компенсируемые и некомпенсируемые.

Имеются и другие подходы к анализу педагогических способностей. Например, Кузьмина Н.В. выделяет следующие: коммуникативные, организационные, гностические [5]. Естественно, что каждая из выделенных пе-

дагогических способностей может проявляться в разных ситуациях, в том числе и в творческих, где творчество педагога с неизбежностью транслируется, переходит в творчество ребенка. Поэтому одно из важных качеств педагога как творческой личности — это исключительно высокий уровень эмпатии, или, по очень удачному выражению и названию книги В. Леви, «Искусство быть другим» [6]. И чем выше способность педагога к сочувствию, состраданию, сопереживанию, наконец, к сотворчеству, тем выше его профессионально-творческие результаты.

В. Леви, характеризуя разнообразие творческих проявлений педагога, показывает, что педагог, в зависимости от ситуации, может быть наблюдателем, контролером, наставником, исследователем, врачом, товарищем, критиком и так далее. На вопрос «Гений общения, каков он?», В. Леви выделяет следующие качества:

«Плюс интерес. Огромное любопытство, колоссальная жадность к людям, отсюда повышенное внимание, и тонкая наблюдательность, и превосходная память на все, касающееся другого...

Минус тревожность. При всей живости, подвижности этот человек на редкость спокоен. Центры страха как бы недоразвиты: беспечность до беззаботности. Замечательно, однако, что, по крайней мере, в 90 случаев из 100 эта беспечность оказывается мудростью...

Плюс обратная связь. Вы еще взглядываете, а он взглянул уже трижды, и понимаете Ваш взгляд как старого знакомого... Высокая чувствительность к изменениям... Способность легко, быстро перестраиваться, превосходная подвижность психики — свойство врожденное, но и поддающееся тренировке. Сопутствующие качества: ловкость, тактичность, находчивость, остроумие, артистизм.

Плюс артистизм. Богатство жестов и интонаций; превосходный рассказчик, имитатор и мим. Вкус к подробности, к сочным деталям. Неистощимый игровой азарт не карточного игрока, а ребенка, жаждущего жить разными жизнями.

Плюс агрессивность. При общем фоне доброжелательности и благодушия гений общения не лишен агрессивности, которая проявляется редко, но метко...

Плюс оптимизм. Оптимизм как убеждение, как жизненная установка, и оптимизм, как состояние, ощущение радости бытия — вещи разные, хотя и взаимосвязанные.

Минус предвзятость. Отсутствие предрассудков. Совместная невосприимчивость к каким-либо посторонним мнениям о человеке, равно как и титулам и званиям, заграждающим сущность.

Плюс симпатия. И ряд педагогических принципов, которыми руководствуется творческий работающий педагог: «Принцип первый — вникни. Принцип второй — создай благоприятную атмосферу. Принцип третий — не унижай. Принцип четвертый — возвышай». [7, с. 85].

Все авторы указывают на то, что существуют способности общие и специальные. К общим способностям они относят, прежде всего, способности интеллектуальные: хорошую память, сообразительность и другие. К специ-

альным способностям относят те, которые необходимы для успешности выполнения специальных видов деятельности.

Показателям уровня общих способностей у педагога, как правило, является успешность обучения в средней школе и педагогическом учебном заведении. Но если бы для овладения мастерством было бы такое положение: кто отлично учится в педагогическом учебном заведении, тот столь же успешно справляется с самостоятельной педагогической деятельностью. Однако наблюдаются случаи, когда человек учится блестяще, а с самостоятельной работой справляется плохо. Довольно часты и противоположные случаи: студент не особенно успешно учится, а на самостоятельной работе быстро овладевает педагогическим мастерством и пополняет запас теоретических знаний. Следовательно, для успешного овладения профессией необходимы специальные способности [8].

Уровень специальных педагогических способностей проявляется в глубине, разносторонности информации, которую педагога может получить об особенностях развития своих учащихся; в скорости перестройки своей деятельности.

Ряд авторов, такие как А. К. Маркова и Л. М. Митина выделяют следующие психологические качества самого педагога, важные для его педагогической деятельности. Перечислим их.

Педагогическая эрудиция — запас современных знаний, которые педагог гибко применяет при решении педагогических задач.

Педагогическое целеполагание — потребность педагога в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации. «Педагогическое целеполагание — это способность педагога видеть сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения учениками» [9, с. 54].

В ходе анализа педагогических ситуаций развертывается и педагогическое мышление как процесс выявления им внешне незаданных, скрытых свойств педагогической деятельности в ходе сравнения и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно-следственных связей.

Особый интерес здесь представляет практическое педагогическое мышление. Это анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятия на основе этого педагогического решения. «Практическое мышление — это всегда подготовка к преобразованию деятельности, направленном на внесение в нее изменений. Практическое мышление осуществляется обычно в условиях дефицита времени, имеет ограниченные возможности для проверки предположений» [10, с. 20]. Вариантом практического педагогического мыш-

ления является диагностическое мышление педагога — анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности.

Для анализа мышления педагога важно сопоставить два его вида: аналитическое дискурсивное, развернутое во времени, имеющие выраженные этапы, а также интуитивное мышление, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Педагогическая интуиция — это «быстрое, одномерное принятие педагогом педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа» [11, с. 21].

Важной чертой педагогического мышления является педагогическая импровизация — нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применение при их минимальном разрыве.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в ходе изучения педагогом детей и самого себя совершенствуется также и ряд других профессионально важных качеств.

Педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух — понимание педагогом сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ребенка по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям читать человека как книгу.

Педагогический оптимизм — подход педагога к ребенку с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности, способность видеть в каждом ребенке то положительное, на что можно опереться.

Педагогическая находчивость — умение гибко перестраивать трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность.

Педагогическое предвидение — умение предвосхищать поведение и реакцию детей до начала или до завершения педагогической ситуации. Предусматривать их и свои затруднения.

Педагогическая рефлексия — обращенность сознания педагога на самого себя, учет представлений детей о его деятельности и представлений ребенка о том, как педагог понимает деятельность ребенка. Рефлексия означает осознание педагогом себя с точки зрения детей в меняющихся ситуациях. Педагогу важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными колебаниями. Педагогическая рефлексия — это самостоятельное обращение к самоанализу без того, чтобы от него это потребовала администрация учебного заведения.

Литература:

1. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — с. 41
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — 190 с.

3. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985. — 32 с.
4. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитание творческой личности: Основы педагогики творчества. — Казань, 1988. — 236 с.
5. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей. Л., 1991. — 98 с.
6. Леви, В. Л. Искусство быть другим. — М., 1980. — 207 с.
7. Леви, В. Л. Искусство быть другим. — М., 1980. — с. 85
8. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970. — 272 с.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — с. 54
10. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — с. 20
11. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993. — с. 21

Игровые формы обучения речевому общению на уроках немецкого языка

Зоева Нелля Касполатовна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

В современной методике и практике обучения все больше внимания уделяется оптимальному сочетанию различных форм, методов и средств обучения. Это позволяет более эффективно решать учебно-воспитательные задачи [3]. Цель обучения иностранному языку — развить у учащихся готовности и способности к общению на нем в пределах, определенных программой, научить школьников не просто слушать, говорить, читать и писать. Обучение видам речевой деятельности должно осуществляться с учетом личностно-ориентированного и системного подходов. Существует много приемов и методов повышения творческой активности учащихся. Одним из важнейших условий активизации познавательной деятельности школьников, развития их мышления является дидактическая игра. Игровые приемы являются необходимыми элементами в решении познавательных, воспитательных задач при обучении иностранным языкам в школе. Даже самый незначительный успех — огромный шаг на пути познания. Игра способствует выполнению важнейших методических задач. Она обеспечивает психологическую подготовку к речевому общению; дает возможность многократно повторить изучаемый материал; позволяет отработать навык выбора нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативно-спонтанной речи вообще.

Игра используется для развития познавательной активности учащихся и развития их личностного потенциала. Кроме всего прочего, игра таит в себе нравственное начало, так как делает учебный труд радостным, творческим и увлекательным. Чем ближе к жизни игровая ситуация, тем легче и быстрее дети запоминают употребляемые в ней слова. Игра предполагает принятие решения, желание работать. Её можно проводить на разных этапах учебного процесса. Она обостряет мыслительную деятельность учащихся. В игре все равны. Она сильна даже слабым ученикам. Более того, слабый ученик может стать в игре первым. Ученик должен уметь применить полу-

ченные ранее знания на практике, проявить способность их применения в условиях, отличных от стандартных, абстрагированность полученных навыков от конкретных ситуаций, рассмотренных ранее на других этапах учебного процесса [1]. Для этого необходимо учебный процесс перестраивать в организационно-деятельностный, где полученные учащимися знания смогут преобразоваться в их личные. Здесь необходимо учитывать одно условие: педагог должен знать, чем интересуются дети, что они любят делать, о чем фантазируют, что они читают и о чем рассказывают друг другу [4]. Используя знания о возрастной динамике и трансформации потребностей и обогащая их собственными наблюдениями, основанными на реальном ежедневном опыте взаимодействия с детьми, педагог способен спроектировать и провести игру, целью которой было бы повторение пройденного материала.

Находчивость и сообразительность в игре оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера радости, ощущение посильности заданий — все это дает детям возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и благотворно сказывается на результатах обучения. При этом исподволь и как бы незаметно усваивается языковой материал и у учащегося возникает чувство удовлетворения. Игры должны широко и целенаправленно использоваться учителем на начальном и среднем этапах обучения иностранным языкам. По целям и задачам обучения учебные игры делятся на языковые и речевые.

Языковые игры

Языковые игры, направленные на усвоение различных элементов языка (правил фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, стилистики), в свою очередь, подразделяются на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические и стилистические. Цель языковых игр — формирование речевых навыков:

— фонетические игры позволяют отрабатывать у учащихся произношение звуков, слов, фраз, учат громко и отчетливо читать стихотворные тексты, заучивать их с целью воспроизведения;

— орфографические игры направлены на закрепление навыков написания немецких слов;

— лексические игры дают возможность учащимся отработать и закрепить навыки употребления лексических единиц в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, активизируют речемыслительную деятельность учащихся, развивают речевую реакцию, знакомят учащихся с сочетаемостью слов;

— грамматические игры способствуют выработке правильного употребления учащимися речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности, создают ситуацию для употребления данного речевого образца, развивают речевую активность и самостоятельность учащихся.

Ниже приведены примеры использования разных видов языковых игр с целью активизации речемыслительной деятельности и формирования различных навыков говорения на иностранном языке.

1. Фонетические игры

а) «Слышу, не слышу». Цель — формирование навыков фонематического слуха. Ход игры. Класс делится на команды. Я произношу ряд слов, с которыми учащиеся уже знакомы. Если звучит слово, в котором есть тот или иной долгий гласный, или слово, относящееся к теме урока, ученики поднимают левую руку. Если в названном слове есть согласные звуки, на произношение которых также было обращено внимание учащихся, все поднимают обе руки. Ошибки играющих отмечаются на доске. Выигрывает команда, допустившая меньше ошибок.

б) «Какое слово звучит?» Цель — формирование навыка установления адекватных звукобуквенных соответствий. Ход игры. Ученикам предлагается набор из 10–20 слов. Начинаю читать с определенной скоростью слова в произвольной последовательности. Дети должны найти в списке слов слова, произнесенные учителем, и поставить рядом с каждым из них порядковый номер по мере их произнесения.

в) «Выбери слова». Цель — развитие звукобуквенного анализа слова

Ход игры. Учитель предъявляет ученикам ряд слов, из которых они должны выбрать те, в которых есть сочетания букв, произносимых как один звук.

Die Schule, sieben, liegen, sie ist u m. d.

2. Орфографические игры

а) «Вставь букву». Цель — проверка усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала. Ход игры. Образуются две команды. Доска разделена на две части. Для каждой команды записаны слова, в каждом из которых пропущена буква. Представители команд поочередно выходят к доске, вставляют пропущенную букву и читают слово.

Например:

g_t, schle_ht, k_ein, gr_ß, j_ng, _lt, hä_lich, kl_g, d_mm, ne_t, di_k, _ünn.

б) «Собери слова». Цель — проверка усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала. Ход игры. На листке написаны (вперемешку) части сложных слов. За определенное время нужно их соединить, а потом прочитать/записать получившиеся сложные слова

*Klassen... ball
Schnee... zimmer
Kugel... tasche
Haus... schreiber
Schul... mann*

в) «Найди начало». Цель — формирование орфографической памяти. Ход игры. Учащимся предлагаются группы слов, у которых отсутствует общее начало слова. Чтобы слова читались полностью, нужно подобрать нужную букву или буквосочетание.

3. Лексические игры

а) «Слово». Цель — активизация изученной лексики. Ход игры. Команды получают наборы карточек с буквами. Учитель произносит слово; учащиеся, у которых находятся составляющие его буквы, должны составить из карточек слово. Команда, которая быстрее и без ошибок составит слово, получает очко. Итоги игры подводятся после того, как составлено несколько слов.

б) «Соедини слова и время».

*Die Lexik:
aufstehen; fernsehen;
Morgengymnastik machen; das Buch lesen;
frühstücken; Sport treiben;
sich anziehen; der Mutter helfen;
in die Schule gehen; den Brief schreiben;
Hausaufgaben machen; zu Bett gehen usw.
Die Stundentafel:
9.309.4510.0010.1510.3011.00
9.159.008.458.308.007.45
6.156.306.457.007.157.30*

в) «Веселые художники». Цель — активизация лексики по изученной теме. Ход игры. Два ученика, закрыв глаза, рисуют человека. Ведущий называет основные части тела:

der Körper, der Hals, der Kopf, das Gesicht, die Augen, die Nase, die Haare, die Arme, die Beine.

Побеждает тот, у кого получился рисунок.

г) «Хлопаем в ладоши». Цель — закрепление лексики по изученной теме. Ход игры. Члены двух команд становятся в круг. Ведущий — в центре круга. Он называет вперемешку домашних и диких животных. Когда дети слышат название дикого животного, они хлопают в ладоши один раз, когда слышат название домашнего животного, — два раза. Тот, кто ошибся, выбывает из игры. Побеждает команда, в которой останется больше игроков.

д) «Ratet mal». Цель — закрепление лексики по изученной теме. Ход игры. С целью первичного закрепления

лексики проводится такая игра: учитель загадывает слово, а ученики должны угадать, задавая вопрос «Ist das...?»

Ученики запоминают новые слова и учатся правильно задавать вопросы.

Игровая деятельность — это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует, никаких других целей, кроме получения удовольствия [2]. Игра —

это организованное занятие, требующее от ее участников напряжения и эмоциональных и умственных сил. Это надежный стимул в достижении успеха там, где порой оказываются неэффективными многочисленные традиционные упражнения. Урок может стать незабываемым и дать возможность не только сильным, но и слабым ученикам проявить свои творческие способности.

Литература:

1. Газман, О. С., Харитоновна Н. Е. В школу — с игрой. — М.: Просвещение, 1991
2. Гобова, Е. С. Зачем ходить в школу? М.: 2002, с. 236
3. Игра как стандартная форма учета знаний. — «Начальная школа», — 1994/12.
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1999

Учебно-воспитательная деятельность в условиях сельской школы

Заева Нелля Касполатовна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Деятельность сельской школы, состояние и уровень ее работы сегодня определяется тем, что она является главным фактором жизнеспособности, сохранения и развития села, одним из культурных и духовных центров на селе. Содержание и организация учебно-воспитательного процесса в сельской школе в значительной степени определяется комплексом объективных и субъективных факторов, обуславливающих специфику её функционирования и перспектив развития.

Преимущества осуществления педагогической деятельности на селе характеризуются:

— достаточно широким представлением учителей о детях, условиях их жизни, быта, отношениях в семье, среди сверстников и т. д.;

— близостью к природе, народным обычаям, традициям;

— силой общественного мнения, авторитетом педагогов на селе;

— оптимальными условиями для подготовки учащихся к жизни на селе, проявления самостоятельности детей и решения хозяйственных и жизненных проблем.

В сельском социуме школа играет более значимую роль в жизни индивидуума, его семьи, сельского сообщества, чем школа в мегаполисе, крупном областном центре, малом городе. Её традиционно высокий статус определяется многими факторами: экономическими (сельская школа — кузница кадров для сельскохозяйственного производства); социальными (сообщества немногочисленных на селе профессионально подготовленных к работе с людьми специалистов); образовательными (порой единственное образовательное учреждение на селе); культурными (средоточие сельской интеллигенции, культурной силы деревни); нравственными (духовный очаг

жизни села). Эти особенности сельской школы чаще понимаются как потенциальные прообразы её развития, требующие для реализации целенаправленной образовательной политики, государственной и научно-методической поддержки образовательной деятельности сельской школы, собственных инновационных усилий сельского учительства.

Однако в современной научно-педагогической литературе пока нет исследований, в которых давалось бы целостное, системное представление о сельской школе как о развивающемся культурно-историческом феномене, претерпевшем и продолжающем претерпевать существенные изменения. На фоне этих изменений особенно важно выявить то, что всегда было присуще сельской школе как уникальному образовательному учреждению России, — её духовные, философско-педагогические основания, которые и сегодня должны стать ценностно-смысловыми ориентирами её развития.

Сегодня представляется вполне обоснованным утверждать: сельский тип поселения, деревенская культура, образ жизни, а следовательно, и сельская школа существовали и развивались на протяжении длительного исторического периода, сохраняя специфические, существенные черты в рамках един национальной культуры. Поэтому проблемы сельской школы не сводятся к сохранению одного из типов образовательных учреждений — это общенациональная проблема.

Основная проблема развития сельской школы всегда состояла в противоречии между её уникальным народным духом, общественным характером жизнедеятельности, открытостью социуму и официальным содержанием её деятельности, предписываемым государственным характером управления, направленным на её унификацию.

Преодоление этого противоречия не всегда происходило в пользу сельской школы, и поэтому ей приходилось постоянно самовозрождаться, утверждать свою миссию и цели. Процессу становления и саморазвития сельской школы как уникального образовательного института способствовало осознание учителями, родителями, учащимися, сельским сообществом её ценностей, т.е. тех образцов культурно-исторической жизни народа, на воссоздание которых была направлена её деятельность.

Сельские жители — это носители коллективного сознания и ценностей, исторической памяти предшествовавших поколений. При всех деформациях коренные жители остаются истинными наследниками и носителями опыта и традиций народной педагогики, медицины, культуры, агрономии. Как справедливо заметил директор одной из сельской школы, есть черты в человеческом характере, которые воспитываются только полем, землёй, природой.

Образовательно-воспитательная деятельность сельской школы во многом обусловлена особенностями ментальности сельской семьи, которые связаны, прежде всего, с тем, что сельская семья — это трудовая семья, образ жизни которой определяется участием всех его членов в сельскохозяйственном труде, их отношением к родной земле, краю, селу, участием в общественной жизни и преобразовании. Сельская семья — это коллектив тружеников, цели и деятельность которого всегда связаны с решением задач общего труда. Особенность этого коллектива заключается в его открытости окружающей среде, людям. Сельская семья отличается гостеприимством, социальной отзывчивостью, контактностью, простотой общения. Всё это создаёт благоприятные предпосылки для нравственного воспитания детей в семье.

В сельской семье рано встают, разумно используют время с учётом особенностей сезонного сельскохозяйственного труда, берегут световой день, знают цену солнечным дням, дождям, совместному труду, взаимопомощи, взаимовыручке в неблагоприятных погодных условиях.

Традиционно сельская семья — это семья, в составе которой имеются несколько поколений взрослых и количество детей, как правило, более двух. Это создаёт благоприятные возможности для передачи и накопления детьми

нравственного опыта и воспитания чувств семейной чести, гордости, уважения к трудовым традициям.

Это не значит, что все указанные особенности в полной мере реализуются в каждой сельской семье. Практика показывает, что современной сельской семье, наряду с положительными особенностями, свойственны и недостатки, противоречия и даже негативные явления. Большие затруднения испытывают сельские семьи и в воспитании. Так как этот процесс в настоящее время и в городе, и на селе стал многофакторным, в нем действуют не только силы школьного и семейного воспитания, на нем сказывается и множество других разнообразных влияний. В условиях недостаточного благосостояния семьи, нарастания значимости средств массовой информации, усложнения содержания обучения, раннего приобщения к общественно-производительному труду иными становятся и сами дети. В частности, это касается их роли в воспитательном процессе, что ведёт к изменению ситуации в семейном воспитании. Родители не всегда улавливают эти метаморфозы, отчего воспитание в новых условиях осложняется.

Становление личности крестьянина в высоком понимании её социальной сущности — центральная задача сельской школы как культурного центра. Родители и дети хотят видеть будущего хозяина земли наделённым духовно-нравственными ценностями крестьянской культуры; ответственным перед землёй, природой; предприимчивым, активным, справедливым и доброжелательным к ближнему; понимающим, что труд на родной земле — высший нравственный долг сельчанина. Будущий хозяин земли должен глубоко уважать сельский образ жизни, народные обычаи, бережно относиться к национальным традициям и нравам, национальным праздникам, песенной и музыкальной культуре, самобытному национальному фольклору. Этим подтверждается миссия сельской школы — быть школой народной, связанной с культурой народа, помогающей народу в решении важных проблем жизни, сохраняющей традиции.

Свои функции сельская школа может выполнить только через воспитание у учащихся черт национального характера. Национальный характер — это генотип плюс культура, т.е. это сочетание взаимовлияния того, что человек получает от природы, и того, к чему он приобщается в процессе жизни и образования.

Литература:

1. Бондаревская, Е. В., Пивненко П. П. «Ценностно-смысловые ориентации и стратегические направления сельской школы». «Педагогика», — 2002, №5, с. 52
2. Воспитательная система сельской школы: Учебно-методическое пособие// Под ред. Е. Н. Степанова — Псков, 1997.
3. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996.

Влияние мотивации учения на развитие познавательных процессов у детей младшего школьного возраста

Иванова Мария Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ №54 (г. Астрахань)

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции. Не в силах объять целое, не в состоянии вдуматься в непонятное содержание, ребенок радостно приветствует знакомую, близкую деталь. Не в состоянии жить в бездействии, ребенок влезет в любой угол, заглянет в каждую щелку, отыщет, расспросит, разузнает. Ему интересна движущаяся точка муравья, сверкнувшая ящерка, услышанное слово и фраза.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания психолога оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося.

Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным. Например, играющая значительную роль в обучении мотивация достижения (проявляющаяся в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности и т. п.), согласно представлениям психоаналитиков, является следствием невротического по своей природе детского конфликта, когда ребенок, желая добиться расположения родителя противоположного пола (сын — матери, дочь — отца), пытается превзойти во всем родителя — конкурента. Естественно, что такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В психологической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействие двух деятельностей — учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя.

Один из них заключается в том, что учение — это усвоение знаний, умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их имитируют (т. е. воспроизводят, повторяют и усваивают), а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с по-

мощью самых различных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Представители другого подхода исходят из того, что ученик — это своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно также, как наполняют водой пустой стакан из полного кувшина.

И, наконец, третий подход заключается в том, что ученик — активный субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия

В своей каждодневной работе учителя, как правило, не придерживаются какого-то одного из этих подходов. Так происходит потому, что мотивация — это не навык, и не информация. Другими словами, мотивацию учения нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, ее можно лишь стимулировать, повышать и развивать и т. п.

В значительной степени под влиянием психоаналитических представлений в конце 50-х годов исследователи мотивации достижения обратились к изучению особенностей семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия в степени выраженности мотива достижения.

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из противоположных мотивационных тенденций — стремление к успеху и избегание неудач. Высокий уровень достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегания неудач. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется только в тех семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно могли предлагать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в отношениях со своими детьми. И, напротив, семьи, в которых родители игнорировали своих детей, были безразличны к ним или осуществляли очень строгий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неудач и, следовательно, формировался в целом низкий уровень мотивации достижения в целом.

Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А. Н. Леонтьевым и его учениками (Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др.)

Интерес к этой проблеме возник у Леонтьева в связи с его работой по теории развития человеческого сознания. В своей концепции Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено.

В опытах М. Истоминой экспериментально менялись мотивы запоминания и прослеживались в связи с этим изменения в деятельности памяти. В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, была обнаружена зависимость протекания мыслительных процессов ребенка от мотивов его деятельности.

Дальнейшее экспериментальное изучение мотивов и потребностей проводилось исследовательской группой под руководством Л. И. Божович в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР.

Изучение мотивов учебной деятельности было выбрано потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а, следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития.

В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов.

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда, так или иначе, подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях — желание получить высшее образование, в третьих — интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности.

Было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенно-

стями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отношение учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является, прежде всего, то, что к 3–4 классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особый интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, также проводившееся в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии, позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Любознательность является формой проявления широкой умственной

активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных черт, характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

— недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;

— неустойчивы, то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);

— малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать что и почему ему нравится в данном предмете;

— слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам;

— содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (знание, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем — закономерности), а не на способы учебной деятельности; до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей, которая чревата неуспехом).

Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

Если проследить общую динамику мотивов учения от I к III классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношения портфеля и т.д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее — к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой — интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя» что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Уже появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и наивном их проявлении.

Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в первых и вторых классах и заметно снижается в третьем классе. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Как было установлено, ученики третьего класса больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнения с доски, учить наизусть правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности.

В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В. А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях.

Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во вторых-третьих классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает.

Сказанное свидетельствует о том, что мотивационная сфера в младшем школьном возрасте существенно перестраивается: общая познавательная и социальная направленность дошкольника конкретизируется в «позиции школьника» — стремлении посещать школу, затем эта позиция удовлетворяется и должна быть заменена новым типом отношения — учебно-познавательными мотивами и более зрелыми формами социальных мотивов.

К концу младшего школьного возраста у учащихся совершенно необходимо сформировать хотя бы в первом приближении учебно-познавательный мотив — интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых

знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки перехода ученика в среднюю школу. Формирование этих новых уровней мотивации составляет резерв воспитания положительного отношения к учению в данном возрасте.

Литература:

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников./Под ред. М.П. Осиповой. — Мн.: Книга, 1987.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
3. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1996.
4. Эльконин, Д.Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей. // О диагностике психического развития личности. Таллин, 1974.

Обучение чтению газет и журналов на уроке иностранного языка в средней школе

Ильина Татьяна Сергеевна, студент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета

Изучение иностранных языков содействует общему речевому развитию учащихся. Чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности. Оно может выступать как целью, так и средством обучения. С помощью чтения человек приобщается к научным и культурным достижениям человечества, знакомится с искусством и жизнью других народов. Процесс чтения оказывает огромное влияние на формирование личности. С помощью чтения обогащается активный и пассивный словарный запас слов у учеников, формируются грамматические навыки. Одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними. Работа с аутентичными текстами способствует развитию у учащихся критического мышления и универсальных учебных действий, а также представляет собой актуальный и интересный материал для изучения, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде. Кроме этого, газетные материалы помогут учащимся познакомиться с культурой, стереотипами поведения, процессами, происходящими в обществе в наше время.

Перейдем к рассмотрению понятия «чтение». Чтение — это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения [1, с. 153]. Проблеме формирования навыков чтения всегда уделялось большое внимание. Перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию.

Главная задача чтения — закрепить умение учащимися извлекать полезную информацию из читаемого текста, привить учащимся вкус к самостоятельному чтению литературы на иностранном языке.

Учащемуся требуются следующие виды чтения: просмотровое, чтобы найти в тексте нужную информацию; ознакомительное, чтобы получить представление о тексте; изучающее, чтобы разобраться во всех деталях.

Методика работы над иноязычным текстом содержит ряд приемов, которые можно использовать для развития различных умений чтения. Так, приём, «множественный выбор» может быть использован для всех трех видов чтения. [3, с. 18] Учащимся предлагается пять вопросов по тексту с четырьмя вариантами ответов. Задание типа «называние» используется для развития умения ознакомительного чтения. Учащимся предлагаются три отрывка и четыре названия к ним, т.е. одно название лишнее. Существует также прием «восстановление» или «заполнение пропусков» может быть использован только для развития умения чтения с полным пониманием информации. Так, учащиеся получают текст, в котором пропущено каждое N — энное слово (N — колеблется от 5 до 10). Задача учащихся — заполнить пропуски подходящими по смыслу словами. Прием «мозаика» предполагает разделение «банка информации», т.е. после ознакомления с определенной частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста. «Конспектирование» или «составление кратких записей» — прием работы, направленный на развитие умения записать кратко в форме заметок содержание прочитанного текста с целью зафиксировать необходимую информацию для дальнейшего использования. «Перевод текста» — такой прием развивает выражение идеи прочитанного текста на другом языке. Такой прием работы по тексту как «логическая перегруппировка» или «восстановление последовательности» предлагает перерас-

пределение материала в логической последовательности или согласно плану. Результатом такой работы является воссозданный связный текст. Содержательный и смысловой выбор ответов или суждений можно проводить с помощью заданий под названием «верные/неверные утверждения». Прием «дополнение» основан на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста. Данный прием характерен для развития умения чтения текста с полным пониманием информации.

Таким образом, мы рассмотрели методы и приемы работы над иноязычным текстом, при выборе которых следует руководствоваться целью занятия, типом выбранного для чтения текста, а также этапом работы с ним.

Так как же используются аутентичные тексты при обучении чтению? В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». В настоящее время выделено несколько подходов к определению сущности аутентичных текстов. Аутентичными принято считать те материалы, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на данном иностранном языке. К ним относят тексты, извлеченные из газет и журналов, различного рода объявления (объявления, афиши, реклама, вывески, расписания, меню и т.д.), письма, корреспонденцию, программы новостей радио и телевидения, авиа- и железнодорожные билеты, художественные тексты.

По характеру их обычно разделяют на прагматические (вывески, объявления, меню, расписание транспорта и т.п.), публицистические (газетные и журнальные статьи), художественные и научно-популярные.

Что касается газет и журналов, то являясь средством массовой информации, они очень важны для учащихся вообще, и на уроках английского языка в частности, так как предоставляют актуальную информацию, информируя обо всем, что происходит в мире и вокруг нас, таким образом, они углубляют и расширяют кругозор учащихся. Еще одна особенность газет в том, что они включают в себя тексты различных видов и языковых стилей, которые не так легко найти в общепринятых источниках и учебниках английского языка. В газетах и журналах мы можем найти стихотворения, комиксы и статьи о новинках кино, о новых молодежных движениях, спортивных клубах, музыке, искусстве, экологических проблемах.

Огромное разнообразие газетных статей означает большой выбор источников информации, из которых учащиеся могут выбрать для себя наиболее интересную, что создает благоприятную обстановку для работы с данным материалом. Во многих газетах и журналах есть статьи, затрагивающие проблемы молодежи. Как показывает практика, обсуждение такого рода текстов интересно для учащихся 8–11 классов. Размер газетной статьи может варьироваться от короткого параграфа до целой страницы. Просматривая какой-либо номер, можно отобрать наиболее подходящие публикации для урока учитывая размер статьи, сложность языка, объем новой ин-

формации, основное содержание, и, конечно, уровень знаний учащихся.

Существует два уровня работы с текстом — предтекстовый и послетекстовый. [1, с. 153–162] На первом этапе ещё не читая текст можно попросить учеников предугадать содержание статьи по её заголовку или иллюстрации, задавая ученикам вопросы: *who do you think the person is in the picture? what will happen next? where do you think it is happening? why is the person angry/sad/happy? who is the person mentioned in the heading? what part of paper do you think the headline appears in? sport? news?*

Во время прочтения газетной статьи на английском языке ученики могут обнаружить синонимы и синонимичные выражения, например *prices go through the roof* и *prices increase dramatically*. Это поможет не просто познакомиться с новыми словами, но и выучить их значение в контексте.

После прочтения текста можно выписать ключевые предложения статьи, это упражнение развивает чтение с целью понимания главной идеи.

Можно дать ученикам хорошее упражнение, которое предполагает их реакцию на прочитанное — продолжить следующие фразы: *The article surprised me because...I disagree with the writer because...I agree with the view that...I'm not sure about...I'd like to know more about...It's difficult to agree or disagree because...In my opinion... [4]*

Все эти вышперечисленные упражнения широко используются учителями для обучения английскому языку при помощи газетной статьи.

О.Ф. Кирсанова представляет свою методику обучения [2, с. 89–92]. Она делит работу с газетной статьёй на 3 этапа:

1 этап — работа с газетой статьёй до её прочтения. Учащимся предлагается просмотреть весь номер газеты и сказать, какие рубрики он содержит и которые из них привлекли внимание, объяснить почему. Для обсуждения выполненной работы можно использовать опорные схемы.

2 этап — ознакомительное чтение. На данном этапе рассмотрения газетной статьи можно выполнить такие упражнения: определить по иллюстрации о чем рассказывается в статье; прочитать заголовки и подзаголовки и сказать, о чем будет идти речь; прочитать первый абзац и сказать, какую информацию передает вся статья; прочитать последний абзац и сказать, какое содержание может предшествовать ему; прочитать первые предложения абзацев и назвать те вопросы, которые будут рассматриваться в тексте; найти интернациональные слова и по ним определить тему текста.

3 этап — работа с текстом статьи. Иначе говоря — поисковое чтение. Для осуществления такого вида чтения предлагаются задания типа: найти ответ на вопрос: когда произошло событие? Где оно произошло? В какой стране? Кто его главные участники? В каком абзаце содержится главная мысль текста?

В дополнение к работе над навыками чтения и говорения, можно пополнять словарный запас. Для этого надо

предложить учащимся составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию. Возможно приобретение новых грамматических навыков, примеры которых встретились в статьях.

В настоящее время учитель имеет широкие возможности использовать в своей работе аутентичные материалы из журналов и газет. Выбираемый текст должен соответствовать определенным требованиям. Он должен быть информативным и интересным, чтобы ученики могли удовлетворить свои познавательные потребности, обогатить свое мироощущение, свои представления о культуре и истории страны изучаемого языка и получить удовольствие от чтения и обсуждения текста. Удачно подобранный текст максимально стимулирует языковую активность учащихся и их коммуникативную готовность. Также текст должен соответствовать возрастным особенностям учащихся. Немаловажно подобрать такую систему упражнений, которая поможет не только проверить новые знания, но и лучше их усвоить. Мною было разработано 2 комплекса упражнений, которые основываются на классификации этапов обучения чтению газет и журналов Н. Гальсковой и О. Кирсановой.

Согласно классификации этапов работы с аутентичным текстом Натальи Гальсковой, на основе газетной статьи «50 Days Before Games, Main Sochi Stadium Still Not Open» из газеты «The Moscow Times»:

I. Предтекстовый этап.

1. Look at the picture and suggest what is the Article below about?



2. What part of paper do you think the headline appears in? Sport? News?
3. Read the Article and think about the headline.

With Sochi quickly becoming a focus of world attention as the finish line for preparations approaches for the Winter Games, the venue that will host the opening ceremony of Russia's largest international event in decades has still not been officially opened for use.

Fisht Olympic Stadium, which will host the opening and closing ceremonies but no sporting events, has for months now been the only remaining major Olympic venue that is unfinished. The cranes that loomed over the roof have finally finished their work, but the stadium has not been declared complete.

On Monday, Sports Minister Vitaly Mutko said the 40,000-person stadium would be finished in December, without naming a specific date, Gazeta.ru reported. If

completed before the start of the new year, organizers would be left with little more than a month to put the finishing touches on the Feb. 7 ceremony that will open the games.

The original schedule had targeted completion of the stadium by Aug. 2013, but due to multiple redesigns, the deadline was repeatedly pushed back.

The Sochi Organizing Committee said that preparations for the opening and closing ceremonies to the Games in the stadium were ongoing.

In photographs, a white plastic covering is visible between the two giant arches of the stadium, making it impossible to see what the interior looks like and how the artists and technicians are able to rehearse for the opening show.

President Vladimir Putin visited Olympic sites on Nov. 29 and singled out the main stadium as a venue that officials «have to talk about and look into carefully».

Putin was accompanied by chief opening ceremony organizer Konstantin Ernst, the powerful head of Channel One state television, who showed Putin the spot where he will deliver his speech and the many racks that have been installed on the roof to mount heavy lighting and sound equipment.

II. После текстовый этап.

1. Write out key sentences from the Article.
2. Continue the sentences:

The article surprised me because...I agree with the view that...I'm not sure about...I'd like to know more about ... In my opinion...

2) Комплекс упражнений на основе статьи «The Holy-days Are Here!» из детского журнала «Time For Kids», согласно классификации этапов работы с аутентичным текстом Ольги Кирсановой:

I. Работа со статьей до ее прочтения.

Look throw the magazine and say what rubrics the magazine «Time For kids» consists. Which of them are interested for you?

II. Ознакомительное чтение.

1. Look at the picture and say what is the Article about?
2. Read the first paragraph and say what is the whole information of the Article about?
3. Find the international words.

III. Работа с текстом статьи или поисковое чтение.

1. Answer the question:

- a) What religions are viewed in the Article?
- b) When is the Christmas celebrated?
- c) What does «Thanksgivukkah» mean?
- d) Who does celebrate Hanukkah?
- e) What is the story of Christmas?

2. Work in pairs. Make a dialogue. Imagine that your friend celebrates Hanukkah and you celebrate Christmas. Tell each other the peculiarities of holiday.

Использование аутентичных текстов на среднем этапе обучения английскому языку повышает мотивацию к изучению языка, так как делает процесс обучения более творческим и интересным, и способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции у подростков.

В данной статье рассмотрено обучение чтению газет и журналов на иностранном языке в средней школе и предложены комплексы упражнений на формирование навыков чтения газет и журналов у учащихся 9 класса.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя/Н.Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2003. — с. 153–162
2. Кирсанова, О.Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции/О.Ф. Кирсанова // Вестник Московского университета. — 2001. — №2. — с. 89–92.
3. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — с. 18.
4. Как учить английский по газетам и журналам? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nikitindima.name/2009/06/23/kak-uchit-anglijskij-po-gazetam-i-zhurnalam/>

Роль дидактической игры в экологическом воспитании

Калинина Юлия Викторовна, воспитатель;
Прудских Эльвира Викторовна, воспитатель;
Шорстова Валентина Федоровна, воспитатель
МБДОУ детский сад №42 «Малинка» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

*Дерево, трава, цветок и птица
Не всегда сумеют защититься.
Если будут уничтожены они,
На планете мы останемся одни.
Д. Родович*

Дошкольное детство — начальный этап становления человеческой личности. В этот период закладываются основы личностной культуры, а также формируется экологическое мировоззрение. Маленький ребёнок познаёт мир с открытой душой и сердцем. И то, как ребёнок будет относиться к этому миру, научится ли быть хозяином, любящим и понимающим природу, воспринимающим себя как часть единой экологической системы, во многом зависит от взрослых, участвующих в его воспитании. Ведущей формой деятельности для дошкольного возраста является игра, где ребёнок естественным образом усваивает различные сложные представления о явлениях природы и закономерностях. В процессе приобщения к экологической культуре дошкольников, воспитательное воздействие оказывает созданная игрой такой ситуации, в которых дети должны совершать самостоятельный выбор своего поступка. При этом они получают не готовые знания о природе и правилах поведения в ней, а делают собственные выводы и заключения. Экологические знания, затрагивающие эмоции и чувства детей, будут использоваться ими активнее. А это намного эффективнее, чем простое использование запретов и предписаний, которые дети запоминают механически.

В настоящее время человечество стоит перед лицом экологической катастрофы. Причиной нарушения экологического равновесия послужило потребительское от-

ношение людей к окружающей природе, их экологическая неграмотность. Сегодня экология — не только наука о взаимоотношениях живых организмов друг с другом и с окружающей средой, это еще и мировоззрение. Поэтому на первый план воспитания выводится формирование основ экологического сознания дошкольников, понимания общих законов развития материального мира, а не просто набор сведений о природных явлениях и объектах. Все сферы развития личности неразрывно связаны с воспитанием ответственного отношения к природе, поэтому одной из главных задач воспитания является формирование у дошкольников основ экологической культуры. Экологическое воспитание — предполагает системный подход к ознакомлению с природой и природоохранной деятельностью. Экологическая культура — это особый вид культуры, которая характеризуется наличием знаний и умений по экологии, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде. Существует несколько значений понятия «экология»: 1. Экология — наука об отношении растительных животных организмов друг к другу и к окружающей их среде. 2. Экология — наука о взаимодействии человека с природой, охрана окружающей среды. Исследования показали, что использование преимущественно вербальных методов при ознакомлении детей с природой приводит к формированию знаний. Но дошкольникам трудно установить связь между

причиной и следствием. Дети не могут применить знания в практической деятельности. Решить эту проблему можно путем вовлечения детей в деятельность, позволяющую на собственном опыте познакомиться с данной закономерностью. Наиболее адекватными поставленной задаче, как с точки зрения дидактики, так и с учетом психологических способностей дошкольников являются дидактические игры. Дидактические игры — это игры, в которых процесс обучения детей осуществляется опосредованно, через различные элементы занимательного и одновременно познавательного материала, с которым взаимодействуют дети. Дидактические игры — это игры с готовым содержанием и правилами. В процессе дидактической игры дети уточняют, конкретизируют, закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о природе. Вместе с тем дидактическая игра оказывает влияние на развитие мыслительных операций дошкольников (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация и пр.), развивает память и внимание. Нельзя не отметить и то, что дидактические игры способствуют становлению личностных качеств детей (способность играть вместе, договариваться в процессе игры и пр.)

Дидактическая игра способствует социально-нравственному развитию ребенка — дошкольника: в такой игре происходит познание взаимоотношений между детьми, взрослыми, объектами живой и неживой природы, в ней ребенок проявляет чуткое отношение к товариществу, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, помогать в беде, учится сочувствовать и т. д.

Дидактическая игра способствует художественно — эстетическому воспитанию — совершая действие, ребенок думает, насколько оно красиво, элегантно, насколько правильно оно и вообще уместно ли оно в конкретной ситуации, следит за выразительностью своей речи и речи окружающих речи, происходит развитие творческой фантазии при яркой проникновенной передаче художественного образа.

Своеобразие дидактической игры определяется рациональным сочетанием двух задач: дидактической и игровой. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение. Старшие дошкольники начинают осознавать познавательную задачу таких игр, которая опосредуется игровым мотивом, придающий ей смысл определяется вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. Дидактические игры социальны по своему происхождению, социальные отношения менее выражены, чем, например, в сюжетно-ролевой игре, в дидактической игре — сама дидактическая задача предполагает формирование средств и способов познания. Дидактические игры экологического содержания помогают увидеть целостность отдельного организма и экосистемы, осознать уникальность каждого объекта природы, понять, что неразумное вмешательство человека может повлечь за собой необратимые процессы в природе. Существует традиционная

классификация дидактических игр: словесные, настольно-печатные, игры-эксперименты, моделирование ситуаций. На её основе созданы все дидактические игры, в том числе и игры экологического содержания. При проведении дидактических игр необходимо опираться на следующие принципы: системности, развивающего обучения, доступности, принцип опоры на ведущую деятельность детей. Специфика дидактики, предполагает постепенное усложнение игр от группы к группе, подразумевает их вариативность. Если младшей группе знакомство с дикими и домашними животными происходит в таких дидактических играх, как «назови, кто это?», «изобрази животного», «узнай по голосу», и других, то в средней группе — в играх типа «угадай, кто, где живет?», «помоги животному», «большие и маленькие» и т. д. Дети старшего дошкольного возраста успешно справляются со следующими играми: «Зоопарк», «логические цепочки», «придумай про животное загадку», «путешествие в Африку». Дети наблюдают за животными и растениями, с удовольствием отвечают на вопросы. Часто игры экологического содержания возникают по инициативе самих детей, что говорит об их заинтересованности.

В процессе экологического образования дошкольников используются следующие *виды дидактических игр*:

- предметные;
- настольно-печатные;
- словесные.

Предметные игры. Это игры с использованием различных предметов природы (листья, шишки, семена, камешки и т. д.) Предметные игры рекомендуется использовать с целью уточнения и конкретизации знаний детей о качествах и свойствах объектов природы. Предметные игры учат детей обследовать, развивают сенсорику ребенка. Как пример предметных игр можно привести — «Чудесный мешочек», «Вершки и корешки», «С чьей ветки детки» и т. д. Предметные игры можно использовать во всех возрастных группах, как в коллективных занятиях, так и индивидуальных, усложняя содержание игры в зависимости от возрастных и индивидуальных возможностей детей.

Настольно-печатные игры. Это игры типа лото, домино, разрезных картинок («Ботаническое лото», «Ягоды и фрукты», «Грибы» и пр.) Данные игры дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях природы. Большое влияние они оказывают на развитие логического мышления дошкольников, развивают способность быстро, мобильно использовать имеющиеся знания в новой ситуации. Настольно-печатные игры целесообразно использовать в работе с небольшой подгруппой детей. Эффективны они и при организации индивидуальной коррекционной работы.

Словесные игры. Это игры, не требующие никакого наглядного материала. Их содержанием являются устные вопросы относительно уже имеющихся у детей представлений о мире природы. Примером словесных игр могут быть ответы на различные вопросы: «Кто летает, кто бе-

гает, а кто прыгает?», «Когда это бывает?», «Кто живет в воде, кто летает в воздухе, кто живет на земле?» и пр. Словесные игры проводятся с целью закрепления, обобщения, систематизации имеющихся у детей представлений о мире природы. Они являются эффективным средством развития внимания. Памяти, сообразительности дошкольников, хорошо развивают речь детей. Данный вид игр не требует специальных условий, его можно организовать как в помещении, так и на прогулке.

При проведении дидактических игр необходимо опираться на следующие принципы: системности, развивающего обучения, доступности, принцип опоры на ведущую деятельность детей.

Дидактическая игра — не только развлечение, но и метод, при помощи которого дошкольники знакомятся с окружающим миром.

Дидактические игры с естественным материалом природы или изображениями его являются основным способом сенсорного воспитания, развития познавательной деятельности. В этих играх используются натуральные предметы природы (овощи, фрукты, цветы, камни, семена, сухие плоды), картинки с изображениями растений и животных.

В средней группе, играя, дети узнают предметы (овощи, фрукты) на ощупь. К таким играм относятся «Угадай, что в мешочке?», «Узнай, что в руках?». Для первой из этих игр воспитатель заранее готовит мешочек и кладет его овощи или фрукты (картофель, луковицу, свеклу, морковь, огурец, яблоко, грушу, лимон). Дети по очереди опускают руку в мешочек, берут предмет, ощупывают его, называют, а затем вынимают и показывают его всей группе.

После того как у детей накопятся конкретные представления о растениях (полевых, лесных, комнатных), в старшей группе можно дать дидактические игры на сравнение предметов и узнавание их по частям (цветкам, листьям).

В подготовительной к школе группе проводят игры, требующие выявления некоторых признаков растений или животных, умения их описать, сделать обобщение.

Словесные дидактические игры организуют на знакомом детям материале; с их помощью активизируется мышление детей, развивается речь.

Дидактические игры можно постепенно усложнять. Так, например, узнавание предметов следует давать сначала по внешнему виду, потом на ощупь, затем по описанию и наконец, по ответам на поставленные вопросы к загадке.

В ходе дидактической игры с природным материалом (снегом, водой, песком) воспитатель, беседуя с детьми, помогает им усвоить некоторые свойства материала, помогает в его отборе и использовании.

Гуляя с детьми в лесу, полезно обращать их внимание на сучки, сухие ветки, коры, которые по своим очертаниям напоминают птиц, зверей. Это очень радует их и способствует развитию наблюдательности и воображения.

Дидактические игры экологического характера включает два относительно самостоятельных блока:

— игры для развития эстетического восприятия природы (развитие чувства прекрасного в природе, эмоционального отношения к ней);

— игры для формирования нравственно-оценочного опыта поведения дошкольников в природе.

Для лучшего развития эстетического, эмоционального восприятия природы игры желательно проводить в естественной природной среде. Дидактические игры, направленные на развитие положительного отношения к природе, как и игры для обогащения экологических представлений, целесообразно использовать вариативно в зависимости от уровня экологической воспитанности детей.

В дидактических играх, направленных на развитие эстетического восприятия природы, ранее накопленные знания, умственные действия особенно обогащают и расширяют сферу чувств и переживаний, придают им осмысленность. При общении с природой у ребенка зарождается эмоциональное побуждение, исключается равнодушие и безразличие, возрастает мыслительная напряженность, степень участия творческого мышления, желание узнать больше нового, следовательно, идет процесс эмоционально — психологической готовности принять информацию о природе.

В дидактических играх дошкольники, опираясь на представления о природных объектах, углубляют свои знания о них. Дети самостоятельно решают разнообразные познавательные задачи: описывают объекты, выделяют их характерные признаки, отгадывают по описанию, объединяют по разным свойствам и признакам.

Дидактические игры, используемые для формирования у детей экологических знаний могут быть различными по содержанию. Например, закрепить название растений можно в игре «Наши растения». У детей большие карты, у воспитателя — маленькие. Показывая маленькую карточку, ведущий называет растение и спрашивает: «У кого есть такое растение?» Ребенок смотрит в своей карте и, если есть такое растение, называет его. Правильно назвавший получает карточку. Выигрывает тот, кто первый закроет клетки на своей карте. Игра может быть проведена с целью закрепления названий цветов и уточнения, где они растут, какую пользу приносят человеку.

Чтобы формировать у детей «экологически гуманное чувство» — чувство сопричастности ко всему живому, осознание планеты Земля «общим домом»; привить детям этическую и моральную ответственность перед каждым живым существом, будь то растение или животное. Понять муравья, бабочку, травинку ребенок сможет тогда, когда себя представит в их роли, посмотрит на мир их глазами. Для этого можно предложить детям вообразить себя попугайчиком, хомячком и т.д. Человек для них — великан. «Представьте, что человек берет попугайчика Сашу, хомячка Иру в ладонь и начинает дергать

их за хвост, за лапки, кричать. Что вы чувствуете?» Дети обычно отвечают так: «Я могу оглохнуть», «Я могу умереть». Так ребенок учится ставить себя на место слабого, на место того, кто нуждается в уходе и защите, и понимать, что жестокость по отношению к живому — это зло. После этого они начинают бережно относиться к обитателям живой природы.

Использовать дидактические игры для обогащения экологических представлений следует с учетом представлений о многообразии и разнообразии природных объ-

ектов, о растениях и животных как живых организмах; о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе; о человеке как части природы; о культуре поведения в природе.

Таким образом, использование игр в воспитании экологической культуры способствует получению дошкольниками более прочных знаний, помогает овладеть умением экологически целесообразного поведения в природе. Ребёнок накапливает нравственно-ценностный опыт отношения к миру. Ведь забота о природе, есть забота о человеке, его будущем.

Литература:

1. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию. С-П.: «Детство — пресс» — 2006 г.
2. Газина, О. Играя, познаем природу // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 7.
3. Кондрашова, М. А. Экологическое воспитание дошкольников на занятиях и в повседневной жизни. Методические разработки. Оренбург, 2005. — 116 с.
4. Лучич, М. В. Детям о природе. М., Просвещение, 1990.
5. Саморукова, П. Г. Методика ознакомления детей с природой в детском саду: учебное пособие для педагогических училищ. — М.: Просвещение, 1991 г.
6. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 336 с.
7. Николаева, С. Н. Игра и экологическое воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. 1994 г. № 12. с. 37–41.
8. Новоселова, С. Л. Игра дошкольника. — М.: Просвещение, 1989. — 188 с.
9. Павлова, Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. 2002. N 10. с. 40–49.
10. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду. — М.: Изд. Дом «Карпуз», 2001. — 432 с.
11. Рыжова, Н. А. Экологические игры // Дошкольное образование. — 2009 г. № 4.

Культурологический подход к профессиональной подготовке студентов музыкального колледжа

Крылова Юлия Сергеевна, аспирант
Петрозаводский государственный университет

Иntenсивные изменения, происходящие в социокультурном пространстве на рубеже двух столетий, затрагивают различные сферы деятельности человека, в том числе все уровни образовательных систем. Современная образовательная парадигма опирается на подходы, направленные на формирование ценностей и смыслов деятельности, культуры современного специалиста. Культурологический подход является одним из основных методологических подходов к организации образовательного процесса в Петрозаводском музыкальном колледже им. К. Э. Раутио, где профессиональная подготовка студентов лежит в плоскости музыкального искусства и воспитания духовности как ценности художественно-творческой деятельности. Профессиональный музыкант сегодня — это специалист, обладающий эстетической, коммуникативной и информационной культурой.

Один из основоположников культурологии И. Г. Гардер определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», так как только в процессе образования и воспитания человек получает то, что позволяет в процессе жизнедеятельности характеризовать его как человека определенной культуры. Немецкий педагог А. Дистервег отмечал влияние культуры страны, в которой родился человек на принципы культуросообразности воспитания. Русский мыслитель Н. А. Бердяев связывал культуру с духовными традициями предков, основанными на знаках и символах нематериальной деятельности.

В современном научном знании существует огромное количество трактовок культуры как феномена системы ценностей, находящихся в определенной иерархии и социальных процессов, порождающих культурные ценности в определенный исторический период. На наш

взгляд, наиболее концептуальным является определение Л. Р. Золотаревой, которая считает, что «культура — это исторически развивающаяся система созданных человеком материальных и духовных ценностей, норм, способов организации поведения и общения; сложный общественный феномен, охватывающий различные стороны духовной жизнедеятельности общества и процесс развития сущностных сил, творческой деятельности и самореализации человека» [3, с. 106].

В данном определении заложен сущностный смысл культуры как среды, в которой формируются установки у субъектов образовательного процесса на художественно-эстетическую деятельность. Активное вовлечение их в сферу этой деятельности способствует раскрытию творческого потенциала, проявляющегося в умении подходить к конкретной задаче или явлению нестандартно, искать и находить оптимальные пути, эффективные методы решения возникающих проблем, в способности к оценочным суждениям и критичности мышления, легкости ассоциирования, в способности вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации.

В данном случае образовательная среда музыкального колледжа а priori влияет на формирование способов творческой деятельности и создание базы практических умений и навыков, способствующих в дальнейшем успешной самореализации специалиста в учреждениях культуры и искусства. Содержание учебного процесса, состоящего из комплекса дисциплин и учебных модулей, исполнительской и педагогической практик, различных видов внеучебной деятельности, предусмотренной государственным образовательным стандартом и инициированной преподавателями колледжа или самими студентами, способствуют профессиональной подготовке будущего специалиста в контексте культуры. Формирование у обучающихся творческого мышления, умения публично демонстрировать креативные достижения в исполнительской сольной или коллективной деятельности подчинено законам культуросообразности.

Н. Н. Шевченко считает, что «принцип культуросообразности как гуманистически ориентированный принцип, определяет отношения между воспитанием и культурой — средой, питающей личность, а также между воспитанием и развитием личности как человека культуры. Это значит, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять общечеловеческие ценности, а отношение к воспитаннику должно строиться на восприятии его как свободного индивидуума, который способен к самоопределению и самореализации в мире культуры» [6, с. 11]. Воспитание «человека культуры» невозможно без индивидуального подхода к личности студента, чья профессиональная деятельность в дальнейшем связана с различными ипостасями специалиста в сфере культуры и музыкальной педагогики: музыкант — педагог — руководитель творческого коллектива.

В связи с этим, учебно-воспитательный процесс в музыкальном колледже при заданных образовательным

стандартом параметрах предусматривает индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося в части выбора содержания обучения и способов самореализации. В данном случае сотворчество педагога и учащегося имеет большое значение. Диалог, выстраиваемый в процессе обучения, соотносится с ожидаемыми результатами в случае, если он основан на грамотном изучении, адекватном музыкальном восприятии, профессиональном воспроизведении обучающимися предметов духовной деятельности. Соприкасаясь с произведениями композиторов классиков или сочинениями современников, создавая креативные программы самостоятельно, учащиеся не только включаются в процесс познания нового, но и узнают азы педагогической культуры, построенной на использовании найденных совместно с наставниками способов творческой коммуникации. Эти способы в дальнейшем подлежат транспозиции в собственную педагогическую деятельность выпускника колледжа.

Подчеркивая творческую природу педагогической культуры, В. А. Сластенин отмечает: «Культура — это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [4, с. 16]. Творчество является тем сакральным актом, который предполагает рождение нового знания на основе достижений предыдущих поколений и новых тенденций в области культуры.

Исполнительская деятельность студентов, непосредственно связанная с интерпретацией сочинений известных композиторов, одновременно представляет собой перманентный процесс создания нового. Выступая на академических концертах или участвуя в конкурсных или фестивальных мероприятиях, учащиеся исполняют одну и ту же музыку по-разному, «пропуская» ее сквозь призму личностных переживаний, собственного сценического опыта, инициируя передачу духовных ценностей от исполнителя к слушателю. В процессе такой передачи происходит невольное пересечение традиций, обусловленное временными рамками создания произведения и его современного исполнения. В данном случае культурологический подход, исходя из принципа преемственности, единства традиции и новаторства, реализуется в условиях той или иной культуры, которая является источником, питающим воспитание, средоточием всего наследия человечества, сокровищницей духовно-нравственных богатств, движущей силой развития личности [6, с. 11].

Традиции и новаторство тесно переплетаются в образовательном процессе музыкального колледжа. Одним из проявлений такой интеграции является передача ученикам отношения к ценностям культуры в рамках педагогической практики. Осуществляя педагогическую деятельность на занятиях, студенты колледжа передают своим воспитанникам знания о культурологических про-

цессах, учат любить музыку и бережно относиться к инструментам, на которых она исполняется. В.И. Андреев указывая на педагогическую закономерность воспитания, считает, что «воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» [2, с. 353].

Ориентация на национальные традиции и народную мудрость, заимствование идеалов из фольклорного наследия и тенденция преемственности прошлого и настоящего, на наш взгляд, должна составлять не только основу содержания этнопедагогики, но и академической педагогической науки. Идея сопричастности к культуре региона, в котором осуществляет свою деятельность Петрозаводский музыкальный колледж им. К.Э. Раутио, воплощается в созданных на основе карело-финского народного эпоса музыкальных спектаклях.

Синтетический жанр, к которому обращаются преподаватели музыкального колледжа и основанный на использовании музыки, слова, танца, не только выполняет функции обучения студентов профессиональным навыкам в рамках образовательного процесса, но и воспитывает интерес у обучающихся к культуре своего края. Воплощение на сцене образов положительных героев, в характере которых заложены черты, присущие северному народу: упорство, отвага, борьба за счастье соотечественников, преданная любовь к близким людям; изучение рунического стиха, которым описывается в том числе процесс создания национальных инструментов и особенностей их звучания, — все это формирует представление об особенностях культуры коренных народов Карелии.

В учебные программы исполнительских отделений включены произведения карельских композиторов. Разучивая эти произведения, студенты колледжа с одной стороны пополняют свой репертуарный багаж, с другой — посредством проигрывания интонаций, характерных для любой национальной музыки, узнают и воспринимают «код» культуры своего региона. Процесс изучения музыки карельских композиторов сопровождается также непосредственным профессиональным общением с ними на творческих встречах и мастер-классах. Уникальный в данном случае опыт позволяет выпускнику колледжа включиться в процесс передачи нематериального наследия от поколения к поколению.

Коммуникативная культура музыканта является важным компонентом его профессионального облика в современных условиях рынка труда и рассматривается как целостное интегральное свойство личности, предполагающее совокупность коммуникативных способностей, качеств, умений и навыков. Межличностное взаимодействие в творческом коллективе, невербальное общение со слушателем на концертах, открытая и эмоциональная подача музыкального материала, экстравертивный характер деятельности в ходе учебного процесса и вне его, навыки адекватного восприятия, воспроизведения и передачи информации о свойствах объектов творческой дея-

тельности составляют основу коммуникативной культуры будущего специалиста.

Воспитание коммуникативной культуры студентов в колледже осуществляется посредством:

- участия в репетициях творческих коллективов;
- выступления на различных концертных площадках и для разной целевой аудитории;
- организации и участия в различных мероприятиях совместно со сверстниками;
- выступлений на исследовательских конференциях, тематических семинарах, творческих олимпиадах.

Наиболее эффективным дидактическим инструментом, способствующим развитию коммуникативных умений и навыков обучающихся, является проектный метод, который активно используется в образовательном процессе колледжа. Вовлечение студентов всех курсов и в течение всего периода обучения в колледже в международные проекты способствовало формированию их коммуникативных навыков в совместной творческой деятельности с музыкантами разного возраста и другой культуры.

Современные подходы к уровню подготовки специалиста определяют также формирование информационной культуры, которая рассматривается, в том числе, с точки зрения субъект-субъектных отношений, зарегистрированных при помощи различных материальных носителей. При этом информационная культура как специфическая часть общей культуры есть одновременно исторически обусловленные уровень, способ (метод) духовно-практического освоения действительности, зафиксированные и передаваемые от поколения к поколению посредством различных материальных носителей [5, с. 85]. Благодаря таким носителям информации ценности культуры становятся всеобщим достоянием.

Медиатека, создаваемая в колледже, включающая записи спектаклей, концертов, конкурсных и проектных мероприятий, позволяет зафиксировать результаты творческих достижений студентов и преподавателей и одновременно передать опыт художественно-творческой деятельности следующим поколениям обучающихся. Качество этих материалов влияет на «чистоту» их восприятия и напрямую связано с формированием эстетической культуры специалиста. Однако, в настоящее время отмечается дефицит развития информационного сознания человека, его ценностных ориентаций при использовании средств информационных технологий, готовности к успешной деятельности в постоянно изменяющихся условиях информационной среды [1, с. 27].

Дефицит компетенций у обучающихся, связанных с информационной культурой, мешает оптимальному использованию ИКТ-технологий в организации образовательного процесса. В данной ситуации целесообразным, на наш взгляд, является комплексное решение проблемы, которое включает осмысление опыта информационной деятельности, привлечение методов, позволяющих адекватно оценивать индивидуальные когнитивные способности студентов, отбор информационных потоков с целью

вычленения сегментов, носящих образовательный и воспитательный характер в подготовке будущего специалиста. Таким образом, можно рассматривать культурологический подход как методологическое основание

в организации процесса профессиональной подготовки будущего специалиста-музыканта, обладающего в комплексе эстетической, коммуникативной и информационной культурой.

Литература:

1. Адольф, В. А., Степанова И. Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности. / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова [Текст] // Информатика и образование, № 5. — 2013. с. 27–30.
2. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
3. Золотарева, Л. Р. Культурная стратегия образования / Л. Р. Золотарева [Текст] // Вестник Московского университета, Сер. 20, Педагогическое образование. — 2012. — № 4. — с. 105–116.
4. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
5. Полякова, Г. Феномен информационной культуры в современном обществе / Г. Полякова [Текст] // Власть, № 10. — 2013. — с. 83–86.
6. Шевченко, Н. Н. Культурологический аспект профессиональной подготовки учителя в художественно-эстетической образовательной среде педагогического вуза: монография. — LAP LAMBERT Academic Publishing / Германия. — 2013. — 168 с.

Роль учебных заведений в педагогическом просвещении родителей на страницах периодической прессы (вторая половина XX века)

Курчий Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук;
Тютюнник Андрей Олегович, студент
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье определена роль учебных заведений в вопросах педагогического просвещения родителей. Большое внимание уделяется освещению вопросов педагогического просвещения родителей на страницах периодической прессы во второй половине XX века. Раскрыты некоторые формы работы учебных заведений с родителями, которые рассматривались на страницах периодических изданий исследуемого периода.

Ключевые слова: учебное заведение, воспитание, педагогическое просвещение, периодическая пресса.

Educational institutions role in the pedagogical education of the parents in the periodical press (second half of the 20th century)

O. Kurchiy, candidate of pedagogical sciences;
A. Tyutyunnik, fourth year student
Donbass State Pedagogical University

In the article was determined the role of the educational institutions regarding to issues of the parents pedagogical education. A lot of attention is paid to issues of the parents pedagogical education in the periodical press in the second half of the 20th century. Any methods of the educational institutions work with parents were shown. These methods were examined in the periodical press of the period under study.

Key words: educational institution, education, pedagogical education, periodical press.

Воспитании подрастающего поколения и подготовке его к жизни значительную роль играет единство в воспитании учебных заведений и семьи. По мнению педа-

гогов именно в семье закладываются основы формирования личности. Поэтому, во второй половине XX века огромное значение приобретали вопросы совместной ра-

боты учебных заведений с семьями и педагогического просвещения родителей в вопросах воспитания детей. В организации пропаганды педагогических знаний среди родителей основной силой были педагогические коллективы школ и детских садов.

Недостаток знаний родителей в вопросах воспитания детей выявил необходимость развития разнообразных форм педагогического просвещения. Актуальность проблем воспитания детей в семье, взаимодействия семьи и учебных заведений, педагогического просвещения родителей освещали в своих работах: Ю. Азаров, Ю. Бабанский, И. Бестужев-Лада, В. Большаков, И. Гребенников, И. Кон, А. Косарева, А. Пинт, А. Петровский, В. Пустовой, О. Савченко, В. Сухомлинский, Г. Харчев и др.

Во второй половине XX века публиковалось большое количество изданий периодической прессы («Початкова школа», «Семья и школа», «Радянська школа», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Советская педагогика», «Дошкольное воспитание», «Освіта» и др.), на страницах которых вопросы воспитания детей, взаимодействия учебных заведений с семьей, повышения педагогических знаний родителей рассматривали в своих публикациях: А. Барабанов, М. Беллод, В. Вугрич, И. Гребенников, И. Демина, О. Евтушенко, Л. Иванова, В. Котирло, Р. Курбатова, Д. Луцик, Л. Нейман, Л. Пирожок, М. Рапопорт, Е. Соколовский, И. Трушина, Н. Шевченко и др.

В современной периодической прессе вопросы педагогического просвещения родителей, роли семьи и школы в воспитании детей рассматривают: Т. Алексеенко, В. Вершинин, Ю. Грицкова, И. Деснова, Л. Йовенко, Т. Кравченко, Л. Кравчук, Л. Лисина, Н. Максимова, В. Мороз, О. Полякова, Л. Порох, Д. Романовская, О. Ситник, С. Собкова, Н. Яремко и др.

Семья и учебные заведения (детские сады, школы) — это неразрывно связанные институты, которые играют важную роль в жизни ребенка, его развитии и воспитании.

С самого рождения ребенка семья становится первым ее воспитательным институтом, «в котором ребенок осваивает общественную мораль, нормы и правила поведения, учится соотносить запросы и потребности с возможностями» [1, с. 3]. Успех выполнения родителями воспитательной функции, всестороннее развитие детей и подготовка их к жизни в значительной мере зависят от воспитательного потенциала семьи.

Безусловно, дело воспитания подрастающего поколения является чрезвычайно важным и ответственным. Его успех зависит от того, как согласованно и полноценно работают учебные заведения с семьями. Педагогическая неподготовленность родителей приводит к серьезным ошибкам в семейном воспитании детей. Поэтому, в исследуемый период, предоставление систематической помощи в этом многогранном деле было одним из основных заданий органов образования, школ и педагогической науки в целом. Анализ исследований ученых по освещению вопросов семейного воспитания детей, повышения педаго-

гических знаний родителей на страницах периодической прессы позволяет утверждать, что эта проблема была очень актуальной и заслуживает внимания.

Изучение научных трудов и публикаций в периодической прессе второй половины XX века говорит о том, что большое количество исследователей в своих работах выявляют сложности, связанные с воспитанием детей, которые вызваны педагогической неграмотностью родителей. Например, Н. Талызина [3, с. 23] отмечает, что многие отцы и матери уверены во врожденных способностях, характере, памяти их детей и настаивают на том, что от воспитания это не зависит. В. Большаков утверждает, что перед учителями и воспитателями стоит задача предупреждения родителей об ошибках в воспитании и пропаганды лучшего опыта воспитания детей в семье. Он приводит примеры воспитания в некоторых семьях, когда в беседах с учителями родители подчеркивали, что кроме выполнения уроков они своих детей не заставляют ничего делать, а некоторых родителей дети совсем не слушают. Иные родители вообще настаивают, что их дело одевать, обувать, кормить детей, а дело школы — учить и воспитывать [2, с. 5].

В. Пустовой также отмечал, что в связи с повышением материального состояния семьи, культуры и общественного сознания возникают трудности педагогического воздействия родителей на детей, которое приводит к «оставанию семейного воспитания от уровня общественного развития» [1, с. 5].

Вместе с тем, исследователи подчеркивали, что родители понимали невозможность воспитания ребенка в слепую, потому что оно требует знаний по педагогике и психологии. Таким образом, огромное внимание уделялось педагогическому просвещению родителей, целью которого является предоставление родителям понятий о воспитании, его заданиях, формах и методах, о детской психологии и особенностях каждого возраста, обобщению лучшего опыта семейного воспитания. Пропаганда педагогических знаний среди родителей была важной цепочкой педагогической работы с семьями во второй половине XX века. А вооружение родителей педагогическими знаниями повышало их сознательность и улучшало воспитание детей, что обеспечивало успешную подготовку их к жизни и трудовой деятельности.

Многочисленные публикации на страницах периодической прессы исследуемого периода посвящены освещению опыта работы учебных заведений с родителями с целью повышения их педагогических знаний. В своих публикациях специалисты-практики и ученые подчеркивали необходимость кропотливой ежедневной работы с родителями, педагогическая непросвещенность которых иногда приводила к тому, что упускались некоторые важные периоды в жизни ребенка.

Усовершенствование педагогического просвещения родителей однозначно требовало активизации ее форм и методов. В многочисленных публикациях исследователей в периодической прессе освещался опыт работы

учебных заведений с родителями с целью повышения педагогических знаний, а именно — индивидуальные, групповые, коллективные и массовые формы работы.

Распространенной формой работы педагогических коллективов учебных заведений с родителями было посещение семей дома. Например, в своих статьях исследователи (Т. Бурова, Н. Марченко, Л. Нейман, И. Трушина и др.) доказывают эффективность воспитательного влияния родителей на ребенка во время посещения учителями учащихся дома, что помогало глубже изучить положительные и отрицательные качества в характере ребенка, его внутренний мир. Т. Бурова отмечает, что при посещении ученика дома учитель выясняет его обязанности в семье, способы осуществления контроля за выполнением домашнего задания и т.д. Таким образом, педагог обязан знать как можно больше, потому что, только в этом случае он имеет возможность рационально спланировать воспитательный процесс [4, с. 61]. Публикации в периодической прессе доказывают, что именно эта форма сотрудничества с родителями помогала учителю или воспитателю изучить особенности поведения воспитанника, его индивидуальность, сравнить поведение дома и в учебном заведении, что давало возможность определения стратегии поведения учителя с родителями ученика для обеспечения проведения их педагогического просвещения.

Большое значение имели индивидуальные беседы учителей или воспитателей с родителями. Освещение данного вопроса на страницах периодической прессы в публикациях педагогов, ученых: Л. Балясной, М. Белодед, В. Геворкян, Ю. Кузнецова, В. Лукичевой, Е. Малыгиной, Н. Марченко, М. Поташикова, М. Шаповал и др. подчеркивают значение и актуальность данной формы работы с родителями. В. Лукичова и Ю. Кузнецов настаивают на том, что именно во время проведения индивидуальных бесед возможно установление полного взаимопонимания между учителем и родителями учащихся в вопросах воспитания детей. Ю. Кузнецов говорит, что учитель, который умеет вести беседу с родителями получает в руки сильное оружие в воспитании детей [5, с. 75].

Переписка с родителями при помощи дневников или писем также была распространена в работе по педагогическому просвещению в исследуемый период. Из переписки родители узнавали о выполнении детьми домашнего задания, их взаимоотношения с другими, отношении учеников к учебным и общественным обязанностям, о нарушении дисциплины и порядка.

Анализ публикаций показал, что большое значение в работе учебных заведений с родителями имели коллективные формы, среди которых — работа родительского комитета. В периодической прессе исследуемого периода выходило большое количество публикаций, где авторы доказывали, что родительские комитеты, будучи важной цепочкой в системе работы учебных заведений с семьей, играли значительную роль в укреплении их связи и повышении ответственности родителей за воспитание детей. Организацию работы родительских комитетов рассматри-

вали в своих публикациях: М. Белодед, Л. Вишневецкая, И. Гришай, А. Гусев, Н. Захарчук, А. Катаев, И. Комановский, А. Левшин, Д. Луцик, Е. Никифорова, С. Пиотровский, З. Плохий, Л. Сметанников и др. В пользу этой формы работы с родителями исследователи высказывали мнение, что родительские комитеты призваны помогать учителям и воспитателям в учебно-воспитательной работе и достижении неукоснительного выполнения требований всеми родителями. Например, Д. Луцик в своей статье подчеркивал, что члены родительского комитета вместе с классными руководителями посещают семьи остающихся в учебе детей, привлекают учеников к полезному труду, заботятся об отдыхе и оздоровлении детей [6, с. 80]. Посещение учащихся дома членами родительского комитета велось очень внимательно и носило характер семейного совета.

Другие исследователи также подчеркивали позитивные стороны работы родительского комитета, доказывая, что он контролирует выполнение решений родительских собраний, соблюдение детьми режима дня, создания надлежащих условий для обучения детей. Они помогали при подготовке всех классных и общешкольных мероприятий, обеспечивая автотранспортом экскурсии и культпоходы, контролировали организацию питания детей, осуществляли тесную связь с предприятиями, где работали родители детей и т.д.

Одной из распространенных форм работы учебных заведений с родителями, которые освещались на страницах периодической прессы второй половины XX века, были также конференции родителей, значение которых в своих публикациях раскрывали: А. Барбицкая, М. Горчаков, Г. Кузьменков, И. Окладников, В. Семенова, М. Шаповал и др. Педагоги говорили, что к участию в проведении таких конференций привлекались не только родители, учителя, воспитатели, но и руководители предприятий и организаций.

Авторы публикаций отмечали, что на таких мероприятиях заслушивались не только доклады учителей, психологов, педагогов, но и выступления самих родителей, которые рассказывали о позитивном опыте воспитания своих детей, давали практические советы, акцентировали внимание на важных моментах проблем в семейном воспитании. Например, о пользе проведения конференций родителей, М. Горчаков в своей статье отмечал, что после каждой конференции заметно усиливается внимание родителей к школе: они лучше следят за дневниками, советуются с учителями, больше уделяют внимания своим детям [6, с. 16].

Таким образом, опыт освещения этих вопросов свидетельствует о значительной роли родительских конференций в укреплении связи учебных заведений с семьей и повышении педагогических знаний родителей, что позитивно влияло на сознание детей.

На страницах периодических изданий много внимания уделялось вопросу эффективности проведения родительских собраний, которые были и остаются действенной

формой работы с родителями. В исследуемый период выходило значительное количество публикаций по организации, распространению опыта проведения, положительных и отрицательных сторонах родительских собраний. Педагоги и ученые (Е. Антипин, К. Борина, Т. Бурова, М. Горчаков, А. Кондратова, С. Корниенко, Д. Луцик, Н. Марченко, Е. Сампара и др.) подчеркивали, что во время проведения таких мероприятий учителя раскрывали перед родителями вопросы воспитания и обучения детей, вооружая их методикой воспитания, приводя конкретные задачи воспитания с учетом возраста и условий работы дома и в учебном заведении. Всестороннее обсуждение различных вопросов обучения детей, проблем дисциплины и воспитания, по мнению исследователей данного периода, помогало родителям глубже понять учебно-воспитательные задачи, осознать роль учителей, а также роль и обязанности родителей в осуществлении этих задач.

Следует отметить, что ознакомление родителей с педагогической литературой и публикациями в педагогической периодической прессе по актуальным, в то время, вопросам семейного воспитания и коллективное их обсуждение, повышало интерес родителей к проведению классных родительских собраний.

Но, некоторые исследователи обращали внимание и на отрицательные стороны проведения таких мероприятий: проведение классных родительских собраний по «шаблону» — педагоги учат, а родители слушают; проявление нетактичности и несдержанности классных руководителей по отношению к неуспевающим детям.

Родительские лектории, которые открывались в школах, домах культуры, на предприятиях, по мнению исследователей второй половины XX века становились ведущим звеном в распространении педагогических знаний среди родителей. На таких мероприятиях систематически проводилась лекционная пропаганда научных, политиче-

ских и педагогических знаний с целью повышения ответственности родителей, их знаний в вопросах педагогики и психологии, улучшения воспитания детей в семье.

Известно, что на страницах периодической прессы исследуемого периода ученые и педагоги поднимали вопросы проведения родительских лекториев, которые открывались при школах, домах культуры, на предприятиях. Они подчеркивали, что занятия в лекториях проводились постоянно в соответствии с календарными планами и составлялись таким образом, чтобы родители усвоили курс знаний, необходимых для соответствующего воспитания детей. После проведения каждой лекции проводилось обсуждение вопросов, которые вызывали интерес родителей, а ответы специалистов заслушивались с большим вниманием.

Таким образом, во второй половине XX века проблемы воспитания подрастающего поколения считались чрезвычайно важными и ответственными. И успех их решения зависел от того, как согласованно и полноценно работали учебные заведения с семьями детей, оказывая систематическую помощь в этой многогранной работе, что было одним из основных заданий учебных заведений и педагогической науки в целом.

Рассмотренная проблема доказывает, что вопросы организации работы учебных заведений с родителями и освещение их на страницах периодической прессы во второй половине XX века была чрезвычайно актуальной. Система педагогического просвещения родителей была направлена на осуществление единства влияния воспитания детей со стороны семьи и учебных заведений. По мнению исследователей минувшего столетия — это давало определенно хорошие результаты.

Следовательно, опыт освещения работы учебных заведений с семьей в периодической прессе исследуемого периода является чрезвычайно актуальным для современной педагогической науки.

Литература:

1. Вчителі і батьки — вихователі./Відп. ред. В.Г. Пустовий. — К.: НІІ педагогіки УССР, 1990. — 208 с.
2. Большаков, В.И. О педагогической пропаганде на селе. — М.: Издательство «Знание», 1961.
3. Талызина, Н. Каким должен быть родительский университет?/Н. Талызина // Семья и школа. — 1960. — №9. — с. 23–24.
4. Бурова, Т. Взаємозв'язок школи з батьками/Т. Бурова // Початкова школа. — 1981. — №5. — с. 61–63.
5. Кузнецов, Ю. Спросите у родителей/Ю. Кузнецов // Воспитание школьников. — 1971. — №2. — с. 72–75.
6. Горчаков, М. Пошуки ефективних форм зв'язку школи, сім'ї і громадськості/М. Горчаков // Початкова школа. — 1976. — №10. — с. 11–18.
7. Луцик, Д.В. Зв'язок школи з батьками і громадськістю/Д.В. Луцик // Радянська школа. — 1970. — №6. — с. 79–80.

Формирование речевых навыков и их роль в обучении чтению и овладении письменной речью

Майданкина Инна Викторовна, учитель начальных классов
ГБС (К) ОУ школа-интернат №2 (г. о. Жигулёвск, Самарская область)

Дошкольное детство — это время формирования будущей личности ребёнка, его индивидуальности. Это наиболее благоприятный период для развития как специальных (учебных) так и творческих способностей каждого ребёнка. В результате естественного процесса познания, который осуществляется эмоционально практическим путём, каждый малыш становится исследователем, первооткрывателем окружающего его мира. И чем разнообразнее, ярче, насыщеннее его активная деятельность, чем больше она значима для малыша, тем успешнее идёт развитие, тем счастливее его детство. Познавая окружающий мир, ребёнок делится впечатлениями, своими чувствами с близкими ему людьми. Происходит обмен информацией посредством речи. Вот тут то и начинают возникать проблемы. Последние десятилетия увеличивается количество детей с нарушением речевых функций, которые препятствуют успешности ребёнка в обучении. Одна небольшая проблема, может привести к личной трагедии в развитии и становлении личности ребёнка. Отсутствие успешности, уже может проявиться в старшем дошкольном возрасте, что потом скажется при обучении в начальной школе. Обращать внимание на данную проблему необходимо уже в дошкольном возрасте. Развитие речи дошкольника осуществляется при разных видах деятельности, в том числе и на специальных занятиях по обучению грамоте. Обучение на занятиях предполагает не только обучение чтению, но и введение широкого круга познавательных задач в области языковой действительности. Возраст 6–7 лет — это переломный этап в жизни ребёнка. Заканчивается дошкольный беззаботный период, завершается подготовка к дальнейшему обучению в школе. У ребёнка формируются как теоретические, так и практические умения и навыки, которые в последствие станут фундаментом для овладения ребёнком письменной речью. Успешное развитие речи в дошкольном возрасте имеет решающее значение для последующего систематического и успешного обучения родному языку в начальной школе. Обучение грамоте дошкольников является обязательным элементом комплексного подхода к обучению детей родному языку и развитию речи. На одном занятии в единстве решаются разные речевые задачи — фонетические, лексические, грамматические, — благодаря которым происходит развитие связной речи детей. Поэтому процесс обучения должен быть последовательным, поэтапным — от звука к звуко-буквенному анализу, от чтения к подготовке руки к письму. Обучение дошкольников элементам грамоты направлено на формирование первоначальных лингвистических представлений. Понимание того, что такое слово, предложение и как оно стро-

ится. Детей знакомят со звучанием и протяжностью слова, учат способам интонационного выделения звука, называть слова с заданным звуком; дети усваивают смылоразличительные функции звука, выделяют гласные и согласные звуки, знакомятся со слогом, со слоговой структурой слова, учатся делить слова на слоги. Это подготавливает дошкольников к овладению звуковым анализом слова, т. е. последовательному вычленению всех звуков в слове по порядку и их дифференциации по качественным характеристикам. Дети учатся правильно ставить ударение в словах схожих по звучанию, сравнивают слова по количественному и качественному звуковому составу, благодаря чему, они в последствие обучаются чтению. Уровень развития речевых навыков и умений детей до поступления в школу, в разделе грамоты, характеризуются следующими показателями:

- сформированность у ребёнка представлений о речевых и неречевых формах общения;
- наличие у ребёнка представлений о звуковой стороне речи, как реальной действительности; о слове, слоге, звуке, ударении (без определения); о качественной характеристике звуков (гласный, согласный, твёрдый, мягкий); о выразительности средств речи;
- проявление ребёнком заинтересованного отношения к звуковой основе речи, активное участие в игре, выполнении упражнений по звуковой культуре речи;
- овладение ребёнком планирующей и регулирующей функцией речи: наличие представлений о модели и процессе моделирования; способность сопровождать комментариями последовательность своих действий, умение проводить анализ своей работы.

Приоритетной формой организации деятельности детей на занятиях является объединение детей в малые группы по 2–4 человека или индивидуальные занятия (младший, средний дошкольный возраст), по 6–8 человек (старший возраст). Данная форма работы с детьми помогает удовлетворить стремление детей к общению, совместным действиям и эмоциональным переживаниям, а также пополнить словарный запас детей.

Переход из дошкольного детства в школьный возраст как раз совпадает с одним из трёх так называемых «критических периодов в развитии речевой функции ребенка». В «третий критический период развития речевой функции (6–7 лет)» начинается формирование письменной речи. Если устная речь усваивается ребёнком в повседневной жизни и в общении с окружающими людьми, то письменной речью он может овладеть только в условиях целенаправленного обучения. Основной базой для овладения письмом и чтением (равноправных составляющих пись-

менной речи) являются достаточно сформированные у ребёнка, как будущего ученика, основные компоненты устной речи: звукопроизношение, фонематические процессы, просодическая сторона речи, лексический запас и грамматический строй. По ряду физиологических причин, в настоящее время, огромное количество детей имеет разные уровни нарушения речи. Не своевременное обращение внимания на данные проблемы у ребёнка со стороны родителей приводит к формированию устойчивого дефекта. В основном у детей наблюдается фонетико-фонематическое недоразвитие речи, в результате чего у детей отмечаются отклонения в усвоении произносительной стороны речи и недостатки фонематического восприятия, т. е. способности к восприятию и различению речевых звуков (фонем родного языка), при достаточном развитии словаря и относительно правильном грамматическом оформлении речевых высказываний. Эти речевые нарушения приводят к затруднениям в формировании у детей звукобуквенного анализа и синтеза, лежащие в основе овладения детей грамотой. Если к концу дошкольного возраста фонетико-фонематическое недоразвитие речи не было компенсировано, то уже на начальном этапе обучения грамоте у ребёнка могут возникнуть серьёзные проблемы, которые в дальнейшем могут привести к проявлению определённых видов дислексии и дисграфии, даже с частичным нарушением прочтения и письма. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наиболее часто проявляются симптомы акустической или артикуляционно-акустической дисграфии и фонетической дислексии, которые выражаются в стойких специфических ошибках. У учащихся при прочтении или написании

текста могут наблюдаться пропуск, перестановка, вставка ненужных букв или слогов или замена звуков сходных по звучанию.

Таким образом, работа по формированию звукобуквенного анализа и синтеза, обучению элементам письма и чтения должна сочетаться с работой по развитию основных компонентов речевой деятельности: звукопроизношения, фонематического восприятия, лексического запаса и грамматического строя речи.

При подготовке к занятиям с детьми имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи необходимо учитывать следующее:

— должен присутствовать речевой материал в стихотворной форме;

— речевые тексты и задания должны сопровождаться сюжетными картинками, что способствует расширению вариативности работы, коррекции звукопроизношения и фонематических процессов, совершенствованию лексико-грамматического строя речи;

— исходя из особенностей дефекта, в занятия необходимо включать упражнения, направленные на совершенствование просодических компонентов речевой деятельности (ударение, элементов интонации — мелодики, силы и высоты голоса, темпа и плавности речи, эмоционального окраса и т. д.);

— занятия должны быть построены на сочетании элементов игровых упражнений;

— необходимо использовать упражнения на развитие мелкой моторики руки и графомоторных навыков;

— в структуру занятий должны быть включены упражнения, направленные на развитие связной речи детей.

Духовно-нравственное воспитание учащихся в группе продленного дня

Малышева Надежда Викторовна, воспитатель группы продленного дня
МКОУ Бобровская СОШ №2 (Воронежская обл.)

Государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает реализацию основной образовательной программы через урочную и внеурочную деятельность. Одной из моделей организации внеурочной деятельности является группа продленного дня.

Есть такая группа в нашей школе. Группа основана на базе специализированного спортивного класса по хоккею с шайбой. «Трус не играет в хоккей» — эти слова я теперь понимаю как никто другой, ведь работа моя связана с учебным воспитанием начинающих хоккеистов. Цель подобных спецклассов заключается в воспитании будущего поколения спортсменов, в помощи детям найти приложение своих сил и возможностей, заполнении вакуума в реализации детских интересов. Основным направлением деятельности ГПД является духовно-нравственное воспитание.

Нормативно-правовой и методологической основой программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования являются Закон РФ «Об образовании», ФГОС, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Реализация духовно-нравственного воспитания осуществляется через клубный час «Милосердие».

Вопросы воспитания нравственности были, есть и будут самыми важными и актуальными для становления человека и превращения его в полноценного представителя общества.

Цель нашей работы: создание условий для формирования у детей положительного социального опыта, навыков культуры общения, стремление прийти на помощь к тем, кто в этом нуждается, оценки своих знаний

и умений, достоинств и недостатков характера, поступков и отношений с другими людьми.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

- дать почувствовать себя полноправным гражданином своей страны;
- способствовать воспитанию положительного отношения к школе, коллективной жизни;
- укреплять веру каждого воспитанника в свои силы и возможности;
- воспитывать любовь к родным местам, формировать чувства причастности к родному краю, чувства патриотизма, гордости за свою страну, уважения к истории и культуре народа.
- прививать любовь к окружающему миру;
- воспитывать сострадание и уважение к людям;
- научить детей на практике применять усвоенные знания;
- создание социального проекта «Добрые руки».

Диалоговый принцип построения внеурочной деятельности, система заданий, обращение к социальному опыту детей помогают решать поставленные задачи и достигнуть поставленной цели.

Понятное дело, что атмосфера на данной внеурочной деятельности должна быть доброжелательной, ибо затрагивает потайные, сокровенные уголки души ребенка.

Формы работы: чтение сказок-былей, рассказов, бесед по темам, рисунков по темам, написание сочинений по теме, заучивание стихов и выступление перед родителями (поздравление), изготовление и размещение в городском парке кормушек для птиц.

Цикл бесед «Уроки хороших манер»:

- Ты среди людей;
- Правила общения в школе;
- Правила приветствия;
- Как воспитать волю и характер;
- Вежливый собеседник.

Беседы сопровождаются презентациями, инсценированием, обыгрыванием жизненной ситуации.

Одной из форм работы является чтение и обсуждение, которая называется «Уроки добра». Такая работа проходит по следующим темам:

- Тайна мирного домика (обсуждение и рисование);
- Чтение и обсуждение рассказов из книги «Добрые истории для малых ребят»;
- Беседа о матери и бабушке;
- Беседы о животных;
- Дружба крепкая;
- Вместе лучше;
- Дорогою добра.

Проведение уроков происходит с помощью тренингов и практикумов, позволяющих эффективно сочетать различные виды деятельности, для благоприятного эмоционального настроения в группе. Такие занятия направлены на сплочение детского коллектива. А это очень актуально, когда в группе одни мальчики.

На одном из «Уроков добра» детям было предложено попробовать изобразить добро и зло в рисунках. Форма работы — групповая. Несколько мальчиков пожелали выполнить работу самостоятельно. Есть повод призадуматься.

Писали сочинение «Кем быть, каким быть». В основном дети описывали свою будущую профессию. А вот каким человеком они себя видят? Пока не все еще могут внятно ответить на этот вопрос.

Проводилась беседа-практикум «Тайна мирного домика». Ребята рассказывали, как они представляют этот домик, кто в нем живет. Что в этом домике можно, а что нельзя. Рисовали и составляли правила этого домика. А что это за домик? Это наш коллектив.

Проводилась беседа-практикум с презентацией «О матери можно говорить бесконечно». Читали стихи и рассказывали о своих мамах.

Как привить чувство благодарности своим родителям? Провела беседу о том, как родители стараются, воспитывая их. Дети захотели коллективно отблагодарить своих родителей и заодно поздравить с Новым годом. Было дано задание выучить стихи к Новому году. Был проведен «монтаж» — поздравление со словами благодарности своим родителям, бабушкам и дедушкам. Мероприятие получилось трогательным до слез.

Социальный проект «Добрые руки» включает в себя беседу, изготовление кормушек (работа в парах), размещение кормушек в городском парке. Цель проекта: показать, что животным необходима помощь, особенно бездомным. Участие в данном проекте ведет к формированию активной жизненной позиции, способствует духовно-нравственному развитию личности на основе усвоения общечеловеческих норм и ценностей. По окончании проекта дети научились самостоятельно делать кормушки, узнавать новое, включаться в проект и составлять модель, контактировать с людьми, проводить кропотливую работу, верить в себя. Открыли в себе: способность решать возникающие трудности, достигать поставленные цели, желание узнать новое. Открыли в других: взаимопомощь со стороны друзей, самообладание и творческий подход, энтузиазм и большой запас терпения.

Патриотическое воспитание является частью духовно-нравственного воспитания. Все дальше вглубь истории уходят героические и трагические события Великой Отечественной войны. Но живут в нашей памяти имена тех, кто ценой своей жизни отстоял честь, свободу и независимость нашей Родины. Надо знать и изучать культурное наследие своего народа. Важную роль в этом деле играют школьный и краеведческий музеи. В нашей школе существует музей-центр патриотического воспитания. Мы с детьми неоднократно посещали и школьный и краеведческий музей. Краеведение выступает и как основа нравственно-патриотического воспитания, и как средство развития познавательных-креативных качеств личности.

Каковы же ожидаемые результаты по духовно-нравственному развитию личности?

Процесс становления личности и ее нравственной сферы не может ограничиваться возрастными рамками. Он продолжается и видоизменяется всю жизнь. В начальной школе важно заложить фундамент для развития положительных качеств личности. В нашем спецклассе дети занимаются жестким видом спорта — хоккеем.

И здесь, как нигде, важно, чтобы дети не зачерствели душой. Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает воспитывать в детях доброту, щедрость души, уверенность в себе, помогает усваивать нормы поведения в обществе.

Психолого-педагогические условия формирования ценности здоровья и безопасного образа жизни при обучении школьников основам безопасности жизнедеятельности

Мануйлова Гульшат Римовна, кандидат медицинских наук, доцент;
Зайнуллин Олег Сергеевич, студент,
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, (г. Уфа)

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования направлен на обеспечение условий для развития самореализации обучающихся, для формирования здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни обучающихся.

В учебно-воспитательном процессе важным является применение здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; оптимальную организацию учебного процесса и физической активности школьников, а также разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами [1,3].

Ключевое место в организации здоровьесохранного образовательного пространства занимает предмет основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), призванный стимулировать знания процессов развития личности, формирования и укрепления здоровья, привитие потребности в безопасном образе жизни [2].

Важную роль для формирования ценностных ориентаций подростка играет его семья, понимание и поддержка его родителями, близкими, сверстниками. Отсутствие социальной поддержки у подростков сложные взаимоотношения с родителями, как правило, приводят к той или иной разновидности проблемного поведения (курения, употребление спиртных напитков, наркотиков, физическая агрессивность, преждевременные половые связи), неизменно влияющего на состояние здоровья подростка [5,6].

С целью изучения психолого-педагогических условий, необходимых для формирования ценности здоровья и безопасного образа жизни при обучении школьников основам безопасности жизнедеятельности нами было проведено социально-гигиеническое исследование. В исследование приняли участие 30 обучающихся старших классов — 17–18 лет, 30 родителей и 10 учителей, осуществляющих образовательный процесс по предмету «Основы безопас-

ности жизнедеятельности» в образовательных организациях г. Уфы. Для всех участников опроса нами были разработаны диагностические материалы по выявлению уровня сформированности компетентности в области здорового образа жизни и их отношения к своему здоровью. Анкетирование всех участников осуществлялось анонимно.

Все старшеклассники, участвующие в исследовании, регулярно посещали уроки по «Основам безопасности жизнедеятельности». Доля учащихся успевающих по данному предмету на «хорошо и отлично» составила 74%, на «отлично» — 22%, на «хорошо и удовлетворительно» — 4% обучающихся. Своей учебной деятельностью на уроках ОБЖ удовлетворены 56% школьников, 35% — затруднились дать адекватную оценку своей деятельности и 9% — не удовлетворены своей работой на уроке.

При изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» старшеклассников, прежде всего, не удовлетворяют их собственные способности (30%), успехи (22%), неумение организовывать свой учебный труд (8%) и лишь некоторые ссылаются на плохое качество преподавания (4%), скуку на уроках (8%), плохие взаимоотношения друг с другом (8%), слабую материальную базу образовательного учреждения и другие причины (12%). Нет никаких претензий у 8% учащихся.

Все опрошенные нами ученики удовлетворены взаимоотношениями с учителями предмета ОБЖ и считают учителя предмета ОБЖ профессионалом своего дела, к которому можно обратиться по всем вопросам.

Здоровый образ жизни, означающий рациональную организацию жизнедеятельности и адекватную двигательную активность, входит в число ведущих групп факторов, определяемых специалистами в качестве базовых для обеспечения здоровья населения [4,7].

Проведенное исследование показало, что не все участники образовательного процесса относятся к своему здоровью как к ценности, не у всех сформирована ориентация на сохранение своего здоровья.

В современных условиях большое значение придается личной оценке своего состояния здоровья, которая позволяет более точно интерпретировать роль условий жизни, работы, учебы и влияние заболевания на качество жизни данного человека

Опрос показал, что свое здоровье подростки оценивают как хорошее (43%), удовлетворительное (45%), очень хорошее (8%) и очень плохое (4%).

Среди причин, не позволяющих старшеклассникам уделять достаточное внимание своему здоровью, были названы следующие: не хватка силы воли (43%), «никакая забота не гарантирует хорошего здоровья» (13%), нежелание отказывать себе в чем либо (4%), отсутствие условий (4%). Не знают, что нужно делать для улучшения своего здоровья 4% учащихся, и 32% — вообще затруднились ответить.

Опрашиваемые школьники считают, что для сохранения здоровья наиболее важными факторами являются — знания о том, как заботиться о здоровье (61%), хорошие экологические условия (48%), возможность консультироваться и лечиться у хорошего врача (43%), хорошая наследственность (39%), отсутствие физических и умственных перегрузок (26%), достаточные материальные средства для хорошего питания и занятий спортом (22%).

Старшеклассники более критично, чем их родители оценивают свой образ жизни, так 39% считают свой образ жизни здоровым, 22% — не считают, а 39% затрудняются ответить. Большинство же родителей (76%) считает, что их дети ведут здоровый образ жизни и 34% затруднились дать оценку образу жизни своих детей.

Оценивая образ жизни семьи, большая часть родителей (81%) отмечает, что старается соблюдать в семье здоровый образ жизни, 4% — не соблюдают и 15% — затрудняются ответить. По мнению 62% родителей они занимаются формированием здорового образа жизни своих детей, 24% — не занимаются и 14% затруднились ответить.

Имеет место иждивенческое отношение к себе со стороны подростков, примером чему служит то, что они полагают, что, прежде всего, семье (61%) и школе (35%) необходимо прилагать больше усилий по формированию ответственного отношения к здоровью. Только 4% школьников считает себя самих ответственными за этот процесс.

Известно, что факторами, характеризующими образ жизни человека и, оказывающими положительное влияние на состояние здоровья, являются правильная организация режима дня, питание, занятие физкультурой, соблюдение правил личной гигиены.

Более половины старшеклассников (52%) не соблюдают режим дня, только каждый четвертый (26%) соблюдает режим дня, а 22% стараются это делать, но не всегда получается.

Неотъемлемой частью здорового образа жизни является правильное и полноценное питание. Однако только 39% старшеклассников завтракают по утрам, 21% завтракают 5–6 раз в неделю и 30% не завтракают.

Большинство старшеклассников отмечают, что время от времени испытывают стрессы (65%), часто испытывают стрессы (17%) и лишь оставшаяся часть испытывает их редко (17%).

Как правило, причинами стрессов у школьников являются — проблемы с учебой (30%), одиночество (22%), проблемы в коллективе (13%), проблемы в семье (9%) и финансовые трудности (4%). 35% выделяют иные причины стрессов.

Здоровый образ жизни, по мнению школьников, необходимо вести для того чтобы иметь хорошее здоровье (69%); это возможность жить без лишних проблем (35%); это возможность быть физически сильным, уметь постоять за себя (30%); это возможность полноценно заниматься любимым делом и работой (30%); возможность быть культурным и современным (9%) и пользоваться уважением у других (9%).

В общей популяции опрошенных нами школьников подросткового возраста выявлена значительная распространенность употребления различных психоактивных веществ. Так, 30% старшеклассников пробовали курить, на факт постоянного курения указали 4%, которые начали курить с 14 лет. Хотя в основном старшеклассники декларируют негативное отношение к курению — 61%, безразличное — 17%, еще 17% — допускают и не возражают, если рядом находится курящий человек и лишь 5% осуждают таких людей. Почти 70% старшеклассников считают, что можно позволить себе иногда выпивать алкоголь и лишь 30% — считают его распитие недопустимым.

Следует отметить, что 76% родителей употребляют спиртные напитки очень редко, 34% — не употребляют, не курит — 95%, курят часто — 5% опрошенных нами родителей.

Проведенное нами исследование позволило сделать заключение, что формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни при обучении школьников основам безопасности жизнедеятельности должно быть направлено, прежде всего, на консолидацию усилий семьи и школы в направлении обучения школьников навыкам здорового образа жизни, приобщение их к здоровым формам поведения. Решение данной задачи возможно при выполнении следующих психолого-педагогических условий:

— образовательный процесс в школе организован с учетом возрастных и психологических особенностей личности;

— использования на практике различных программ, направленных на формирование здорового образа жизни подростков на уроках ОБЖ;

— использования современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных;

— наличия высокой компетентности в области здоровьесбережения всех участников образовательного процесса (учителя ОБЖ, школьники, родители).

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. Науменко, Ю. В. Здоровьесформирующее образование: Социокультурная концепция формирования здоровья школьников: Монография / Ю. В. Науменко. — Издатель LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr., Germany, 2011. — 430 с.
3. 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.
4. 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.
5. Хуснутдинова, З. А. Проблемы формирования аддиктивного поведения в подростковой среде / З. А. Хуснутдинова, Г. Г. Сайтгалиева // Социологические исследования. — 2013. — № 6. — с. 86–90.
6. Хуснутдинова, З. А. Семья и образ жизни подростка. Вестник НЦБЖД. 2011. № 3–9. с. 20–23.
7. 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.

Качество образования и его обеспечение в педагогических образовательных учреждениях

Мустафакулов Асрор Ахмедович, доцент;
Мустафакулов Асатулла Асрорович, ассистент, соискатель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

Quality of education and its provision in pedagogical educational institutions

The author of the article pays attention to the questions of education and its provision in pedagogical educational institutions. As well as there are analyzed realization of social programs in the sphere of becoming new educational system in this article.

В настоящее время существенно повышается роль образования, идет постепенный процесс его глобализации. В социально-политических, экономических и во всех других сферах общественной жизни и видах деятельности возрастают требования к профессиональной подготовке, к фундаментальной подготовке среднего и высшего образования. Теоретики и практики педагогики отмечают то, что основное внимание мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблемам «полноценного качественного образования».

Важной проблемой для нашего исследования является проблема определения структуры качества образования и его обеспечения в педагогическом образовательном учреждении. Ведь только высокий приоритет образования в государственной политике способен обеспечить необходимый уровень управления сферой образования в современном мире. При этом приоритетность образования должна быть не только провозглашена,

но и последовательно реализовываться в педагогической практике.

Глобальный характер формирующейся образовательной системы требует эффективного управления процессами ее развития на межгосударственном и международном уровне. При этом необходима реализация крупных общественных и глобальных программ в области становления новой образовательной системы.

Существенные особенности управления новой образовательной системой определяются и тем, что она имеет сложную структуру (Рис. 1.1).

Данные категории находятся в сложном взаимодействии между собой и с другими сферами общественной жизни. И поэтому важнейшим принципом управления образованием на всех уровнях, будь то межгосударственный, общегосударственный, региональный или уровень образовательного учреждения, — должен присутствовать принцип системности. Ведь проблемы совершенствования образовательного процесса, механизмов его фи-

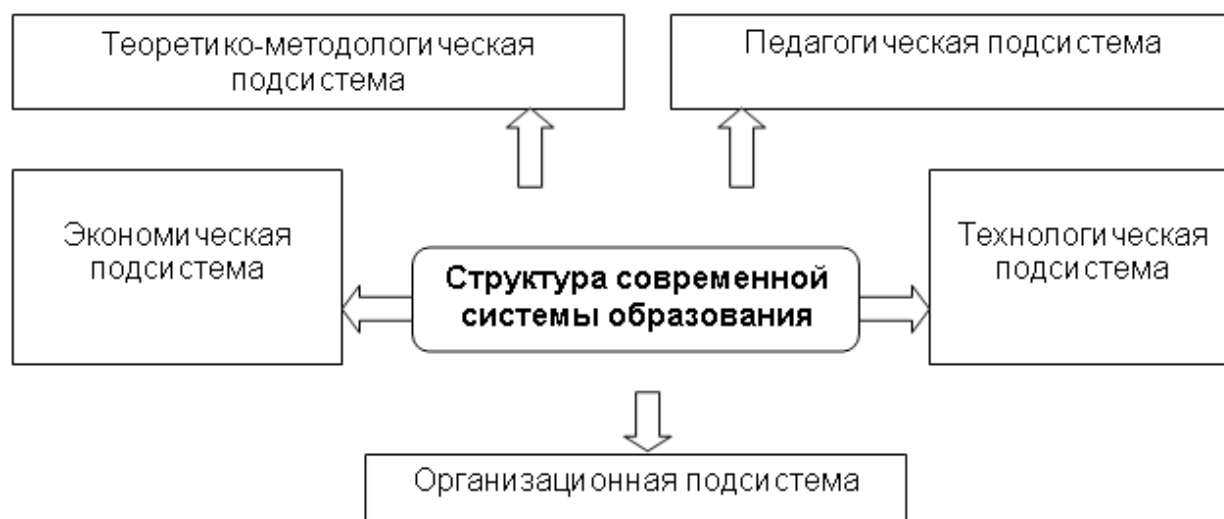


Рис. 1.1. Структура современной системы образования

нансирования, развития организационных форм не могут решаться изолированно. Эти проблемы должны рассматриваться и решаться как компоненты единого процесса формирования целостной образовательной системы.

Системность, целостность управления образованием во многом обеспечиваются развитием теоретических и методологических оснований сферы образования в современном мире.

Без развития новых оснований невозможно становление новой системы образования. Важным принципом управления и наблюдения за образованием в современном мире является совершенствование теоретико-методологических основ управления и контроля образования и построение практики на этих основах.

Управление и контроль образования в современных условиях ориентированы главным образом на решение следующих проблем:

1. Организацию доступа к образованию, который бы удовлетворял образовательные потребности людей в современный период. Образование должно быть доступным с раннего детства и оставаться таким в течение всей жизни человека.
2. Обеспечение равенства доступа к образованию для всех людей на всех уровнях образования.
3. Повышение качества образования и достижения более полного его соответствия запросам общества.
4. Резкое повышение эффективности, производительности образовательной системы.

Становится более значительной роль обучаемого в организации его образования, поскольку современный учебный процесс все в большей степени превращается в процесс самообучения, когда обучаемый сам выбирает свою образовательную траекторию в детально разработанной учебной среде.

Роль семьи в организации и финансировании образования ее членов также немаловажна и усиливается по-

скольку, поскольку семья участвует в оплате образования, часто — в выборе учебного заведения, тем самым в какой-то мере влияя на содержание образования.

Еще одной характерной особенностью управления и контроля современной образовательной системой должно быть и дальнейшее развитие принципа автономности учебных заведений, возможностей самостоятельно определять основные характеристики образовательного процесса, в частности, используемые методы и технологии, структуру кадрового потенциала, источники финансирования, контингент обучающихся и многое другое.

Государственные органы управления образованием разрабатывают стратегии развития образовательной системы и регулирования процессов реализации этой стратегии. По отношению к образовательным учреждениям государство из непосредственного руководителя активно превращается в заказчика и потребителя образовательных услуг.

Государственные органы управления образованием на сегодняшний день отчасти выступают в роли покупателей услуг образовательных учреждений. А функции этих органов все больше перемещаются из сферы производства образовательных услуг в область защиты интересов потребителей услуг.

В новой образовательной системе в основе отношений между органами управления образованием и учебными заведениями лежит система заключения договоров на выполнение образовательными учреждениями заказов на подготовку кадров. Для эффективного функционирования этой системы государство способствует развитию в сфере образования полнокровной рыночной ситуации, конкуренции и на стороне производителей, и на стороне потребителей образовательных услуг.

Принцип развития конкурентной образовательной среды, создания насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления и мо-

нитинга современного образования. Реализация этого принципа предполагает развитие новых экономических механизмов в сфере образования.

Мониторинг в современной управленческой и образовательной деятельности является самостоятельным направлением, где происходит интеграция измерений, исследований, эксперимента, информатизации и управления. Мониторинговая система приобрела комплексный, целостный характер. Она обеспечивает универсальные возможности маркетинговой деятельности в сфере образования.

Само понятие мониторинг представляет интерес с точки зрения его теоретико-методологического анализа, так как не имеет однозначного толкования, ибо изучается и используется в рамках различных сфер научно-практической деятельности. Сложность формулировки определения понятия мониторинг связана также с принадлежностью его как сфере науки, так и сфере практики. Он может рассматриваться и как способ исследования реальности, используемый в различных науках, и как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной и качественной информации.

Изначально мониторинг был использован в почвоведении, затем в экологии и других смежных науках. В настоящее время он изучается как в технических, социальных и педагогических науках, а также в различных сферах практической деятельности. Сегодня мало осталось областей деятельности, где в той или иной мере не использовался бы мониторинг.

Основные сферы применения мониторинга как способа научного исследования — это педагогика, психология, социология, экология, биология, экономика, теория управления. Главная сфера практического применения мониторинга — это управление, а точнее, информационное обслуживание управления в различных областях деятельности.

Мониторинг представляет собой достаточно сложное и неоднозначное явление. В различных сферах он используется с различными целями, но при этом обладает общими характеристиками и свойствами. Однако разные системы мониторинга, обладая общими чертами, существуют и развиваются достаточно изолированно в рамках той или иной науки или области управления.

Степень изученности и интенсивность использования его в различных сферах деятельности неравнозначны. Успешно решаются проблемы мониторинга, как на прикладном, так и на теоретическом уровнях. Здесь понятие мониторинга определено и принимается большинством научного сообщества. Достаточно глубоко проработан его методологический аппарат, созданы средства измерения, адекватные поставленным задачам, существует отлаженная система реализации мониторинга, включающая в себя сбор, хранение, обработку и распространение получаемой информации, статус его закреплен на законодательном уровне.

В некоторых сферах научно-практической деятельности, мониторинг только осваивается, в других его освоение находится на завершающем этапе. Такое положение дает нам достаточно уникальную возможность: исследовав теорию и практику освоения мониторинга в различных научных и практических областях, его современное состояние в системе образования Республики Узбекистан, определить пути повышения эффективности использования мониторинга для реализации поставленных нами целей.

Традиционно социологические исследования проводятся по разным темам, в разное время, в разных регионах и в рамках различных социальных групп, при помощи разнообразных социологических инструментов и методов.

Недостатком их является то, что получаемая в результате информация, как правило, трудно сопоставима. Кроме того, большая часть социологической информации поступает к пользователям, уже успев устареть. Использование мониторинга позволяет разрешить эти проблемы в обеспечении пользователей необходимой социологической информацией. По мнению разработчиков этой системы, эффективность мониторинга обеспечивается соблюдением следующих условий:

1. Наличие четкой и слаженной организации всех звеньев сбора, обработки и анализа информации.
2. Использование мощной технической базы.
3. Привлечение высококвалифицированных кадров.
4. Наличие компетентного методического контроля реализации проекта.
5. Достаточное финансирование.

Мониторинг дает более качественную информацию, базируется на конечном количестве системно отобранных индикаторов. В качестве объекта мониторинга выступают социологические объекты. Особое условие проведения мониторинга — это методический контроль реализации проекта и слаженность процессов сбора, обработки и анализа полученной информации. Социально-политический мониторинг является постоянным и систематическим сбором информации средствами массовой коммуникации в целях наблюдения, контроля хода развития какого-либо социально-политического явления или процесса и его прогнозирование, представляет ценность тем, что достаточно точно описывает основные характеристики мониторинга — систематичность, динамичность, нацеленность на прогноз.

Г. А. Шабанов отмечает, что на вузовском уровне конструирование системы обеспечения качества образования предполагает «создание внутривузовского механизма, гарантирующего качество образования, определение вариативного содержания образовательных программ, реализацию личностно-ориентированного подхода в подготовке специалистов, введение образовательного мониторинга, разработку и создание современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса и т. д.». При этом наиболее общую структуру системы каче-

ства образования в вузе исследователь видит следующим образом:

- педагогическое;
- информационное;
- материально-техническое и финансовое обеспечение качества образования.

Такое структурирование системы качества имеет функционально-деятельностное значение.

Система педагогического обеспечения качества развития вуза предполагает:

- формирование и применение опережающих стандартов качества образования;
- управление инновациями и нововведениями во всех сферах деятельности вуза;
- разработку и внедрение систем улучшения качества в обучении и воспитании;
- научно-исследовательской деятельности и др.

Развитие осуществляется постепенно, где каждая ступень обозначает появление нового качества как в деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса, так и в обеспечении качества образования и образованности студентов.

Система обеспечения качества образования в вузе проявляется в четырех качественных состояниях:

- как социально-педагогическое явление;
- как система;
- как процесс;
- как деятельность.

Первое состояние системы обеспечения качества образования связано с его статусной ролью как социально-педагогического явления. Эта роль обусловлена конкретно-историческим характером развития системы образования в стране. Формой реализации данного качественного состояния является социальный заказ на качество подготовки специалистов, отвечающих всем современным требованиям. Социальный заказ реализуется посредством таких механизмов, как государственная политика в области образования, государственные образовательные стандарты, модель качества подготовки специалиста, идеал образованного человека, отражающийся в различных концепциях и программах, профессиональных программах различных специалистов.

Система обеспечения качества образования как социально-педагогическое явление связана с созданием социальных условий для качественной подготовки специалистов на различных уровнях системы образования (на уровне страны, отрасли, региона, вуза) и заключается в использовании педагогически оправданных средств, технологий, действий, а также педагогизации управленческих технологий, средств достижения требуемой эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Второе состояние системы обеспечения качества образования обусловлено ее статусом как системы. В этом случае речь идет о реализации системы педагогического обеспечения качества образования как подсистемы систем качества образования наряду с другими обеспечивающими систе-

мами: системой менеджмента, финансового, правового, информационного, технического кадрового и другого обеспечения. Системный характер обеспечения качества образования проявляется и в том, что, являясь разновидностью обеспечивающих систем в вузе, она включает в себя множество различных подсистем, которые взаимосвязаны друг с другом и образуют определенную структуру. Прежде всего, это — цель, содержание, результат образования, обучение, воспитание, методики и технологии педагогического взаимодействия между преподавателями и студентами, развивающая среда учебного занятия и вуза в целом, процессы, связи и отношения, складывающиеся в системе образования вуза и др.

Третье состояние системы обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как процесса, предполагающего использование таких общенаучных категорий, как «состояние», «цикл», «этап», «период», «стадия» и других, которые являются механизмами развития, изменения его качественно-количественных характеристик. В основе понимания этого статусного состояния педагогического обеспечения качества образования лежат такие философские категории, как «пространство» и «время». Применительно к педагогическому обеспечению качества образования они отражают его как процесс функционирования и развития, как изменение и продолжительность. Обеспечение качества образования как процесс выступает в виде упорядоченной взаимосвязи и последовательности смены этапов изменения и достижения нового состояния каждого из ее элементов и всей системы в целом, что отражается в качественно-количественных характеристиках и, следовательно, критериях измерения этих изменений.

Четвертое состояние системы обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как деятельности. В этом своем состоянии обеспечение качества образования реализуется в разнообразных видах деятельности в вузе: педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, учебно-познавательной деятельности студентов, управленческой деятельности административного персонала и обслуживающей деятельности вспомогательного и технического персонала.

Однако остаются неразрешенными вопросы о сведении целей мониторинга только к наблюдению за ходом процесса, не предусматривая активного вмешательства, управления им, о возможности описания социально-политического явления или процесса только на основе информации, имеющейся в средствах массовой коммуникации.

Различия в толковании сущности мониторинга, в целеполагании и средствах его осуществления отражают специфику и уровень разработанности проблем мониторинга в каждой из областей его применения.

Сферы использования мониторинга чрезвычайно разнообразны. Основная сфера практического применения мониторинга — это управление, а точнее информационное обслуживание управления в различных областях деятельности.

Многочисленные системы мониторинга обладают некоторыми общими характеристиками, что дает возможность говорить о мониторинге как целостном самостоятельном научно-практическом феномене.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Стандартизация развития; основные идеи и понятия // Педагогика. 1993.
2. Беляева, А.Л. Перспективы развития профессиональной школы // Педагогика. 1994. — №4.
3. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. — №3.
4. Поташник, М.М., Моисеев А.М. Диссертации по управлению образованием. Состояние, проблемы, современные требования. М.:1. Новая школа, 1998.
5. Управление современным образованием, социальные и экономические аспекты/Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е., Воронина Т.П., Иванников А.Д., Молчанова О.П.
6. Назмутдинов, В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. — Казань: ТРИ «Школа», 2013. — 360 с.

Особенности социально-педагогической деятельности в реабилитационном центре

Новикова Юлия Алексеевна, студент;

Мухина Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Семья занимает одно из ведущих мест среди институтов социализации. Главная роль семьи — это полноценное и благоприятное формирование психики ребенка. Однако не все семьи справляются со своими функциональными обязанностями. Иногда возникают такие ситуации, когда семья не может самостоятельно справиться с трудностями в процессе воспитания ребенка. Тогда требуется помощь грамотных специалистов из специализированных учреждений социальной защиты, например помощь реабилитационного центра [4, с. 107].

Для решения проблем неблагополучных семей в г. Гороховце Владимирской области в 2001 году создан «Гороховецкий реабилитационный центр «Семья».

В состав Гороховецкого реабилитационного центра «Семья» входит:

- стационарное отделение;
- отделение реабилитации детей с ограниченными возможностями;
- отделение профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- отделение медико-социальной реабилитации;
- отделение дневного пребывания.

Стационарное отделение предназначено для круглосуточного пребывания детей и подростков до 18 лет, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Стационарное отделение подразделяется на три группы: старшая, средняя и младшая. Количество детей в каждой группе не более 7 человек. Деятельность стационарного отделения осуществляется по групповым и индивидуальным программам.

Отделение психолого-педагогической помощи, работа отделения заключается в реализации программы реабили-

литации средствами образования. В функции социального педагога входит:

- координировать деятельность специалистов по определению форм обучения на основе индивидуального дифференцированного подхода к проблемам ребенка и его семьи;
 - оказать практическую помощь в организации обучения;
 - участвовать в консультативных мероприятиях по психолого-педагогическим вопросам семейного воспитания и социализации детей;
 - участвовать в организации досуга и летнего отдыха детей и подростков;
 - обучать детей и подростков социально значимым навыкам: поведения в общественных местах и быту, самообслуживания, навыкам общения и самоконтроля.
- Отделение медико-социальной реабилитации, работа заключается в организации поэтапного выполнения индивидуальных реабилитационных программ детей и подростков в медико-социальных и медико-консультационных мероприятиях. Функциями социального педагога являются:
- организовать медико-социальный патронаж детей и семей, находящихся на пролонгированном наблюдении;
 - организовать краткосрочные формы работы с семьями в соответствии со сроками пребывания ребенка в реабилитационном центре;
 - обеспечить взаимодействия специалистов отделения с родителями для достижения непрерывности реабилитационных мероприятий в условиях семьи;
 - содействовать в обеспечении детей необходимыми вспомогательными техническими средствами.

Наиболее эффективной формой работы с неблагополучной семьей является социальный патронаж. Патронаж осуществляется приблизительно в 50-ти семьях в месяц. В этих случаях все виды услуг, предлагаемые центром, выполняются бесплатно и комплексно.

Кроме того, семьям оказавшихся в трудной жизненной ситуации, семьям с низким прожиточным минимумом, многодетным семьям выделяется материальная помощь. Если это требуется, предлагается добровольно пройти лечение от алкогольной зависимости. Патронажная помощь может быть продолжительностью от одного до трех месяцев, реже полгода. Главной задачей центра является поддержать семьи, оказавшейся в трудном положении, вытащить из «ямы», дать новый шанс в жизни, развиваться полноценно и самостоятельно. Но бесконечной помощью быть не может; дети в отличие от взрослых не ограничены временными рамками. Сотрудники центра осуществляют различные варианты поддержки, с учетом индивидуальной ситуации и интересами ребенка, вплоть до оформления в детский дом, школу-интернат, где они будут находиться на полном государственном обеспечении [3,135].

На базе данного реабилитационного центра нами было проведено исследование, целью которого являлось выявить детей с трудностями в взаимоотношениях с родными и близкими, выявить детей с агрессивным и конфликтным поведением, затем апробировать комплекс воспитательных мероприятий и проанализировать полученные результаты.

Мы использовали следующие методики:

1. Тест межличностного отношения Рене Жиля.
2. Тест личностной предрасположенности к конфликтному поведению К. Томаса.

3. Тест «Рука» — выявление агрессивного поведения; Анализ полученных результатов показал, что в отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (58,7%), отношение к сестрам и братьям (34%), а затем к отцу (30,8%). Менее выражено отношение к дедушке и бабушке (28,2%). В характеристике самих детей преобладает социальная адекватность поведения (33,9%) и более выражена закрытость (54,1%).

По данным тестирования можно сказать, что у детей в неблагополучных семьях высокий уровень соперничества (53,7%) и приспособления (29,1%). А вот на компромисс (22,7%), сотрудничество (19,6%) как вывилось дети из неблагополучных семей идут с трудом.

По результатам методики видно, что у детей преобладает высокий уровень агрессии. Это показывает то, что большая часть детей представили руку как атакующую, повреждающую, наносящую вред, обиду, агрессивно доминирующую, активно хватающую человека или какой-либо предмет.

Обобщая показатели диагностического исследования следует отметить, что у детей в неблагополучных семьях наблюдается высокий уровень тревожности, агрессивности, низкий уровень приспособленности к окружающим; низкий уровень сотрудничества.

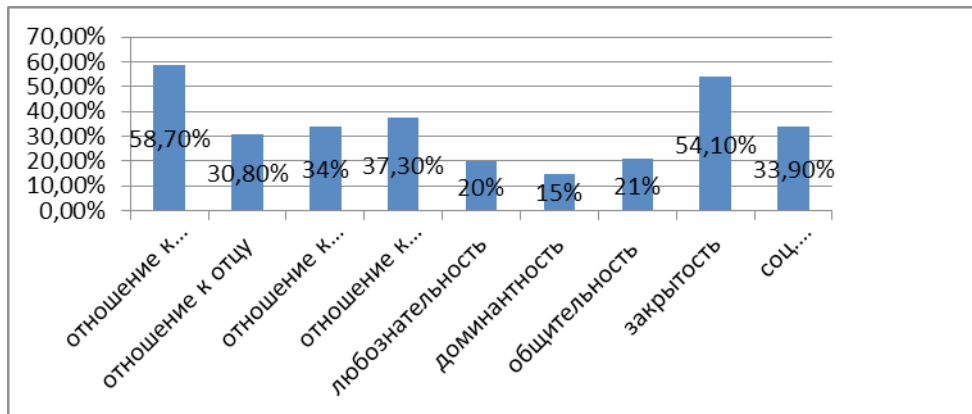


Рис. 1. Результаты методики Рене Жиля

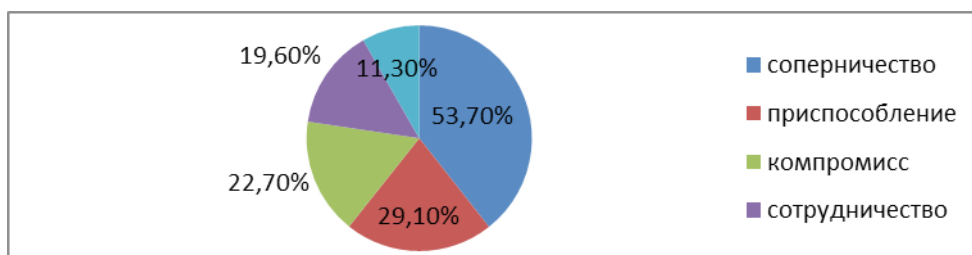


Рис. 2. Результаты методики К. Томаса

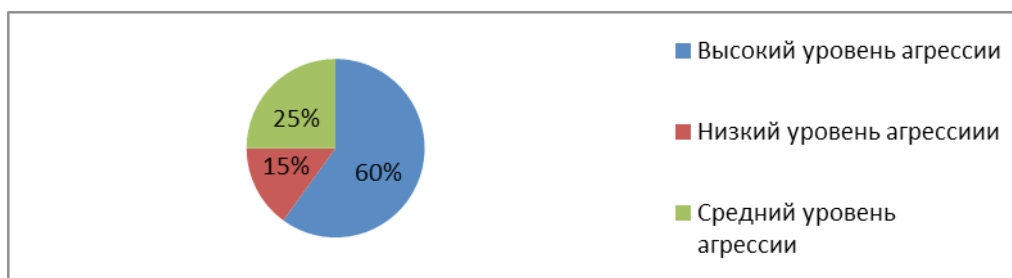


Рис. 3. Результаты теста «Рука»

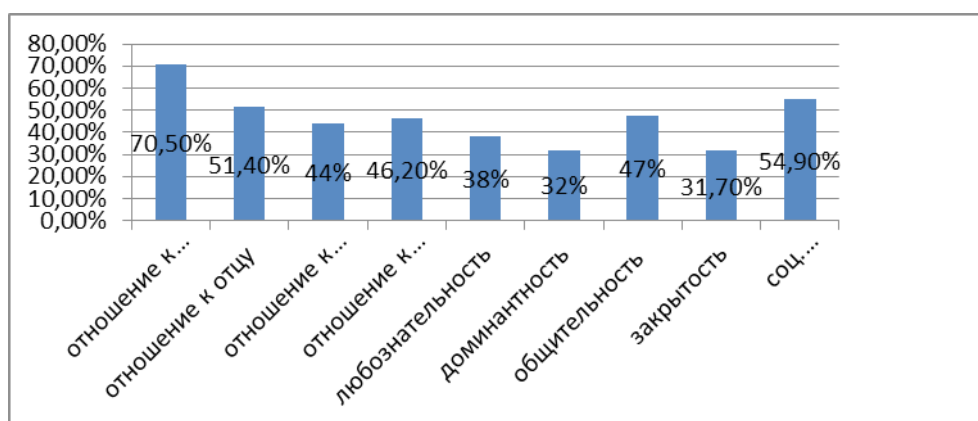


Рис. 4. Результаты методики Рене Жилия

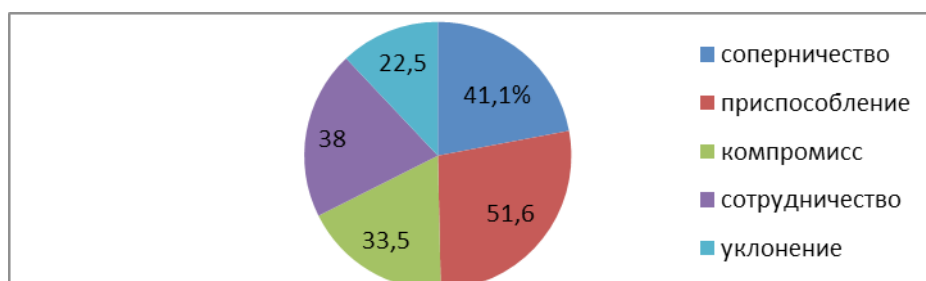


Рис. 5. Результаты методики К. Томаса

На основе полученных результатов была разработана и апробирована социально-педагогическая программа. Программа рассчитана на 7 занятий по 50 минут. После чего было проведено повторное тестирование детей по тем же методикам.

Сравнительный анализ результатов методики Рене Жилия.

На основании методики Рене Жилия мы получили положительные изменения. У детей заметно повысилось положительное отношение к родным и друзьям, появилась заинтересованность в общении с родными и товарищами, ребята стали проявлять уважение и терпимость по отношению к близким, повысился уровень любознательности и общительности.

Сравнительный анализ результатов методики К. Томаса.

После вторичного проведения методики мы получили положительную динамику. Дети заметно повысили свой результат, стали более общительными, менее конфликтными, проявляли раскрепощенность и дружелюбие по отношению к товарищам и близким. Научились правильно выходить из конфликтных ситуаций и помогать товарищам не оказаться в них.

Сравнительный анализ результатов диагностики теста «Рука»

После вторичного проведения методики мы получили положительную динамику. Дети заметно снизили уровень агрессивного поведения, стали более сдержанными и терпеливыми по отношению к себе и друг к другу, стали доверчивыми и открытыми.

Сравнительный анализ показывает положительные результаты после проведенных занятий: ребята научи-

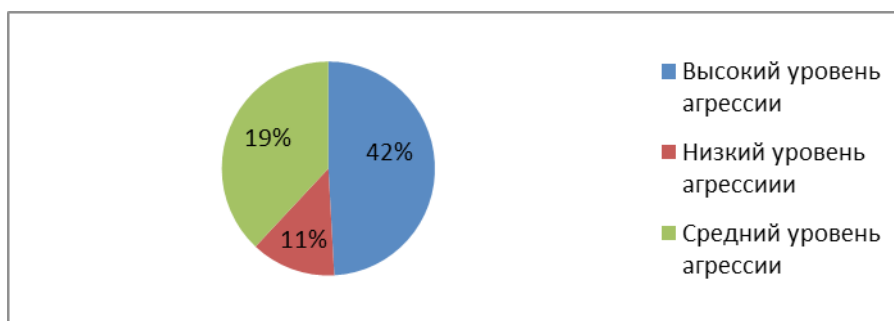


Рис. 6. Результаты теста «Рука»

лись находить компромисс в конфликтных ситуациях идти на уступки, научились сотрудничать в детском коллективе, понизился уровень соперничества; исследования также показали положительный результат в пониженной

тревожности: стали уравновешенны, научились преодолевать чувство тревоги и волнения. По результатам исследования следует отметить, что разработанная нами социально-педагогическая программа является успешной.

Литература:

1. Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие/Н. С. Глуханюк. — М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2005. — 204 с. ISBN 5-9770001-9-7.
2. Голоухова, Г. Н. Методика и технология работы социального педагога./Учебное пособие. — Архангельск: ПГУ, 2010. — 152 с. ISBN 5-93134-354-9
3. Никитина, Н. И., Глухова М. Ф. Методика и технология работы социального педагога. — М., «Гуманитарный издательский центр Владос», 2007 г., 399 с. ISBN: 978-5-691-01382-9
4. Шакурова, М. В., Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений// М. В. Шакурова. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 272 с. ISBN 978-5-7695-3818-6

Современные средства оценивания результатов обучения

Новичкова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский артиллерийский инженерный институт

Гудкова Валентина Сергеевна, студент;

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В последние годы наблюдается увеличение использования тестов в обучении математике. Выпускные экзамены в средней школе и вступительные экзамены в вузы сдаются посредством тестирования (ЕГЭ), хотя тесты в методику обучения математике вошли не так давно. Первые попытки были в начале XX века. Это были тесты, заимствованные из психологии и педагогики, которые не получили широкого распространения в практике преподавания математики. В это время методика математики только становилась самостоятельной наукой.

В настоящее время методика обучения математике — самостоятельная научная область, в которой создана большая база для расширения функций тестирования и их систематического использования в качестве

не только средства контроля знаний учащихся, но средства диагностики и управления.

В психолого-педагогической и методической литературе даны различные подходы к определению понятия «тест». Мы под тестом понимаем средство диагностики, позволяющее обнаружить рассогласованность между образцом выполнения действия и реальным владением им обучаемым, а также средство управления математической деятельностью учащихся и контроля за результатами этой деятельности.

Из определения следует, что тесты обладают тремя функциями:

- диагностики;
- управления;
- контроля.

Функция диагностики заключается в выявлении уровня сформированности действий, адекватных изучению понятий или работы с теоремой. Кроме того они помогают в выявлении причины допущенной ошибки и тем самым указывают способ ее устранения.

После проведения тестов диагностики применяются тесты управления, задания в которых разработаны таким образом, чтобы при их выполнении происходил переход учащихся на более высокий уровень усвоения знаний.

Функция контроля направлена на проверку сформированности основных действий. Тестовые задания не выявляют причин, допущенных учащимися ошибок, а только реализуют контролируемую функцию обучения.

Все три функции тестирования взаимосвязаны между собой, так же как и функции обучения, на реализацию которых они направлены.

Функции тестов определяют их типизацию:

- тесты управления;
- тесты диагностики;
- тесты контроля.

Рассмотрим содержание и особенности использования тестов контроля, диагностики и управления.

Тесты контроля применяются или до, или после изучения понятий, теорем или темы в целом. Если тесты применяются до изучения темы (понятия, теоремы), то с их помощью определяется уровень сформированных действий, необходимых для изучения новой темы. Тесты, применяемые после изучения темы (понятия, теоремы), контролируют действия, сформированные в процессе изучения темы, раздела, всего курса обучения учебному предмету.

Так как тесты контроля не раскрывают причин, допущенных учащимися ошибок и недочетов, то возникает необходимость применения тестов диагностики и управления при формировании понятий (работы с теоремой). При их конструировании учитывается, что:

- они применимы до (после) изучения темы и каждого этапа формирования понятия (работы с теоремой);
- задания соответствуют всем уровням овладения действиями;
- они являются основой деления учащихся на группы в соответствии с уровнями овладения действиями.
- Тесты диагностики позволяют:
 - установить причины неудач обучаемых в процессе овладения действиями;
 - выявить индивидуальный темп продвижения обучаемого в процессе обучения;
 - распределить учащихся на группы по уровням овладения действиями:

Первый уровень. Для него характерно овладение отдаленно взятым действием.

Второй уровень. Его содержание составляет овладение более сложным действием, составленным из нескольких действий, и способность применения сложного действия в алгоритмической ситуации.

Третий уровень. Характеризуется овладением сложным действием, способностью применения этого действия вне алгоритмических ситуаций.

Четвертый уровень. Его содержание составляет способность применения сложного действия вне алгоритмических ситуаций, а также свободное оперирование действиями, адекватными понятию или теореме.

Основная цель использования тестов диагностики — выявление степени рассогласованности между образцом выполнения действия и выполненным заданием с указанием причин этой рассогласованности. Реализации данной цели способствует включение в тест заданий всех четырех уровней овладения действиями. Сконструированные таким образом тесты диагностики применяются по завершению каждого этапа (если возможно или необходимо) изучения понятия и работы с теоремой и позволяют поставить в соответствие сформированным действиям каждого учащегося один из четырех уровней, выделенных выше.

Посредством тестов управления происходит более детальный анализ или устранение допущенных ошибок (недочетов), выявленных тестом диагностики. Для разработки тестов управления определяются действия, которыми учащийся владеет (определяется посредством теста диагностики) и которыми должен овладеть для перехода на более высокий уровень усвоения учебного материала. Такой переход осуществляется с помощью тестовых заданий, сконструированных для определенного уровня овладения действиями.

Процесс разработки и применения любого теста состоит из трех основных этапов:

1. Определение целей тестирования.
2. Планирование содержания теста.
3. Обработка результатов проведения теста.

Рассмотрим процесс конструирования тестов управления. Наиболее трудным и важным является первый этап — этап целеполагания, так как от его результатов зависит качество содержания теста. Прежде чем начать определять цели тестирования, необходимо обозначить функцию, на реализацию которой будет ориентирован тест. Выбор функции теста определяет цели тестирования, которые описываются на основе действий, адекватных этапам формирования понятий, работы с теоремами.

Например, учитель предполагает при помощи теста управления реализовать интегрирующую функцию обучения на этапе усвоения логической структуры определения понятия, тогда цели тестирования в соответствии с каждым уровнем овладения действиями примут вид:

1. Распознавание объектов, принадлежащих объему понятия.
2. Построение объектов, удовлетворяющих указанным свойствам в алгоритмических ситуациях; выделение следствий из определения понятия.
3. Построение объектов, удовлетворяющих указанным свойствам, а также распознавание объектов, при-

надлежащих объёму понятия вне алгоритмических ситуаций.

4. Самостоятельное выделение свойства для построения изучаемого объекта и выделение следствия из определения понятия.

Только после того как определена цель тестирования начинается отбор заданий для теста. Все дальнейшие шаги по разработке будут опираться на конкретные действия этапов формирования понятий: мотивации введения понятия, выделения существенных свойств понятия, усвоения логической структуры определения понятия, применения понятия, установления связей изучаемого понятия с другими понятиями. Каждому этапу соответствуют тестовые задания, направленные на их реализацию:

- мотивационные задания с проблемной ситуацией;
- задания на применение ранее изученных теорем и понятий;
- задания на построение объектов, удовлетворяющих указанным свойствам;
- задания на распознавание объектов, принадлежащих объёму понятия;
- задания на выделение следствий из определения понятия;
- задания на составление предложений, аналогичных данным;
- задания на применение понятия в различных ситуациях;
- задания на систематизацию понятий.

Задания, выполнение которых определяет усвоение содержания каждого этапа формирования понятия (работы с теоремой), будем называть критериальными. Критериальные задания, сконструированные для каждого уровня овладения действиями, дают возможность после

их выполнения учащимися сделать вывод о соответствии сформированных действий проверяемому уровню или указать причины расхождения с ним и при необходимости внести изменения и коррективы в процесс обучения.

После проведения теста управления учитель приступает к этапу обработки его результатов. Данный этап помогает ответить на вопрос: достиг ли обучаемый проверяемого уровня овладения действиями? Для этого применяется следующая шкала:

- задание (задания) теста выполнено полностью — проверяемый уровень овладения действиями достигнут;
- при выполнении задания (заданий) наблюдаются небольшие неточности или недочеты, которые возможно устранить в ходе урока — проверяемый уровень достигнут;
- при выполнении задания (заданий) допущены ошибки, указывающие на несформированность действий, адекватных проверяемому уровню овладения действиями — проверяемый уровень не достигнут;
- задание (задания) не выполнены — более высокий уровень не достигнут.

Если более 80% учащихся, находящихся на одинаковом уровне овладения действиями, не выполнили задания теста, то разработанный тест не реализует намеченные цели. В этом случае необходимо пересмотреть задания теста. Возможны случаи, когда лучше использовать другие средства (кроме тестов) для исправления ошибок и недочетов учащихся.

Предложенная методика разработки и применения различных видов тестов помогает управлять математической деятельностью учащихся, она позволяет своевременно выявлять степень рассогласованности между приобретенными действиями и их образцом.

Литература:

1. Епишева, О. Б., Крупич В. И. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебн. деятельности: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 128 с.
2. Круглова, А. Н., Ячинова С. Н. Методические аспекты тестирования как одной из форм итогового контроля // Новый университет, 2013. № 12 (59) с. 508–510.
3. Новичкова, Т. Ю. Теория и методика использования тестов в обучении математике учащихся общеобразовательных учреждений // Дис. канд. пед наук — Пенза — 2004. — 177 с.
4. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике. — Саранск: Тип. Крас. Окт., 2001. — 144 с.
5. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе: Учеб. пособ. для студентов мат. спец. пед. вузов и университетов. — М.: Просвещение, 2002. — 224 с.
6. Ячинова, С. Н. Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики // Автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед наук — Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева. Саранск — 2003. — 16 с.
7. Новичкова, Т. Ю., автореферат диссертации Теория и методика использования тестов в обучении математике учащихся в общеобразовательных учреждениях

Экологическое образование в аудиовизуальных технологиях обучения

Овчинников Юрий Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент;
Шульга Ярослава Олеговна, студент
Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма (г. Краснодар)

В статье рассматривается интересное практическое направление экологического образования в аудиовизуальных технологиях. Используя «метод проектных технологий» на занятиях курса «Аудиовизуальные технологии обучения» студенты разрабатывали социально значимые проекты для различных категорий населения по разным направлениям человеческой жизнедеятельности. Таким общественно значимым направлением является экологическое образование населения, так как помогает удовлетворять и сохранять жизненные потребности одного человека и целого населенного пункта.

Ключевые слова: аудиовизуальные технологии обучения, экологическое образование, экологическое информирование, экологический всеобуч, социальная необходимость, педагогическая целесообразность, потребность.

Аудиовизуальные технологии обучения в учебных заведениях должны развиваться по многим направлениям и отражать специфику развития аудиовизуальных технологий на современном этапе [1,2,3]. Используя «метод проектных технологий» на занятиях курса «Аудиовизуальные технологии обучения» студенты разрабатывали социальные проекты для различных категорий населения по разным направлениям. Таким общественно значимым направлением является экологическое образование населения, так как помогает удовлетворять и сохранять жизненные потребности одного человека и группы людей на жизненно важной территории. В информационных проектах необходимо было с помощью аудиовизуальных технологий обучения раскрыть экологическое направление для различных категорий населения:

- подрастающему поколению;
- студентам;
- людям различного возраста.

В процессе проведения исследования было выяснено, что материалы по развитию экологического образования могут иметь различные методические формы и социальную направленность:

1. Презентации для школьных и аудиторных занятий.
2. Электронный справочник потребителя для установления в общественных местах (вокзалы, заправки, гипермаркеты, центры здоровья, библиотеки).
3. Анимационная экологическая реклама.
4. Видео фильмы различной информационной направленности.

Населению совершенно не показывается социальная значимость экологического потребления. Именно аудиовизуальные технологии обучения на практике смогли рассказать потребителю об особенностях экологического потребления.

Социально-значимое направление «пропаганда экологического потребления» предполагает включение мероприятий практической направленности. Например. День

экологического потребления необходим для того, чтобы показать потребителю из каких компонентов складывается экологическое потребление:

- экологические продукты питания;
- одежда из экологических материалов;
- ЭкоДом: экологические строительные материалы;
- сохранение природы, дома, семейных традиций.

Сохранение природы не декларативные заявления в форме листовок и плакатов, а выражение сохранности и поддержки природы человеком в конкретных действиях:

- уборка мусора;
- очистка русла рек;
- обрезка деревьев;
- посадка деревьев, цветов и другие мероприятия.

«Экологическое образование и семейные традиции» — социально значимое направление в структуре развития любого региона и объясняется педагогическим принципом «от простого действия к сложному»:

- посадить дерево;
- воспитать детей в бережном отношении к земле и природе;
- построить экологический Дом.

«Зеленая Неделя» в регионе поможет развить экологическое образование среди населения.

«Семь зеленых ярких дней каждому в подарок» — такой рекламный слоган может иметь под собой реальную социальную основу:

1. День экологических Знаний;
2. День Потребителя;
3. День Производителя;
4. День лесных ресурсов;
5. День водных ресурсов;
6. День птиц и животных;
7. День Здоровья.

«Семь экологических дней Недели» — рекламный бред, выполняющий социальную миссию в городе, крае позволит увидеть и объединить воедино семь жизненно важных направлений.

В эти семь дней могут совершаться практические дела, которые становятся основой для всего года.

Проблема состоит еще и в том, что население не представляет в чем суть экологического образования. Это не учебный предмет и не теоретический научный термин, а реальные действия, которые помогут человеку сохранить не только природу, но жизнь и здоровье. Населению, чтобы понять и воспринять экологию в реальных жизненных ситуациях не хватает экологического всеобуча. Свалки мусора или выбрасывание бытового мусора куда придется, показывает отсутствие экологического воспитания у всех возрастных групп. С одной стороны, это сформированная привычка выбрасывать мусор именно там где хочу, и где придется, а не иначе, с другой, стороны, привычки хочу изменить, но не информирован или не правильно информирован «об уничтожении опасных предметов» (например, градусника, ламп освещения и т.д.). Практическая задача состоит в том, получив необходимую информацию потребителю нужна помощь в использовании полученной информации.

Социальная реклама выполняет двоякую функцию: экологического образования и экологического информирования.

Следует выделить два важных понятия составляющих смысловое значение экологического всеобуча:

1. Экологическое образование;
2. Экологическое информирование.

Экологическое образование — процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков в обл. воздействия на окружающую среду, состояния окружающей среды и последствий изменения окружающей среды. Термин введен на конференции, организованный Международным союзом охраны природы (МСОП) в 1970 г. [4].

Литература:

1. Агошкова, Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения: учебно-методическое пособие/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. — 102 с.
2. Агошкова, Г.С. Актуальные направления в аудиовизуальных технологиях: учебно-методическое пособие/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. — 42 с.
3. Колпакова, М.И. Методика комплексного использования аудиовизуальных средств экологического содержания на уроках географии России Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 СПб., 1998, 134с.
4. Снакин, В.В. Словарь-справочник./В. Снакин./Под ред. акад. А.Л. Яншина. — М.: Academia, 2000. — 384 с.: ил. — Лит: 105 назв. (в конце): с. 381–384).

Под **экологическим информированием** понимается процесс оповещения аудитории целенаправленно подобранной и адаптированной информацией в области экологии [4]. Рядовой потребитель не совсем понимает и представляет себе, в чем практическое содержание экологического информирования. Между тем существует реальная проблема в каждом доме, как безопасно избавиться от отживших вещей: старой бытовой техники, лампочек, градусников, макулатуры, металлолома и других предметов бывших в употреблении. Необходим механизм информирования по решению проблемы. Электронный справочник потребителя, установленный в общественных местах способен выполнять такую социальную задачу. Его четкая структура показывает потребителю, как решить экологическую семейную задачу о правильном потреблении и безопасной утилизации в любое удобное для потребителя время.

День Потребителя рассказывает жителям, сколько и чего мы потребляем (экологическое образование), предложит потребителю экологические товары и услуги. А именно в этот день потребитель может избавиться от ненужных вещей возле своего дома. Целесообразно организовать временные пункты приема и тем самым сделать прилегающую территорию чище. В организации таких пунктов приема могут принять участие различные организации заинтересованные не только в продвижении товаров и услуг, но и в развитии своей социальной и общественной деятельности. И в эти дни экологического всеобуча необходимо использовать аудиовизуальные технологии обучения. Экологическое образование в аудиовизуальных технологиях обучения первый шаг к организации системы практических навыков экологического всеобуча.

Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни среди подростков в учебно-воспитательном процессе

Павлова Екатерина Олеговна, студент

Научный руководитель: Сорокина И. Р., кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г и Н. Г. Столетовых

На протяжении всего существования человечества одной из немаловажных ценностей для человека является здоровье. С древних времен здоровье являлось для человека самым важным элементом гармоничного развития личности. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства. Здоровье человека отражает одну из наиболее важных сторон жизни общества и тесно перекликается с фундаментальным правом человека на физическое и психическое и социальное благополучие при максимальной продолжительности его активной жизни.

Понятие «здоровье» с давних пор трактовалось многими учеными по разному, множество словарей дает свое определение «здоровья». В толковом словаре Даля здоровье рассматривается как состоянье животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие недуга, болезни. В 1968 году ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) приняла следующую формулировку: «Здоровье — свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при отсутствии болезней и дефектов». [3,54] Лисицин Ю. П. отмечает, что здоровье нечто большее чем, отсутствие болезней и повреждений, — это возможность полноценно трудиться, отдыхать, словом, выполнять присущие человеку функции, свободно, радостно жить». И. И. Брехман подчеркивает, что здоровье — это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и с самим собой. [1,212]

С понятием здоровья тесно связано другое не менее значимое понятие — здоровый образ жизни (ЗОЖ). Под которым следует понимать «способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций». В основе здорового образа жизни лежат семь факторов, выделенные Беллоком и Бреслау (1965 г.): сон (7–8 часов), регулярное питание, отказ от дополнительного приема пищи (т. е. в перерывах между ее приемами), вес, не превышающий 10% от оптимального (в зависимости от возраста), регулярные занятия спортом и закаливание, ограничение алкоголя, отказ от курения. Кроме того, ЗОЖ предполагает соблюдение правил личной гигиены, разумное соотношение труда и отдыха, удовле-

творенность работой, достаточная медицинская активность. [4,94]

В силу того, что здоровье обладает таким значением, которое обуславливает все стороны жизнедеятельности, как общества, так и индивида, то можно рассматривать здоровье как универсальную, фундаментальную, высшую ценность. Поскольку здоровье населения страны — это высшая национальная ценность, то и возрождение наций должно начинаться именно со здоровья, в первую очередь детей.

Проблема укрепления здоровья подрастающего поколения является одной из наиболее актуальных в современной России. Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о неудовлетворительном состоянии здоровья детей и подростков. В настоящее время лишь 10–14% выпускников школы могут считаться здоровыми. В связи с этим, проблема формирования здорового образа жизни, а на индивидуальном уровне — здорового стиля жизни, является одной из наиболее приоритетных в современной педагогике, поскольку связана с решением сразу двух важнейших задач государственной политики в области образования: развития индивидуальности и формирования здоровой личности.

В последнее время обоснованную тревогу вызывает здоровье школьников. По данным НИИ Гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, около 90% детей школьного возраста имеют отклонения физического и психического здоровья.

По данным Института возрастной физиологии РАО, «сама школа является причиной до 40% всех факторов, ухудшающих условия существования детей». За годы обучения в школе в пять раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в три раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в четыре раза — число нарушений психического здоровья детей. В школу, отмечают физиологи, «приходят около 20% детей с нарушениями психического здоровья пограничного характера, а уже к концу первого класса их оказывается 60–70%» [2,184]

Резко возросло число детей, страдающих алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией. Увеличилось число убийств и самоубийств, совершенных школьниками. Увеличение распространенности среди школьников курения, употребления алкоголя и наркотиков свидетельствует о низком уровне гигиенических знаний, а также о неэффективности существующих форм и методов гигиенического воспитания детей не только в организованных коллективах, но и в семье.

Соблюдение здорового образа жизни очень важно и необходимо, особенно среди детей, поэтому необходимо формировать ценностное отношение к здоровому образу жизни, создавать все условия для его поддержания. Вести здоровый образ жизни необходимо всегда, но в период подросткового возраста нужно уделить большое внимание этому процессу.

Подростковый возраст — это достаточно важный период для формирования здорового образа жизни ребенка. Во-первых, на этом возрастном этапе происходят физиологические и психологические изменения организма. Во-вторых, учеба — тяжелый умственный труд, связанный с напряжением центров коры больших полушарий. Подростковый возраст характеризуется половым созреванием, эмоциональной нестабильностью. От того, какие условия для учебы и развития ребенка созданы в школе, в первую очередь зависят здоровье и формирование здорового образа жизни развивающегося человека.

Для изучения характера ценностного отношения к здоровью у подростков нами было проведено эмпирическое исследование в г. Коврове Гимназии № 1 в 7 «Б» классе, в ходе которого применялись следующие методики: анкетирование; экспресс — диагностика ценностных представлений о здоровье (Ю. В. Науменко); опросник «Отношение к здоровью» (Р. А. Березовская).

Анализ результатов по методике «Экспресс — диагностика ценностных представлений о здоровье Ю. В. Науменко показал преобладание у подростков ресурсно-прагматического типа ценностного отношения к здоровью.

Так же нами было проведено анкетирование, обработка результатов тестирования выявило недостаточно осознанное отношение детей к формированию здорового образа жизни: 11 человек (48 %) ответили, что не всегда придерживаются нормальному режиму питания и могут обходиться без завтрака или обеда, 6 человек (26 %) указали, что не придерживаются режиму употребления пищи и могут, есть, когда им захочется. На вопрос о правильном режиме дня только лишь, 30 % детей ответили, что соблюдают правильный режим дня. Так же было выявлено, что большая часть класса, а это 69 % (16 человек) никогда не делали и не делают физические упражнения утром, только лишь 6 человек (26 %) делают зарядку изредка.

Результаты на вопрос об активном отдыхе разделили класс на 3 группы, 30 % класса регулярно выбирают с родителями на природу, 34 % делают это иногда и 35 % класса очень редко или никогда. На вопрос «Часто ли вы устаёте после уроков?» всего лишь 26 % (6 человек) ответили, что устают очень сильно. Только лишь половина класса (43 %) ответили, что хорошо спят ночью и не страдают бессонницей.

Но, как положительный момент в формировании здорового образа жизни, можно отметить, что сравнительное большинство учащихся — 19 человек (87 %) не страдают хроническими заболеваниями, 60 % (14 человек) детей ответили, что с удовольствием ходят на уроки физической культуры. Нужно отметить, что на данный вопрос положи-

тельно ответила часть класса: одни мальчики (10 человек) и девочки (4 человека). На вопросы о вредных привычках дети ответили, что из них никто не употреблял алкогольные напитки и 90, 3 % учащихся сказали, что не курят.

Таким образом, из результатов анкетирования можно определить, что у учащихся недостаточно высокий уровень здорового образа жизни, многие из детей не придерживаются режима дня и неправильно питаются, меньше половины класса активно занимаются спортом и около 60 % класса болеет 3–4 раза в год, всего лишь 17 % учащихся (4 человека) болеют редко.

Качественный анализ результатов исследования по методике «Исследование отношения к здоровью» Р. А. Березовской позволил получить следующие результаты по различным уровням отношения к здоровью:

На когнитивном уровне — большинство подростков (66,6 %) осведомлены о сфере здоровья на среднем уровне, не знают основные факторы риска, однако проявляют понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни.

На эмоциональном уровне отношение к здоровью у подростков характеризуется следующими переживаниями: когда со здоровьем у подростков все благополучно, подростки испытывают следующие чувства: ничего не угрожает — 33,3 % подростков, спокойствие — 75 % подростков, ничего не беспокоит — 41,7 % подростков. Следует отметить, что безразличное отношение к здоровью отметили 25 % подростков. Таким образом, качественный анализ ответов на эмоциональном уровне позволяет сделать вывод об оптимальном уровне тревожности по отношению к своему здоровью, однако у подростков отсутствуют умения радоваться благополучию в состоянии здоровья.

На поведенческом уровне — подростки в большинстве случаев не соотносят свои действия и поступки с требованиями здорового образа жизни, о чем свидетельствуют следующие результаты исследования: не считают соблюдать режим сна и отдыха (41,7 % подростков); избегают вредных привычек только 25 % подростков, никто из подростков не посещает врача в профилактических целях; занимаются физическими упражнениями и посещают спортивные секции 25 % подростков.

На ценностно-мотивационном уровне — мотивация на сохранение и укрепление здоровья выражена незначительно, значимость здоровья в иерархии ценностей не достигает высокого уровня. В исследуемой группе подростков здоровье по результатам ранжирования занимает 4 позицию из 7

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о недостаточном отношении подростков к здоровью как ценности.

С целью формирования ценностного отношения к здоровью была разработана программа из 7 занятий. Цель программы — формирование у подростков ценностного отношения к здоровью и ценности здорового образа жизни.

Тема мероприятия	Содержание мероприятия	Форма проведения мероприятия
1. «Что я знаю о здоровье?»	Вводная лекция на тему здоровья, расширение представлений у подростков, что такое здоровье и как оно важно. Беседа с детьми на данную тему и Блиц-опрос о фактах про здоровье.	Классный час. Проводит классный руководитель, социальный педагог.
2. «Здоровье как мера жизни»	Мероприятие проводится в виде командной игры, для формирования у учащихся личной ответственности за своё здоровье.	Командная игра. Проводит классный руководитель, социальный педагог.
3. «Вред алкоголя и наркотиков»	Наглядная презентация на тему вреда алкоголя и наркотиков, беседа с детьми на данную тему. Формирование устойчивой позиции учащихся отказа от вредных привычек.	Презентация. Беседа Проводит классный руководитель, социальный педагог.
4. «Что мы знаем о курении?»	Наглядная презентация на тему вреда курения, беседа с детьми на данную тему. Формирование устойчивой позиции учащихся отказа от вредных привычек.	Презентация. Беседа Проводит классный руководитель, социальный педагог.
5. «Спорт — это жизнь»	Презентация на тему спорта, формирование желания заниматься спортом, знакомство с различными видами спорта и известными спортсменами.	Презентация. Беседа. Проводит классный руководитель, социальный педагог, учитель физкультуры.
6. Показ фильма на тему здорового образа жизни.	Просмотр фильма на тему здоровья и здорового образа жизни. Диспут по окончании просмотра фильма	Классный час. Показ фильма. Проводит социальный педагог, классный руководитель.
7. Итоговый классный час «Здоровье мое — будущее»	Закрепление у учащихся полученных знаний, умений и навыков ведения здорового образа жизни, конкурс рисунков «Хорошо ли иметь вредные привычки?»	Классный час. Беседа. Проводит классный руководитель или педагог.

Таким образом, для формирования ценностного здорового образа жизни среди подростков необходимо создавать комплексный подход к решению данной проблемы. Это означает необходимость объединения усилий всех субъектов учебно-воспитательного процесса: педагогических работников, родителей и самих подростков. Необходимо организовать внеклассную работу по формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни через спортивные конкурсы, тренинги, походы, спортивно-развлекательные игры и др. Социальным педагогом и психологом в условиях учебно-воспитательного процесса в школе должна организовываться систематическая диагностика уровня сформированности представ-

лений о ЗОЖ у подростков. С целью освещения проблем по формированию ЗОЖ необходимо проведение консультаций, бесед, собраний и конференций, как для педагогического коллектива, так и для родителей учащихся. Также необходимой мерой является активное вовлечение родителей на родительских собраниях в обмен опытом для сохранения и поддержания собственного здоровья и здоровья своих детей. Классный руководитель совместно с учителями предметниками должны организовывать внеклассную работу, которая также будет способствовать формированию ценностного отношения к ЗОЖ у подростков.

Литература:

1. Брехман, И.И. Валеология — наука о здоровье/И.И. Брехман. — М.: Физкультура и спорт, 1990. — 212 с. ISBN 5–278–00214-X
2. Гликман, И. Национальный проект «Здоровье» и школа/И. Гликман // Народное образование. — 2007. — №4. — с. 184–188.

3. Новолодская, Е.Г. Мы выбираем жизнь! Из опыта работы по профилактике вредных привычек у младших школьников/Е.Г. Новолодская, Л.М. Арутюнян, Н.В. Дмитриева // Начальная школа. — 2010. — № 12. — с. 54–57.
4. Нестерова, И.А. Здоровый образ жизни в контексте категории «здоровье»/И.А. Нестерова // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 2. — с. 92–94.

Организационно-педагогические проблемы формирования навыков управленческой культуры у студентов

Позднякова Жанна Сергеевна, старший преподаватель
Южно-Уральский институт управления и экономики (г. Челябинск)

Статья рассматривает особенности формирования навыков управленческой культуры с использованием методов активного, модульного и проблемного обучения. Проанализированы данные, используемые в опытно-экспериментальной работе.

Прогнозирование потребности в специалистах того или иного профиля в условиях возрастающей конкуренции среди образовательных учреждений, занимающихся профессиональной подготовкой, одна из важнейших функций ВУЗа.

В последние десятилетия идет осознание управленческой деятельности как особого вида деятельности, необходимого в условиях рыночной экономики.

Концептуальной парадигмой становления и развития системы подготовки управленческих кадров должна стать идея о подготовке высокопрофессионального специалиста, который был бы способен найти адекватные формы реагирования, соответствующие изменяющейся среде.

Анализ Федерального Государственного стандарта высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что среди дисциплин базовой и вариативной нет практически, ни одной профессиональной дисциплины, в которой четко были бы определены навыки, знания и умения, необходимые менеджеру — бакалавру в области управленческой культуры.

И именно здесь управленческая культура становится педагогической проблемой.

Изучение программ профессиональной подготовки показало, что существенный спектр навыков, знаний и умений управленческой культуры менеджера-бакалавра не формируется. В нашем исследовании мы реализовали систему формирования навыков управленческой культуры средствами дисциплин профессионального цикла управленческого блока.

Для достижения целей и реализации своих функций в профессиональной деятельности менеджер должен обладать навыками управленческой культуры. В своем исследовании мы определяем управленческую культуру как свойство личности, характеризующее способность решать проблемы и задачи, возникающие в процессе управления и в ситуациях, требующих управленческого

воздействия с использованием знаний и учебного опыта, ценностей, способностей и склонностей. При этом мы рассматриваем управленческую культуру как целостный феномен, который описывается как особое состояние человека, профессиональным занятием которого является управление в процессе организации помощи сотруднику в трудной профессиональной ситуации, в более широком понимании как специфическая область работы с человеком.

Педагогическое содержание становления управленческой культуры в вузовском образовании обусловлено целями и задачами современного этапа развития общества и определяется нами как становление и развитие адаптивной личности, способной к активной преобразующей профессиональной деятельности.

Процесс становления управленческой культуры бакалавра менеджмента в вузовском образовании мы наделяем следующим смыслом: оказание личности студента содействия в получении знания о системе управленческой культуры, закрепление навыков культурно-управленческой деятельности как профессиональной личностной ценности, её важности и актуализации потребности в ней, при полной адекватной оценке собственной управленческой культуры с точки зрения потенциала профессии и планировании собственного профессионального успеха.

В процессе реализации системы навыков формирования управленческой культуры мы использовали методы активного обучения, которые представляют собой организацию учебного процесса таким образом, чтобы активизировать учебно-познавательную деятельность посредством комплексного использования педагогических средств.

Для организации учебного процесса, направленного на формирование навыков управленческой культуры можно использовать такие методы, как деловая игра, проектные задания, решение управленческих ситуационных задач. Активное обучение предполагает использование

комплекса интерактивных учебных материалов по дисциплинам, которые обеспечат становление управленческой культуры студента — будущего менеджера в вузовском образовании особенно в отношении дисциплин профессионального цикла («Теория менеджмента (история управленческой мысли)», «Теория менеджмента (теория организации)», «Теория менеджмента (организационное поведение)», «Маркетинг»):

При этом предполагается использование интерактивных учебных материалов, таких как учебники, тесты, учебно-методические пособия, в которых содержатся вопросы, задания, тесты и ситуационные задачи.

Все это нацеливает студента на систематизацию и переосмысление собственного социального и практического опыта, установление соотношения между опытом и изучаемым материалом, самопроверку усвоения образовательных программ, осознание взаимосвязи между различными элементами курса и выстраивание их в единую картину.

Формирование управленческой культуры личности имеет управляемый, контролируемый характер, где мы руководствовались сознательными намерениями, по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами проводимого исследования.

В процессе реализации системы навыков формирования управленческой культуры студентов — будущих менеджеров мы использовали модульное обучение, которое подразумевает способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Сущность модульного обучения в процессе формирования навыков управленческой культуры состоит в том, что содержание обучения по дисциплинам, затрагивающим проблемы управления организацией, структурируются в автономные организационно-методические блоки, по-другому называемые модулями.

Модуль — это учебная единица, функционирующая в едином многоуровневом и многогранном образовательном пространстве [4, с. 47].

Нами модуль рассматривается как основная организационно — содержательная единица системы образования, которая охватывает учебный материал, но при этом имеет относительно самостоятельное значение и включает в себя близкие по содержанию темы или курсы.

Нужно отметить, что основным элементом модульного обучения должна выступать рейтинговая система оценки знаний, которая предполагает балльную оценку успеваемости студента по результатам каждого модуля [3, с. 123].

Так же для формирования навыков управленческой культуры могут быть использованы методы проблемного обучения. Сущность, которых сводится к тому, что в процессе обучения в корне меняется характер и структура познавательной деятельности студентов, приводящие к развитию креативного потенциала личности.

Само же проблемное обучение заключается в психолого-педагогических приемах организации и управлении по-

знавательной деятельностью студента в процессе реализации получаемой учебной информации [4, с. 43].

В ходе обучения конструируются проблемы и выдаются студентам в разных формах учебных занятий с учетом их участия в решении этих проблем.

Данный вид обучения требует самостоятельного поиска решения, внедрения партисипативных методов работы студентов, создания рабочих материалов, которые смогут обеспечить сопровождение учебного процесса студента и усвоение им дисциплин профессионального цикла.

Комплексное использование методов активного обучения, модульного обучения и методов проблемного обучения в учебном процессе высшего учебного заведения способно обеспечить процесс эффективного формирования и дальнейшего становления навыков управленческой культуры будущего менеджера.

Изучение уровня сформированности навыков управленческой культуры осуществлялось методами анкетирования, тестирования и наблюдения.

Основной базой исследования послужил ЧОУ ВПО «Южно — Уральский институт управления и экономики» (г. Челябинск), в исследовании приняли участие 143 студента 1–3 курсов экономического факультета направления «Менеджмент».

Студенты 1–3 курс были выбраны не случайно, так как дисциплины профессионального цикла, формирующие навыки управленческой культуры затрагивают в основном учебные дисциплины первых трех курсов.

В нашем исследовании мы реализовали систему формирования навыков управленческой культуры средствами дисциплин профессионального цикла.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что большинство студентов не имеют целостного представления о понятии «управленческая культура», так же не могут назвать и охарактеризовать её основные компоненты.

По результатам опроса студентов приходится констатировать, что только 11% регулярно читают литературу по управленческой проблематике, 54% и вовсе отрицательно ответили на вопрос чтения специализированной литературы.

При этом 72,3% оценили свой уровень управленческой культуры как низкий, 26,5% — как средний и лишь 1,2% считают, что имеют высокий уровень управленческой культуры.

Однако следует отметить, что 93% опрошенных считают необходимым формирование навыков управленческой культуры у будущего руководителя.

При ранжировании по степени значимости важных качеств менеджера, предпочтение было отдано постоянному развитию и самообразованию (31%) и креативным способностям (21%).

Фактически только 6% студентов поставили на первое место управленческие знания и особого рода мышление, что свидетельствует о непонимании студентами — буду-

щими менеджерами того факта, что только человек, обладающий навыками управленческой культуры, обладает познавательными способностями, адаптивностью к условиям внешней среды, гибкостью, мобильностью, умение работать в неординарных условиях, возможностью реализации своих творческих способностей и богатый личностный потенциал.

Обладание навыками управленческой культуры позволит студенту творчески выбрать оптимальный путь решения возникших проблем, при этом используя современные технологии; самостоятельно, критично, системно и творчески мыслить; сформировать навыки самоанализа, совершенствования в личном и профессиональном плане; самостоятельно работать над развитием интеллекта и культурного уровня.

Анализ полученных в ходе исследования данных показал:

— студенты не имеют четкого понимания сущности и структуры управленческой культуры, не могут охарактеризовать её основные компоненты;

— студенты имеют недостаточный уровень сформированности навыков управленческой культуры;

— на уровень сформированности оказывают влияние следующие недостатки в профессиональной подготовке:

— недостаточно развитое управленческое мышление; отсутствие навыков исследовательской работы;

— недостаточное владение организацией и планированием своей деятельности и планированием своей деятельности, умением прогнозировать и предвидеть её результаты; низкий уровень сформированности управленческих качеств.

Таким образом, анализ результатов исследования привели нас к необходимости разработки системы формирования навыков управленческой культуры.

Литература:

1. Багирова, З. К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст]/З. К. Багирова, Г. М. Гаджиев // Омский науч. вестник. — Омск, 2007. — № 4. — с. 23–26.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт/проблемы, перспективы) [Текст]/А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, УрГПУ, 2005.
3. Жихаревич, М. Е. Современный менеджмент и государственное управление [Текст]/М. Е. Жихаревич.// Тр. Псковского политех. ин-та. — СПб — Псков, 2001. — № 5. — с. 123–124.
4. Коваленко, А. В. Автореферат по педагогике «Формирование технологической культуры будущего учителя иностранного языка» [Текст]/А. В. Коваленко.// Сургут, 2007 — с. 43–47.

Игровые технологии по привлечению учащихся начальных классов к чтению

Розмаитая Валентина Михайловна, учитель-логопед;
Ульянина Марина Николаевна, воспитатель ГПД;
Кукушкина Анна Агасиевна, воспитатель ГПД
ГБОУ СОШ №125 (г. Санкт-Петербург)

Мы хотим предложить вашему вниманию опыт работы по привлечению детей к чтению.

Каждый педагог понимает значение формирования речи в становление личности. Развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения. Прекрасное средство развития речи — чтение. Владение навыком чтения является одним из основных условий успешности детей в учении. Однако читательские навыки сегодняшних школьников вызывают серьёзную тревогу у родителей и педагогов. Как помочь детям? Понятно, что причины нежелания читать могут быть разные и способы помощи существуют разные. Совместное чтение, драматизация сказок и различных жизненных ситуаций, сочинение считалок и рассказов по картинкам, словесные игры в рифмы — это прекрасное средство развития речи в игре и привлечения учащихся к чтению. Без ве-

сёлых и смешных стишков, сказочных текстов, без словесной игры, которая в них содержится, ребёнок никогда не овладеет своим родным языком в совершенстве, никогда не станет его достойным хозяином, способным выразить любые мысли, чувства, переживания и понять смысл речи, обращённой к нему.

Приведём примеры привлечения учащихся к чтению через стихи про них. Игровой момент занятия «Радуга заморочек» проводим следующим образом: каждый ребёнок вытаскивает карточку с текстом, читает и отдаёт её тому, про кого прочитал.

1. Скромный мальчик наш Рахмон,
В пенале вырастил лимон.
Всех ребяток угостил,
Лимон уж очень сладкий был.

2. Алине сон приснился странный,
 Дневник огромный, деревянный,
 Отметки в нём перевернулись,
 И Алине улыгнулись.

3. Вдруг у Миши в воскресенье,
 Поменялось настроенье:
 Хотел построить к речке мост,
 Получился... кошкин хвост.

4. Новичок, спокойный Даня
 По асфальту катит сани.
 На санях огромный кот
 Ест с колбаской бутерброд.

5. Егор у нас изобретатель,
 Грибниковый создатель.
 Грибы в сугробе закопал,
 Всю зиму урожая ждал.

6. Вета о любви мечтала,
 И впросак слегка попала.
 Любовь случилась понарошку,
 А любит Веточка... картошку.

7. Влад решил отметить Вету.
 Преподнёс Вете конфету.
 Развернула Вета фантик,
 В нём завёрнут... красный бантик.

8. Диночка дала подружке
 На тарелочке ватрушку.
 Подружка только посмотрела,
 А ватрушка... улетела.

9. Наш Степан играл в войнушку,
 Смастерил большую пушку.
 Утром встал, а пушки нет,
 От неё один скелет.

10. Ванечка большой фанат,
 Фанатеет без затрат.
 Если только на конфету,
 Разорится без запрета.

11. Саша классный хоккеист,
 Или может фигурист?
 Гоняет так он на морозе!
 Что очнётся на... берёзе!

12. Любит Любочка творить,
 Любит во всём первой быть.
 Так расписывала ложки!
 Получились... козы рожки.

13. У Ксюши к книгам интерес.
 В чтении большой прогресс.
 Книги только и листает,
 Так как снизу вверх читает.

14. Соня — добрая душа.
 Во всём Соня хороша.
 В руках Сони даже гадость,
 Превратится тут же в радость.

15. У Нади ушки на макушке,
 Слышат, что не надо ушки.
 В них слышится: «Играйте».
 Хотя звучит: «Друзья, читайте».

Словесные забавы — это старинный народный источник для речевого развития.

В нашей школе учатся дети разных национальностей. Поэтому часто проводим занятия и беседы по толерантности. Особое место в системе работы по развитию связной речи учащихся занимает воспитание культуры речевого общения. На примере актуальных ситуаций показываем, как следует пользоваться различными средствами речевого этикета при приветствии, прощании, извинении и т. д., а также, как нужно вести себя в подобных случаях. Приведём фрагмент занятия «Поискем и найдём волшебные слова». Учащиеся выбирают ведущих, которые читают тексты. Остальные дети добавляют «словечко».

1. Андрюша, ты внимательно послушай.

Если ты обидел Катю,
 И запачкал Кате платье,
 Скажешь: «Катя, не грусти!»
 Или «Ты меня ... (прости)».

2. Наде бантик подарю,
 Ты в ответ... (благодарю).

3. Сегодня Машеньке дружок
 Дал румяный пирожок.
 Улыбнулась Маша, ибо
 Что должна сказать? (Спасибо)

4. Азим, Стефан Саддуле
 Повредили нос в игре.

«Ты нас очень не вини,
 Очень просим ... (извини)»

5. Любит Поля маму очень,
 Шепчет на ночь ... (доброй ночи).

6. Саддуло твердит не раз:
 «Утро ... (доброе) у нас».

7. Сказал ... (спасибо) Вилли Поле,
 Поделилась ручкой в школе.
 В ответ Полина раз до ста
 Твердила: «Ну ... (пожалуйста)».

Эти тексты мы придумываем сами. Не обходимся и без весёлых произведений, в которых дети открывают трогательный мир взаимоотношений букв и слов.

«Веснушки.

Веснушкам нету сноса,
 Не исчезают с носа.
 Я, не жалея мыла,
 Нос терпеливо мыла, —
 Зависело б от мыла,
 Веснушки я б отмыла». [2, с. 23]
 «Тощий Тимка.

Тощий Тимка всех тоще —
 Тоще тощего Кощея!
 Он соломинки не толще.

Волосинки Тимка тоньше». [3, с. 20]

Добрую улыбку вызывают у школьников и такие игровые задания: сосчитать в стихотворение все буквы «ы». Такие задания направлены и на развитие внимания учащихся.

«Вы слышали?

Вы слышали: дед из Выры

Вышел в сад, две ямы вырыл!

Выкопал две ямы.

Выстругал две рамы.

Быстро крышу перекрыл.

Рыбу в речке наловил.

— Рыжик! Хочешь рыбы ты?

— Мыр-р-р!

— А лапы вымыты?» [1, с. 173]

При дифференциации предлогов и приставок детям предлагаем на закрепление материала следующие задания.

«Комар.

Комар ударился о пух

И от удара весь опух». [1, с. 117]

«Дети и родители.

Брели из школы детки,

Несли домой отметки.

Родители под арками

Встречали их подарками». [1, с. 118]

Таким образом, мы формируем у учащихся интерес к собственной устной речи, к речи окружающих людей и, разумеется, к чтению.

Литература:

1. Ефимовский, Е. С. «Русский язык в заколдованной школе». Санкт-Петербург. ЗАО «Норинт», 2005 г.
2. Козловский, Я. А. «Весёлые приключения не только для развлечения». Москва. «Детская литература», 1993 г.
3. Суслов, В. Н. «Трудные буквы. Весёлые стихотворения». Санкт-Петербург, «Канон», 1999 г.

Развитие и коррекция двигательной активности у умственно отсталых детей при помощи гимнастических упражнений

Сизова Лариса Николаевна, учитель физкультуры
ГКУ ДДИ «Южное Бутово» (г. Москва)

Умственная отсталость — это состояние заторможенности или неполного умственного развития, для которого характерны расстройства в области познавательных возможностей, речи, двигательных и социальных возможностей. Отсталость в двигательном развитии проявляется из расстройств в области восприятия мира, с которым не связано отставание физического развития. Прimitивные действия у ребенка ведут к возникновению первичных форм конкретного мышления (двигательного мышления).

Большой раздел физического воспитания детей отводится гимнастическим упражнениям. Гимнастика — это раздел, который может разнообразить и оказать благоприятное воздействие на организм, позволяющий корректировать и следить за изменениями в состоянии здоровья умственно отсталого ребенка. У умственно отсталых детей, часто бывают нарушения связанные с дыхательным аппаратом, которые можно корректировать при помощи дыхательных упражнений в сочетании с гимнастическими. Например, дыхательная гимнастика: «Куры»:

Текст	Движения
Бормочут куры по ночам, Бьют крыльями: тах-тах. Поднимем крылья мы к плечам, Потом опустим так.	И. п.: Наклониться пониже, свободно свесив руки и опустив голову. произнося «тах-тах», одновременно похлопать себя по коленям — выдох. Выпрямиться, подняв руки вверх — вдох.

Можно понюхать фрукт: яблоко или апельсин. Приносила на занятие: по 4 фрукта, так как занимаюсь с подгруппой (4–5 человек детей). Дети с увлечением выполняют эти упражнения, окунаясь в них с головой, с удовольствием. Можно нюхать цветы (я давала искусственные, яркие подсолнухи) потому что занятие проходило зимой, также может быть аллергия у ребенка. Приносила стаканчики одноразовые и трубочки, пытались делать «шторм на море», можно надувать мыльные пузыри, дуть на пластмассовые шарики, мячи маленького диаметра, сдувать «снежинки» с ладошки. У нас в детском доме еще есть парашют, один 5, другой 7 метров, ко-

торый мы тоже используем для дыхательных упражнений. Все происходит в форме игры.

У умственно отсталых детей происходят нарушения в развитии основных двигательных способностях, которые отстают от нормально развивающего ребенка, это проявляется во всем. Основных групп мышц туловища, быстроты, выносливости, координации, скоростно — силовых качеств, подвижности суставов. У этих детей локализация органических поражений в центральной нервной системе, которая приводит к недоразвитию моторики. Чем выше уровень поражения, тем грубее двигательные расстройства.

В связи с физическими недостатками детей необходимо учитывать двигательные нагрузки в развитие общей моторики. У умственно — отсталых детей происходит отставание в росте, в весе от принятой возрастной нормы: в телосложение, нарушены пропорции, осанки. Умственно отсталые дети нуждаются в дозированной нагрузке, индивидуальном подходе, они не могут выполнять гимнастические упражнения требующие больших двигательных усилий, так как это приводит к возбуждению нервной системы. Поэтому, подбирая для занятия физические упражнения нужно включить задания на работу опорно-двигательного аппарата, мышечные группы и системы, дыхательную гимнастику, корректировать недостатки развития ребенка. Давать гимнастические упражнения можно, начиная с элементарного построения, необходимо выполнять которые на каждом занятии. Построение в шеренгу, я корректирую по ориентирам: конусам, кубикам, флажкам,

резинovým «блинчикам», а с маленькими дошкольниками, по игрушкам. Также можно использовать линии разметки. Сначала ввожу материал по показу, позже использую словесную инструкцию, так они запоминают свои места. После этого по показу происходит обучение: на носках, пятках, по ориентирам. Ходьба в строю. Ходьба и бег оказывают большое тренировочное воздействие на мышцы всего тела. Умственно отсталые дети при ходьбе часто сутулятся, топают, шаркают ногами, видна не ритмичность движения. Имитационная ходьба легче усваивается детьми, они с удовольствием подражают походке кошке, медведю (животным). Большинство двигательных навыков можно представить, как игровые. Эти навыки помогут научиться новым игровым приемам, а игра, в свою очередь, поможет освоить новые умения, то есть в этом процессе одно способствует развитию другого. Особенно, если движение сопровождается текстом (стихами).

Текст. Ежик	Движения
По сухой лесной дорожке Топ=топ-топ — топчут ножки. Ходит, бродит вдоль дорожек Весь в иголках серый ежик. Ищет ягодки, грибочки Для сыночка или дочки.	Ребенок стоит, слегка согнувшись. Руки, согнутые в локтях, — перед грудью, кисти рук опущены вниз. Ноги делают мелкие, частые шажки. Наклоняются, «собирают ягодки» — пальцами.

Умственно отсталым детям тяжело соблюдать дистанцию между собой. Можно, этот материал давать в форме игры.

Например, игра: «Паровоз», когда дети стоя в колонну, держатся за гимнастическую палку одной рукой, с равным промежутком друг от друга (учитель «сажает» детей в вагончики), так они идут по кругу соблюдая определенную дистанцию между собой. Или стоя друг за другом, положив руку на плечи впереди стоящему, начинают взмах руками («Птички летают»). После этого мы строимся, делаем круг (взявшись за руки) и начинаем по показу выполнять общеразвивающие и корректирующие упражнения. Мои детки любят особенно упражнения с предметами, которые совершенствуют пространственную ориентировку, развивают мелкую моторику. С их помощью значительно расширяется диапазон движений и развитие двигательных функций, совершенствуется координация движения рук (кисти и пальцев). Упражнения с предметами быстрее выработывают двигательный стереотип и образование межмышечных связей. Например, упражнения с мячами, начинаю вводить при помощи больших футбольных мячей. Детям легче их прокатывать, бросать и ловить. После того, как навык закреплен, даю мяч меньшего диаметра. После этого отрабатываю метание, у детей при выполнении этих упражнений развивается мелкая моторика, глазомер, меткость; ребята учатся правильному захвату мяча.

Общеразвивающие упражнения, которые относятся к гимнастике, оказывают корректирующий и оздоровительный эффект, который непосредственно влияют на осанку, тренирует вестибулярный аппарат, развивает

сердечно — сосудистую систему. Большая часть гимнастических упражнений является мощным профилактическим средством различных нарушений у умственно отсталых детей. Как на физическом уровне, так и влияет на психические процессы, на их интеллект. Происходит положительная динамика, пусть не у всех детей, пусть хоть немного, но она есть. Я это вижу по результатам срезов, которые мы проводим осенью и весной. Бег и ходьба — это циклические упражнения, динамического характера. Во время бега в работу вовлекаются почти все группы мышц.

Умственно отсталым детям нравится преодолевать полосу препятствий — это практическое пособие в лазании и перелезаний, в котором задействуются мышцы плечевого пояса и туловища, это средство для развития координации и равновесия. В работе, мне помогает спортивный комплекс «Жук», в котором есть горки, проходы через модули и сухой бассейн. Дети в нем лазают на четвереньках, вверх и вниз, с увеличением угла наклона. Также использую его при коррекции пространственной ориентировки.

Гимнастические упражнения присутствуют и в играх, в которые дети с увлечением вовлекаются. Подвижные игры, которые одновременно воздействуют на физическое состояние и заполняют эмоциональную сферу ребенка. Подвижные игры я «переделываю» под своих детей. Игра «мышеловка», которую используют в обычных детских садах; я изменила движения, текст остался прежним.

Текст.

Ах, как, мыши надоели!

Все погрызли, все поели,

Берегитесь же, плутовки!
Доберемся мы до вас!
Вот расставим мышеловки,
Переловим всех сейчас!

Дети не бегают через «мышеловку», а вместе с учителем водят хоровод (учитель произносит текст сам, так как многие из моих детей не говорят). После чего, оставившись, ребенок, который хочет (сообразит быстрее) берет игрушку — мышку в руки и обнимает ее. Ребенок при этом получает положительный, эмоциональный настрой, который способствует доброжелательному отно-

шению друг другу и к окружающим, способствует повышение двигательной активности детей, побуждает к игре. Упражнения необходимо выполнять со средней интенсивностью.

Таким образом, учитель должен знать данные врачебных осмотров, знать состояние здоровья своих воспитанников, в связи с этим планировать свою работу. На занятии наблюдать за ребенком, как он себя чувствует после выполнения упражнения. Главное, не навредить, а помочь и активизировать двигательную активность ребенка.

Литература:

1. Частные методики адаптивной физической культуры (Текст): учебник/под общ. ред проф. Л.В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2007. — 608 с.: ил.
2. Лопухина, И.Л.. Логопедия. Ритм. Речь. Движение. С.-П., Дельта, 1997

Некоторые особенности детерминации основ педагогического взаимодействия в структуре изучения педагогического менеджмента

Стройкина Любовь Владимировна, преподаватель;

Доркин Даниил Сергеевич, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт

Система детерминации основ педагогического взаимодействия, фасилитирующих продуцирование различных педагогических средств, услуг в области физической культуры и спорта (ФК и С) и реализующих конкурентоспособные возможностей их использования, в структуре реализации полисистемного подхода [1—11] можно свести в нашем случае к следующим компонентам:

— научная организация труда будущего педагога, включенного в условия непрерывного профессионального образования, обеспечивающая формирование культуры самостоятельной работы и профессионально-педагогической культуры в ресурсах и многообразии способов и форм самоидентификации личности, декларации и детерминации практики профессиональной устойчивости и креативности, профессионального саморазвития и самореализации в структуре продуцирования благ и ценностей, определяющих будущие результаты педагогической и профессионально-педагогической деятельности педагога по ФК;

— реализация возможностей гуманистической парадигмы современного образования в постановке и решении общепедагогических и частно-предметных задач, связанных с изучением понятия и феномена «педагогический менеджмент», реализующего частно-предметные возможности самореализации личности педагога по физической культуре;

— верифицируемая и детализируемая, своевременная и продуктивная подготовка педагогов-бакалавров, педагогов-магистров, студентов-педагогов по ФК, обучающихся по программам специалитета, слушателей курсов ФПК и ФПП в системе формируемых компетенций ФГОС и специфики регионального компонента непрерывного профессионального образования, реализуемых через предметные блоки дисциплин, дисциплины по выбору, систему курсов и семинаров дополнительного профессионального образования, самообразование и продуцирование педагогических средств, фасилитирующих решение субъектно-средовых противоречий, непосредственно связанных с физической культурой и спортом;

— включение педагогического моделирования в структуру изучения учебных предметов и курсов по выбору будущих педагогов по физической культуре как основы их дальнейшего становления и самореализации в структуре постановки и верификации субъектно-средовых противоречий, непосредственно связанных с выделяемыми функциями и реализуемыми задачами современного педагога по физической культуре;

— постановка и выбор решений профессионально-педагогического становления личности педагога по физической культуре в условиях детерминации и реализации идей продуктивной педагогики, продолжающей в своей практике многоступенчатое, полифункциональное получение

профессионального знания как формы и ресурса конкурентоспособности личности, а также устойчивости развития общества и общественных отношений в структуре понимания особенностей и возможностей микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношений, строящихся на идеях здоровьесбережения и акмепроектирования, нормального распределения способностей и учета индивидуальных потребностей субъектов воспитательно-образовательного пространства;

— личностная позиция педагога по физической культуре и ее формирование как основа иллюстрации и детерминации социальной и профессиональной страховки личности в структуре постановки и решения основных противоречий современной профориентологии и профессиональной педагогики;

— выбор базы и ресурсов экономического и материального обеспечения педагогической системы как условия для ее своевременного функционирования и оптимального развития в контексте определенных ценностей и приоритетов, возможностей и специфики межличностных и межгрупповых отношений;

— выбор основ реализации педагогического взаимодействия в структуре принятия и верификации системно-детерминируемой модели реализуемых принципов педагогического управления коллективом и качеством оказываемых педагогических услуг в сфере физической культуры и спорта, а также выделения педагогических условий оптимизации управления коллективом как ресурса повышения качества продуцируемых благ и ценностей, средств и методов, форм и приемов педагогического взаимодействия;

— изучение и своевременное пополнение средствами электронных ресурсов и документов качества изучения и использования нормативно-правовой базы организации педагогического менеджмента в современной педагогической практике педагога по физической культуре, включенного в условия непрерывного профессионального образования;

— построение кейс-модели оказываемых педагогом по физической культуре (тренера или тренера-преподавателя) услуг в ресурсах спрос-предложение, качество-надежность, массовость-индивидуальность и пр.;

— мониторинг качества оказываемых и верифицируемых педагогом по физической культуре (тренера или тренера-преподавателя) услуг, разрабатываемых и внедряемых педагогических средств в структуре профессионально-педагогической и педагогической деятельности;

— гибкая координация и ситуативный выбор форм, методов, технологий в системе обеспечения качества реализуемого процесса;

— государственная и негосударственная поддержка малого и среднего бизнеса в сфере оказания лицензируемых образовательных услуг.

Вся генерируемая и модифицируемая совокупность детерминируемых основ педагогического взаимодей-

ствия, фасилитирующих продуцирование различных педагогических средств и услуг в области физической культуры и спорта, определяется в ресурсах полисистемного подхода, верифицирующего многовариантные способы и формы постановки и решения субъектно-средовых противоречий, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью педагога по физической культуре. Кроме того, практика решения выше отраженных направлений профессионально-педагогической деятельности педагога по физической культуре или тренера по определенному виду спорта может быть осуществлена как в структуре изучения обязательных предметных дисциплин («Педагогический менеджмент», «Менеджмент в физической культуре и спорте» — специалитет), так и в структуре дисциплин по выбору («Менеджмент в физической культуре и спорте» — бакалавриат, «Предпринимательство в физической культуре и спорте» — бакалавриат, специалитет), в структуре переподготовки преподавателей на ФПП и ФПК «Менеджмент физкультурно-спортивных учреждений. Нормативно-правовое обеспечение физкультурно-спортивной деятельности», «Менеджмент и нормативно-правовые основы физической культуры и спорта». В ресурсах реализации идей продуктивного и полисистемного самовыражения личности можно использовать технологию системно-педагогического моделирования, фасилитирующую как процесс формирования культуры самостоятельной работы субъектов образовательного пространства, так и обеспечивающую планомерный переход от использования репродуктивных форм и методов обучения и контроля [6–11] к продуктивным [1–5].

Технология системно-педагогического моделирования верифицирует возможности использования репродуктивной и продуктивной практики самовыражения и самореализации личности в структуре постановки и решения задач и противоречий, непосредственно связанных с изучением предмета или повышением качества современного обучения и образования, определяемого и модифицируемого через процесс или процедуру создания и реализации условий активного участия будущих педагогов и педагогов со стажем в активных формах самовыражения через научно-педагогическую и методико-методологическую работу, где формы, методы и средства формирования культуры самостоятельной работы определяют и качество продуктов профессионально-педагогической деятельности, и возможности личности, верифицирующей основы саморазвития, самореализации и социализации в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах на объектном, индивидуальном, субъектном и личностном уровнях сформированности культуры самостоятельной работы. Объектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога определяется реализованной способностью педагога в использовании всевозможных способов фиксации информации в постановке и решении педагогических задач на репродуктивном уровне, т. е. данный перечень можно свести к созданию конспекта, схемы, тех-

нического рисунка, выделения записи и модели решения задачи, написания реферата и использования прочих способов фиксации информации в решении педагогических задач. Индивидуальный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога определяется возможностью использования педагогического моделирования в практике постановки и решения педагогических задач. Субъектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога определяется реализованной возможностью визуализировать, выявлять и оптимизировать продуктивные способы и формы, средства и методы педагогического взаимодействия, а также распространять данные инновации через научные публикации и мастер-классы. Личностный уровень сформированности культуры самостоятельной работы педагога определяется возможностью создания собственной школы.

В соответствии с вышеизложенным необходимо разработать контрольно-измерительные материалы таких

учебных курсов, как «Менеджмент в физической культуре и спорте», «Предпринимательство в физической культуре и спорте», «Педагогический менеджмент», «Менеджмент физкультурно-спортивных учреждений. Нормативно-правовое обеспечение физкультурно-спортивной деятельности», «Менеджмент и нормативно-правовые основы физической культуры и спорта», а также определить спектр задач продуктивного уровня, способствующих выходу педагогов на уровень участия в научно-практических конференциях с публикацией дидактических или научно-практических материалов. Возможно, что сразу после публикации научных статей и контрольно-измерительных материалов выше перечисленных курсов появится возможность в структуре верификации и дополнения педагогической практики в ресурсах постановки и решения научно-педагогических задач выпуск учебных пособий или учебников одноименных дисциплин, как это было в структуре моделирования и публикации источника [11].

Литература:

1. Козырева, О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с. — ISBN 5–85117–239–8.
2. Козырева, О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 374 с. — ISBN 978–5–85117–411–7.
3. Козырева, О. А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 627 с.
4. Козырева, О. А. Общие основы педагогики: учеб. пособ. для студ. пед. вузов/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 279 с. [+прил. на CD].
5. Горбунова, И. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учеб. пособ./И. А. Горбунова, О. А. Козырева. — Кемерово: КРИПКИПРО, 2012. — 79 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978–5–7148–0378–9.
6. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Введение в педагогическую деятельность»: учеб.-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура»/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 55 с. — ISBN 978–5–85117–739–2.
7. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «История педагогики и образования»: учеб.-метод. пособ. для студ.-бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура»/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 45 с. — ISBN 978–5–85117–740–8.
8. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Методика воспитательной работы»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура»/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 54 с. — ISBN 978–5–85117–741–5.
9. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Практическая педагогика»: учеб.-метод. пособ. для студ.-бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура»/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 49 с. — ISBN 978–5–85117–743–9.
10. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика»: учеб.-метод. пособ. для студ.-бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура»/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 53 с. — ISBN 978–5–85117–742–2.

11. Шварцкопф, Е. Ю. Контрольно-измерительные материалы курса «Основы туризма»: учеб.-метод. пособ. для студ. бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профили — «Физическая культура»/Е. Ю. Шварцкопф, А. И. Платоненко, Е. О. Меркушев; под общ. ред. О. А. Козыревой. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 51 с.

К вопросу об организации внеклассной работы школьников по экологической безопасности

Сухоиваненко Роман Евгеньевич, магистрант

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

В статье рассматриваются возможности организации различных видов внеклассной работы по экологической безопасности с позиции системного подхода.

Ключевые слова: внеклассная работа по экологической безопасности, компонент, структура.

Результат современной системы образования — это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы [2]. В связи с нарастающими экологическими проблемами в современном мире, к числу новых требований жизни относится необходимое формирование экологической культуры, которая служит одним из условий для создания человека в окружающей среде. Формированием культуры, в том числе и экологической, должна заниматься школа, так как приобретенные знания и умения в период обучения в школе, могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения и навыки. Одно из основных направлений развития общего образования на современном этапе — введение новых федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. В их структуре особое место занимает внеаудиторная занятость школьников — различного рода творческие занятия, кружки и т. д. [3]. Таким образом, вопрос об организации внеклассной работы в современной школе становится особенно актуальным. Исследователи подчеркивают, что в связи с усилением глобальных экологических, экономических и социальных проблем, важное значение в учебно-воспитательном процессе приобретает экологизация урочной и внеклассной работы по различным предметам [1, 4, 8, 9]. Для всестороннего изучения возможностей организации и проведения урочных и внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» с целью развития активности, самостоятельности, познавательного интереса учащихся необходимо использование компетентностно-ориентированного, системного, личностно-деятельного и других подходов [5,6].

Применение системного подхода для рассмотрения методики организации внеклассной работы по экологи-

ческой безопасности обуславливалось тем, что понятие «внеклассная работа» включает и обобщает методические разработки и пути решения в соответствии с основными задачами учебно-воспитательного процесса. Системный подход к организации внеклассной работы по экологической безопасности выражается в рассмотрении ее как упорядоченной системы, включающей совокупность взаимосвязанных элементов, обладающих целостностью и устойчивостью. Внеклассная работа по экологической безопасности с учащимися определяется, как форма различной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя для проявления и развития их познавательных интересов и творческой самостоятельности связанная с изучением экологической безопасности. [7]. С позиции системного подхода мы рассматриваем внеклассную работу по экологической безопасности как сложную систему, состоящую из ряда компонентов, тесно взаимодействующих и взаимовлияющих друг на друга. При разработке и проектировании внеклассной работы по экологической безопасности определяем следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, операционный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный. Целевой компонент определяет цели и задачи при организации внеклассной работы по экологической безопасности. Мотивационный компонент включает осознание учащимися значения выполнения той или иной деятельности во внеклассной работе. Данный компонент включает развитие интересов и активности учащихся. Мотивы могут оказывать влияние на деятельность учащихся, поэтому необходима ориентация на их склонности и интересы. Содержательный компонент отражает содержание внеклассной работы. Этот компонент зависит от поставленных целей к чему нужно прийти в процессе внеклассной работы. Коммуникативно-деятельностный компонент включает взаимосвязь деятельности преподавателя и учащихся. Данный компонент подразумевает

Таблица 1. Компоненты организации внеклассной работы на примере проведения мониторинга экологической обстановки по Красносельскому району Санкт-Петербурга

Компонент	Содержание
Целевой	Выявление несанкционированных свалок в Красносельском районе. Определение состояния предложенных водоемов. Оценка экологического состояния вод в малых реках и водоемах парков района. Определение степени общей токсичности снега на разных территориях района.
Мотивационный	Приобщить школьников к выявлению и решению экологических проблем в районе проживания на примере оценки экологического состояния вод в водоемах и проведения мониторинга снега, путем включения в активную исследовательскую деятельность.
Содержательный	Организация и проведение экологического мониторинга снега в парке Сосновая поляна и на территории лицея №590; организация и проведение экскурсий на водоемы Красносельского района: на реки Дудергофка и Ивановка и водоемы парка «Усадьба Ново-Знаменка»; организация и проведение экскурсии «Свалки города».
Операционный	Учитель в ходе беседы и разъяснений, демонстрации объектов экскурсионного исследования учит выделять, описывать, объяснять существенные признаки объектов и явлений, и оценивать состояние городской среды и местных экосистем; учащиеся овладевают техникой проведения наблюдений в природных условиях.
Коммуникативно-деятельностный	В ходе экскурсий, бесед, проведения совместных опытов и мониторингов формирование у школьников чувства коллективизма, умение сплоченно работать в команде.
Рефлексивный	Оценка проведенных мероприятий по результатам заключительной беседы и презентации исследовательских работ на данные темы. Оценка проведенной работы учащимися.

действия преподавателя с применением различных форм методов приемов обучения и действия учащихся, необходимых для выполнения содержательного компонента и дальнейшего достижения поставленной цели. Рефлексивный компонент предполагает оценку достижения детей. Рефлексивный компонент по внеклассной работе по проблемам экологической безопасности может содержать оценку проводимых мероприятий с анализом и последующей корректировкой, если это необходимо в методах, приемах и средствах организации работы. Данный компонент играет важную роль в установлении обратной связи.

Структура организации внеклассной работы по экологической безопасности — это не только входящие в него компоненты, но и связи между ними, а также целостные свойства процесса, поэтому все компоненты внеклассной работы нужно рассматривать в закономерной взаимосвязи. Компоненты организации внеклассной работы по экологической безопасности для учащихся 8 класса выделены на примере проведения мониторинга экологической обстановки по Красносельскому району г. Санкт-Петербурга представлены в таблице 1.

Поскольку отличительной чертой системного подхода является ориентация на изучения факторов, обеспечи-

вающих целостность объекта, то нами были выделены факторы, влияющие на эффективность функционирования компонентов методики внеклассной работы по экологической безопасности, к ним относим:

- социальные потребности в решении проблем экологической безопасности;
- возрастные и индивидуальные психологические особенности учащихся 8 класса;
- многообразие и специфика методов организации внеклассной работы по проблемам экологической безопасности.

Внеклассная работа по экологической безопасности разнообразна, как по содержанию, так и по формам ее организации. При определении содержания внеклассной работы учитель учитывает связь с программным материалом по предмету; соответствие содержания внеклассной работы с возрастом учащихся, особенностями их развития и интересов. Содержание внеклассной работы не ограничено рамками учебной программы, а исходит в основном из интересов учащихся. Направление внеклассной работы часто зависит от того, какие темы больше всего интересуют учителя, а так же и от природного окружения школы. Так, по форме организации внеклассной работы по экологической безопасности уча-

Таблица 2. Примеры внеклассных занятий по экологической безопасности

Формы организации внеклассной работы	Примеры внеклассных занятий по экологической безопасности
Индивидуальная внеклассная работа по экологической безопасности выполняется с отдельными учащимися различного уровня подготовки	Организация внеклассного чтения по вопросам экологической безопасности; подбор статей и рисунков по вопросам экологической безопасности; подготовка реферата или сообщения по вопросам экологической безопасности; подбор материала к исследованиям (иллюстративного, статистического и др.); выполнение опытов; выполнение наблюдений и самонаблюдений по вопросам экологической безопасности человека; экскурсии с использованием электронных ресурсов; подбор экспонатов для выставки по тематике экологической безопасности
Групповая внеклассная работа по экологической безопасности выполняется с отдельной группой учеников, объединенных общим мероприятием	Обсуждение прочитанной литературы по вопросам экологической безопасности в группе; организация кружковой работы; организация походов в природу; организация факультативной работы; подготовка праздников по тематике экологической безопасности; организация и проведение экскурсий на природу, в музеи; на предприятия; разработка сценариев к празднику на экологическую тематику
Массовая внеклассная работа по экологической безопасности выполняется с участием одного или нескольких классов или всей параллели	Просмотр и коллективное обсуждение фильмов по вопросам экологической безопасности; экскурсии и походы на природу; научные вечера и конференции; организация и проведение читательских конференций по вопросам экологической безопасности; организация и проведение игры КВН, конкурсов, викторин; организация общешкольных кампаний: «Неделя экологической безопасности»; издание тематических стенгазет и альбомов по вопросам экологической безопасности

щихся выделяют индивидуальные, групповые и массовые виды внеклассных занятий. Внеклассная работа по экологической безопасности дает широкий выбор форм организации. Организация внеклассной работы представлена в таблице 2.

Рассмотрев возможности организации различных видов внеклассной работы по экологической безопасности с позиции системного подхода можно определить следующие методические условия:

— выявление основных видов внеклассной работы по экологической безопасности;

— определение тематики внеклассных занятий по экологической безопасности с учетом интересов учащихся;
— определение роли внеклассных мероприятий по экологической безопасности с целью формирования самостоятельности и активности учащихся.

Таким образом, внеклассная работа по экологической безопасности способствует расширению кругозора учащихся, развитию интереса к предмету, формированию практических знаний и умений школьников, что позволит в дальнейшем использовать полученные знания на благо сохранения природы и местных экосистем.

Литература:

1. Абрамова, В. Ю., Бахвалова С. Б., Елизарова И. С., Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету // Мир науки, культуры, образования., 2013 — №3 (40), с. 3–6.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования. М: Просвещение 2010. Вып. 4
3. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор, М: Просвещение, 2011. с. 223.
4. Киселева, Э.М., Гаврилова Л.А., Возможности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании знаний по экологической безопасности школьников // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2013 — №5 (34), с. 97–101.
5. Костецкая, Г.А., Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы, перспективы// Безопасность жизнедеятельности, 2012 — №10. с. 37–40.
6. Попова, Р.И., Авдеева Н.В. Возможности компетентно-ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса ОБЖ // Мир науки, культуры, образования 2010 — №5. с. 73–76.
7. Попова, Р.И., Елизарова И.С. Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности // Высшее образование сегодня, 2011 — №4., С. 83–86.
8. Попова, Р.И., Силакова О.В., Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися // Мир науки, культуры, образования.. 2011-№5., с. 63–66.
9. Силакова, О.В. Методика развития эколого-экономических знаний при обучении общей биологии, диссертация на соискание научной степени кандидата педагогических наук, СПб. 2006., 233 с.

Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чапрасова Анастасия Васильевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Термин «задача» используется в жизни и науке очень широко. Этим термином обозначаются многие и весьма различные понятия, до настоящего времени нет общего определения понятия «задача». В учебно-педагогической литературе встречаются самые разнообразные подходы к понятию задачи.

Пожалуй, наиболее простое определение задачи было дано известным педагогом-математиком С.О. Шатуновским. Оно гласит: «Задача есть изложение требования «найти» по «данным» вещам другие «искомые» вещи, находящиеся друг к другу и к данным вещам в указанных соотношениях». При этом предполагается, что понятия «вещь», «найти», «данные», «искомые» в каждом отдельном случае особо определяются.

Специальное внимание в педагогической литературе уделяется рассмотрению вопроса о задачах-проблемах. Этот вопрос подробно проанализирован в работе В. Оконя. Автор утверждает, что «проблема не есть то же самое, что и задача». И далее поясняет: «Проблемный характер для данного индивида имеют лишь такие задачи, в которых содержится определенная практическая или теоретическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению. При преодолении индивидом трудности задача утрачивает свой проблемный характер. Проблемой для него является трудность, для преодоления которой он еще не готов,

хотя для кого-нибудь другого она может и не быть проблемой».

Процесс возникновения и решения задач-проблем в обучении В. Оконя характеризует так: а) рассматривается определенная жизненная ситуация (проблемная ситуация); б) в каждой такой ситуации выступает по крайней мере одна проблема (задача), решение которой связано с трудностями; в) проблема формулируется, возникает гипотеза ее решения; г) весь процесс заканчивается решением проблемы.

Уже из приведенных примеров различных трактовок понятия задачи очевидно, что вряд ли возможно построение такого общего определения задачи, которое охватило бы существенные особенности всех имеющихся в настоящее время определений. Одной из причин этого является принципиально различный подход разных авторов к вопросу об отношении между субъектом и задачей. Большинство авторов включают субъекта в само понятие задачи (Г.А. Балл, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, К.А. Славская и др.). Они рассматривают задачу как ситуацию (проблемную), в которой должен действовать субъект. Поэтому без субъекта задачи нет. И то, что составляет задачу для одного субъекта, может не быть задачей для другого. Следовательно, при таком подходе невозможно объективное изучение задач, независимое от рассмотрения деятельности субъекта. По сути дела, эти

авторы определяют и изучают не сами задачи, а процессы их решения.

И лишь некоторые авторы пытаются развести понятия задачи и проблемной ситуации в целях более глубокого анализа этих понятий (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин). При этом подходе задача рассматривается как некая реальная система, не требующая для своей характеристики субъекта действия. Тем самым создается возможность объективного изучения самих задач, независимо от деятельности субъекта.

У профессора С. О. Шатуновского в его введении к переводу книги А. Адлера «Теория геометрических построений» читаем следующее: «задача есть изложение требования «найти» по данным вещам другие, «искомые» вещи, находящиеся друг к другу и к данным вещам в указанных соотношениях». Под это определение, однако, не подойдут многие задачи на доказательство. Более правильным представляется следующий ответ: «задачей» следует называть любой математический вопрос, для ответа на который недостаточно простого воспроизведения одного какого-либо результата, теоремы или определения из пройденного курса.

Если принять это определение, т. е. считать, что термины «задача» и «упражнение» равнозначны, то вопрос, например, о том, как с помощью линейки и циркуля разделить данный отрезок пополам, не является «задачей» для школьника, изучившего по учебнику раздел «Основные задачи на построение». Вопрос же о том, например, как доказать, что биссектрисы двух смежных углов взаимноперпендикулярны, является задачей, а именно задачей на доказательство. Наиболее простые задачи, состоящие в одном лишь применении того или другого установленного в теоретической части курса предложения (правила, формулы, теоремы) к данному частному случаю, будем называть «примерами», причём существенно, чтобы выбор применяемого предложения подсказывался условием задачи и не вызывал затруднений. Все задачи, не сводящиеся к примерам, можно назвать «задачами в собственном смысле слова». Бывают задачи, решение которых требует расширения существующей теории, но школьные задачи обычно решаются на основе известных из теоретической части курса предложений. Вся трудность здесь в надлежащем выборе этих предложений, в комбинировании их, во введении разного рода дополнительных преобразований, дополнительных элементов фигуры, делающих возможным применение тех или иных предложений. Иногда вся трудность сводится к математическому оформлению её условий, к переводу их, так сказать, на общепринятый математический язык (решение задач на составление уравнений). В то время как решение задач-примеров имеет целью либо содействие лучшему усвоению теории, либо тренировку в технике применения того или иного приёма, решение задач в собственном смысле слова имеет целью развитие математического мышления и является первичной формой творческой исследовательской работы.

В этом и заключается значение задач в школьном курсе математики.

Задачу можно считать решённой тогда и только тогда, когда найденное решение: 1) безошибочно, 2) обосновано, 3) имеет исчерпывающий характер. Эти три требования являются совершенно категорическими: если не выполнено хотя бы одно из них, то решение или вовсе непригодно (если оно неверно), или неполноценно (если оно верно, но не обосновано, или верно и обосновано, но не полно). Кроме этих трёх обязательных требований, можно указать ещё следующие четыре необязательных, но весьма желательных: 4) решение должно быть по возможности простым, 5) оно должно быть надлежащим образом оформлено (запись решения), 6) желательно, чтобы был ясен путь, приводящий к решению, 7) иногда желательно обобщение решённой задачи.

Если математическая теория изучается без практики в решении задач, получаемое знание не действенно и не прочно. Но чтобы эта практика приносила всю ту пользу, какую она может и должна приносить, к решению задач надо предъявлять рассмотренные требования. Ученик, умело и привычно их соблюдающий, будет обладать не только некоторой суммой математических сведений, но и будет находиться на довольно высокой ступени математической культуры.

Исходя из выше перечисленных требований в плане методики решения задач выделяют четыре основных этапа: Осмысление условия задачи; Поиск пути решения задачи; Осуществление найденного плана решения, оформление решения задачи; «Взгляд назад» проверка решения.

Рассмотрим эти этапы:

1. Целью этого этапа является обучить учащихся действию выделения условия и заключения, отношения между объектами о которых речь идет в задаче. Этот этап наиболее важен в организации обучения задач. От того как ученики поймут условие задачи зависит поиск пути ее решения. Этот этап должен осуществляться со всем классом и заканчивается он краткой записью условия: в виде таблицы, схемы, чертежа и т. д.

2. Основной задачей учителя на этом этапе, не давая готовых решений, организовать целенаправленный поиск или используя, применяя синтетический или аналитический путь, а чаще всего используется аналитико — синтетический поиск. На этом этапе активизация мыслительной деятельности учащихся идет через систему подсказок, включающих вспомогательные задачи-вопросы, т. е. учитель придает нужное направление к поиску пути решения задачи. На этом этапе, особенно при поиске пути решения нестандартных задач, широко используется эвристические приемы, при этом учитель должен дать учащимся некоторые рекомендации для осуществления поиска решения задачи: а) прочитав условие попытаться отнести задачу к уже известному виду задач; б) попытаться из условия задачи получить все следствия и отобрать те из них, которые приблизят нас к требова-

ниям задачи, т. е. ученик должен уметь организовывать различные пробные действия; в) попытаться переформулировать условие или требования задачи на доступный язык и отобрать те понятия которые с ними связаны. Исходя из этих рекомендаций на этапе поиска решения задач учитель должен обязательно учитывать уровень обученности и уровень обучаемости учащихся для того,

чтобы осуществлять дифференцированный подход к решению задач.

3. Происходит практическая реализация найденного плана решения.

4. На этом этапе фиксируется конечный результат, проводится критический анализ и если нужно осуществляется проверка решения задачи.

Литература:

1. Акимова, И. В., Буркина В. А., Титова Е. И. Моделирование задач с аномальным условием и методика поиска пути их решения// *Современные проблемы науки и образования*, № 1, 2014 г.
2. Буркина, В. А., Титова Е. И. Методика работы с аномальными задачами// *Молодой ученый*, № 2 (61), 2014 г., 740–744.
3. Буркина, В. А., Титова Е. И. Механизмы систематизации математических знаний// *Молодой ученый*, № 3 (62), 2014 г. С 884–887.
4. Гребенев, И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете// *Наука и школа*, № 6, 2012 г. С 27–31.

Формирование ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности

Филиппова Ирина Николаевна, студент

Ишимский государственный педагогический институт им П. П. Ершова (Тюменская область)

Развитие личности учащихся на основе освоения универсальных способов деятельности является основной целью образовательного стандарта.

В исследованиях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина указывается на зависимость от характера организации их деятельности, в первую очередь учебной [5]. В соответствии с основными теоретическими положениями этих исследований учение становится учебной деятельностью только в том случае, если школьник в процессе добывания (а не получения) знаний овладевает новыми способами учебных действий, усваивает приёмы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности.

Теория учебной деятельности на настоящее время признаётся особо значимой для организации школьного обучения: опора на её основные положения позволяет не просто сформировать у учащихся определённую сумму знаний, умений и навыков, а обеспечивает развитие личности учеников, самостоятельность их мышления, желание и умение учиться.

Несомненно, к формированию учебной деятельности нужно приступать с самого начала его обучения в школе. Умение и желание учиться может быть сформировано у детей именно в младшем школьном возрасте. Полноценная учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников может быть основой их всестороннего развития. Желание и умение учиться возникает в процессе реального выполнения учебной деятельности. Однако, несмотря на это, наибольший ответствен-

ность в получения знаний и формирование ценностных отношений к учебному процессу происходят у учеников старших классов, так как у старшеклассников повышается интерес к учению. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, Родине, убежденность в практической значимости науки для общества. Сохраняют свою силу и мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересом к фактам у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач.

Такая познавательная мотивация может распространяться на все предметы, на цикл каких-либо предметов или на отдельный предмет. Избирательность познавательных интересов старшеклассников очень часто связана с жизненными планами, профессиональными намерениями, которые, в свою очередь, способствуют формированию учебных интересов, изменяют отношение к учебной деятельности.

Итак, для мотивационной сферы к формированию ценностного отношения учебной деятельности старшеклассника характерно сочетание и взаимопроникновение

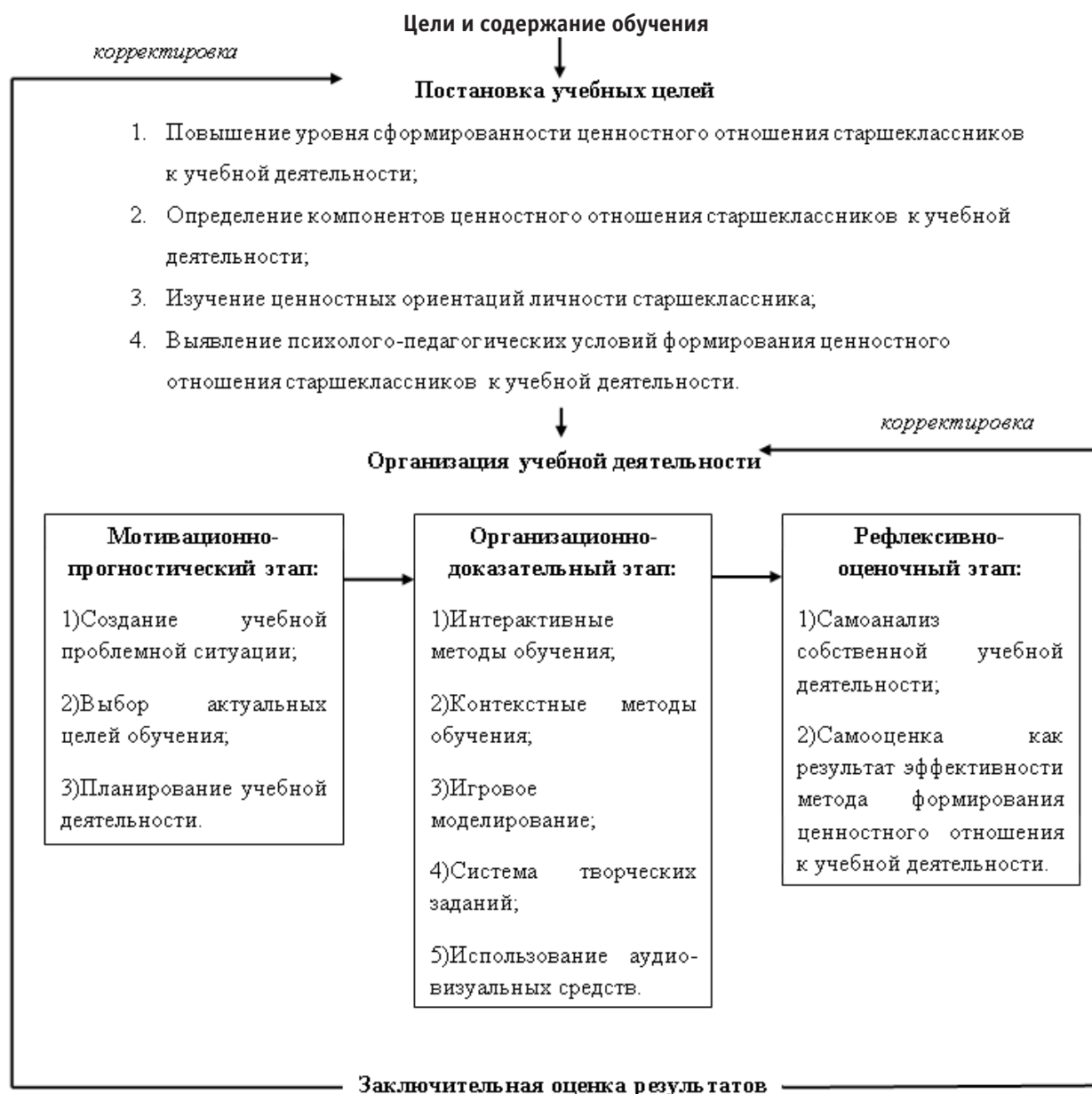


Рис 1. Структура формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности

широких социальных и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе.

В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация, т. е. все чаще ученик руководствуется сознательно поставленной целью, своими намерениями. Старшеклассники лучше осознают свое отношение к учению, причины, побуждающие их учиться. Учеба, приобретение знаний становятся, прежде всего, средством подготовки к будущей деятельности. Но это не всегда так и далеко не у всех.

Ценностные отношения в философии трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанным или неосознанным потребностям. В психолого-педагогических исследованиях, под ценностным отношением понимается внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь

личностных и общественных значений [6, с. 124]. Основываясь на этом определении, мы рассматриваем ценностное отношение старшеклассника к учебной деятельности как внутреннюю позицию личности, определяющую систему его отношений к процессу получения нового знания как ценности [3, с. 575].

В нашем исследовании мы основываемся на том, что процесс формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности — это сознательно организуемый и управляемый учителем процесс, цель которого заключается не просто в приобретении знаний, умений, навыков, необходимых при выборе профессии, а в заметном повышении базовой культуры личности, принятии гуманистических ценностей, повышении эмоционального настроения школьников, выраженного психической активностью, интересом к учебной деятельности,

отношением к процессу получения нового знания как ценности [1, с. 927].

Таким образом, формирование ценностного отношения у старшеклассников к учебной деятельности предполагает решение целого ряда задач, стоящих перед учителями:

1. Осознание учителями сущности понятия «ценностное отношение к учению»;
2. Отношение возможностей познавательной деятельности, ее результатов, участия в ней с точки зрения ценностного отношения к обучению;
3. Осознание учителем зависимости между познавательной активностью старшеклассников и формированием у него ценностного отношения к учению;
4. Организация работы, требующей проявления ценностного отношения к учению в условиях активизации учебно-познавательной деятельности, т.е. создание условий для формирования ценностного отношения к учению.

Выделяют два механизма формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности: теоретический и творческий.

Преимущество творческого механизма состоит в четкой целевой ориентации, что обеспечивает достижение гарантируемых результатов учебного процесса. При этом опыт креативной деятельности и эмоционально-ценностного отношения фактически вытесняются из центра внимания учителя. Творческий подход связан с установкой на исследовательскую позицию личности, способствующей решению задачи в негативных проблемных ситуациях.

Основными компонентами формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности являются:

- Мотивационно-прогностический;
- Операционно-доказательный;
- Оценочно-рефлективный.

Нами была разработана структура формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности, основанная на компонентах учебной деятельности. Данная структура представлена в **схеме 1**.

Литература:

1. Бырдина, О.Г. Формирование ценностного отношения педагога к профессии в условиях его профессиональной социализации [Текст]/О.Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2014. — №4. — с. 927–929.
2. Бырдина, О.Г. Механизмы формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза/О.Г. Бырдина // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. 2013. — №5. — с. 15–21
3. Бырдина, О.Г. Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога/О.Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2013. — №11.-С. 575–577.
4. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности/Л.В. Ведерникова. — М. Прометей, 2001. — 144 с.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/Л.С. Выготский. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
6. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. — М. Издат. центр «Академия», 2003. — 192 с.

Сущность структуры формирования ценностного отношения старшеклассников к учебной деятельности заключается в следующем.

На **мотивационно-прогностическом этапе** старшеклассники должны осознать важность учебной программы, определить цели предстоящей деятельности и наметит пути их решения.

Операционно-доказательный этап структуры самый длинный. На этом этапе старшеклассники овладевают теоретическими знаниями с практическими умениями и навыками.

Итоговым в процессе организации учебной деятельности старшеклассников является **рефлексивно-оценочный этап**, он включает самоанализ проделанной работы старшеклассниками и анализ своей самооценки, что также является результатом эффективности метода формирования ценностного отношения к учебной деятельности.

Использование данной структуры формирования ценностного отношения к учебной деятельности у учеников старших классов, предположительно, приведет к значительному увеличению числа учеников с высоким уровнем ценностного отношения к обучению и резкому уменьшению числа старшеклассников с низким уровнем ценностного отношения к учебной деятельности. Кроме этого, у учеников обогатится состав ценностей, положительных мотивов, мотивация станет более проникнутой личностным смыслом, в когнитивном компоненте ценностного отношения произойдет развитие не только системности и обоснованности учебного материала, но и практическая направленность учебной деятельности, также улучшится развитие содержательно-процессуального компонента (культура учебного труда, проектировочные и рефлексивные умения, овладение опытом творческой деятельности). Удовлетворенность результатами своего труда, стремление преодолеть трудности в учебном процессе также послужат для учеников старших классов основой совершенствования будущего профессионального становления.

О лично-ориентированной модели компьютерного обучения гуманитарных дисциплин

Хажиева Ирода Адамбаевна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой;
Юсупов Фирнафас, кандидат технических наук, доцент
Ташкентский университет информационных технологий, Ургенчский филиал (Узбекистан)

В условиях интенсивного внедрения информационных технологий в образовательный процесс особую значимость приобретает проблема социально-психологической адаптации студентов к условиям компьютерного обучения, в частности, иностранному языку. В решении данной проблемы особо значимую роль играет характер педагогического общения как фактор влияния на адаптацию студентов к условиям компьютерного обучения. Успешность компьютерного обучения зависит от целенаправленной научно-обоснованной организации педагогического общения между преподавателем и учебной группой в режимах: преподаватель — студент, преподаватель — учебная группа.

В качестве основного тезиса при решении данной проблемы рассматривается научное положение, выдвинутое А.Ц. Эрдынеевым (1992) [1], согласно которому адаптированность студента может рассматриваться как формируемое качество в процессе целенаправленного педагогического воздействия, предусматривающего управление характером педагогического общения сочетанием формы и стиля общения.

В нашем исследовании предпринимается попытка создания лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения на основе целенаправленной, научно-обоснованной организации педагогического общения между преподавателем и учебной группой в индивидуальном и коллективном режимах на основе концепции педагогического общения А.А. Леонтьева. Согласно А.А. Леонтьеву педагогическое общение может рассматриваться как профессиональное общение преподавателя со студентами на занятиях и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направление (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологической оптимизации учебной деятельности и отношений между педагогом и обучающимися и внутри учебного коллектива.

В наших исследованиях лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения педагогическое общение реализуется в рамках схемы организации учебных задач, в условиях коллективного сотрудничества студентов, где ключевыми являются понятия совместной деятельности и сотрудничества [2,3].

Данная схема включает пять уровней: 1. уровень кооперации; 2. уровень институциональных статусных отношений; 3. уровень внутригрупповых и коллективных отношений; 4. уровень коммуникации; 5. уровень межличностных отношений.

Объектом исследования является организация социально-психологической адаптации обучаемых к условиям компьютерного обучения иностранному языку. Предметом исследования выступают пути, условия и методы реализации лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения иностранному языку.

Цель исследования состоит в разработке педагогических основ в лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения иностранному языку, которая состоит из следующих задач: изучить опыт компьютерного обучения в учебных заведениях, научную литературу по теме исследования; разработать лично-ориентированную адаптивную модель компьютерного обучения студентов иностранному языку; реализовать лично-ориентированную адаптивную модель в опытной экспериментальной работе в Ургенчском филиале ТУИТ; на основе анализа результатов экспериментального исследования разработать комплекс методических рекомендаций по реализации лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения иностранному языку.

Эффективное решение проблемы социально-психологической адаптации студентов к условиям компьютерного обучения достигается в том случае, если: усвоение знаний, формирование умений и навыков в условиях компьютерного обучения осуществляется в контексте лично-ориентированного подхода на основе лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения; целенаправленно организуется педагогическое общение между преподавателем и учебной группой в индивидуальных и коллективных режимах по схеме организации учебных задач в условиях коллективного сотрудничества; социально-психологическая адаптация студентов к условиям компьютерного обучения иностранному языку становится одним из важных компонентов учебно-воспитательной работы и служит средством формирования у обучаемых моральных качеств, направленности личности и мировоззрения. По данному направлению в нашем вузе выполнены и проводится следующие работы.

В Ташкентском университете информационных технологий функционирует Виртуальная образовательная система (ВОС) ТУИТ которая нацелена на совершенствовании национальной системы образования. Главной составляющей ВОС ТУИТ являются качественные информационные ресурсы читаемых в ТУИТ, в сочетании с каталогом ссылок на ресурсы в Интернет, которые могут

быть эффективно использованы в образовательных целях. Рассматриваются методы организации коллективной работы по формированию учебно-образовательных ресурсов. Предложен вариант создания и развития информационной структуры ВОС ТУИТ на основе материалов базовых учебников. Анализируется проблемы управления деятельностью образовательного портала (вопросы кадров, базовый ВУЗ, руководство порталом, Совет портала, экспертная группа, редакция порталов и др.).

Сегодняшний уровень образования должен соответствовать потребностям «информационного общества», то есть такой ситуации, когда все основные аспекты деятельности мирового сообщества ориентированы главным образом на наукоемкие информационные технологии. Система образования должна адекватно обеспечивать подготовку специалистов для работы в условиях «информационного общества» и, как следствие, в системе образования естественным образом должны происходить изменения, соответствующие этим целям.

Если в основе модели классического образования лежал принцип разового получения фундаментальных базовых знаний, на основе которых планировалась многолетняя профессиональная деятельность учащегося, то сегодня этого уже явно мало. В новых условиях исходного запаса знаний, получаемых в период школьного и вузовского обучения, как показывает практика, на длительный период профессиональной деятельности уже недостаточно. Это обстоятельство должно быть учтено в создаваемой модели образования «информационного общества». В ней должна быть предусмотрена возможность перманентного совершенствования образовательного уровня за счет продолжения обучения одновременно с профессиональной деятельностью. Современные информационные технологии способны удовлетворить потребность в постоянном повышении уровня образованности за счет создания в сфере образования принципиально новой структурной компоненты, а именно, профильных образовательных порталов, как ВОС ТУИТ.

Особенности ВОС ТУИТ в том, что они позволяют в интерактивном режиме охватить большой круг студентов и преподавателей и создать необходимые условия для оперативного распространения знаний. В конечном итоге, это необходимо, чтобы обеспечить во всех филиалах (5 филиалов) ТУИТ равные возможности для получения полноценного стационарного или дистанционного образования для всех категорий студентов. Через технологии, заложенные в ВОС ТУИТ, студенты самостоятельно работает с информацией в целях получения и освоения новых знаний и последующего их эффективного использования в практической деятельности. На это и ориентированы ВОС.

Профильные образовательные порталы, как ВОС, рассматривается как эффективное средство совершенствования отечественной организационно-учебной структуры вуза. Он призван обеспечить на современном тех-

нологическом уровне эффективную информационную поддержку учебно-воспитательного процесса образовательной деятельности вуза в части автоматизированного компьютерного обучения студентов.

Профессиональная деятельность любого специалиста требует умения пользоваться базами данных, осуществлять информационный поиск, оформлять различные документы, редактировать тексты, в том числе и на иностранном языке. Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования необходимо в первую очередь учитывать профессиональную специфику при изучении гуманитарных дисциплин, в частности, иностранного языка, его нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, то есть обучать профессионально-ориентированному языку.

Под профессионально-ориентированным обучением понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [4]. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессионально-ориентированное обучение является одним из центральных объектов исследований в отечественной и зарубежной науке. Расширение международных профессиональных контактов сместило акцент в преподавании иностранного языка с обучения лексическому и грамматическому аспектам языка специальности, чтению литературы по специальности на обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению, о чем свидетельствует ряд исследований. В формировании профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина рассматривает иностранный язык как средство, и отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [5,6]. Она считала иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе. Для более углубленного изучения и общения студентов на иностранном языке в ВОС созданы среды самообразования, определения уровня усвоенных знаний студентов, а также преподавателей.

Практическая значимость ВОС ТУИТ заключается в том, что результаты исследования могут найти широкое применение в компьютерном обучении студентов вуза, среднего специального учебного заведения и учащихся общеобразовательных школ различных типов, стать основой создания учебных программ, методических пособий по компьютерному обучению иностранному языку. Разработаны методические рекомендации по реализации личностно-ориентированной адаптивной модели

компьютерного обучения иностранному языку для вузов и профессиональных колледжей.

В ходе экспериментального исследования было выявлено следующее: Разработанная нами лично-ориентированная адаптивная модель компьютерного обучения на базе ВОС ТУИТ более эффективна, чем традиционная модель компьютерного обучения на основе обучающих программ. При этом модель обеспечивает наиболее эффективную адаптацию студента к компьютерному обучению; При применении компьютерных технологий в учебном процессе происходит качественная перестройка и изменение всех основных сторон деятельности субъекта. Это позволяет судить о взаимодействии студента с информационными системами как о новом качественно особом виде учебной деятельности, который принципиально

не может быть сведен ни к одному из традиционно выделяемых в педагогической психологии основных ее видов (мыслительной, познавательной, творческой, игровой, коммуникативной, трудовой), хотя и включает в себя в качестве составляющих те или иные их элементы;

В ходе экспериментального исследования был реорганизован учебный процесс, в ходе которого обучаемый становится самостоятельным, а учебный материал — средством достижения созидательной цели. Таким образом, предлагаемая нами модель обеспечивает решение проблемы социально-психологической адаптации студентов к условиям компьютерного обучения. Разработаны рекомендации по реализации лично-ориентированной адаптивной модели компьютерного обучения.

Литература:

1. Эрдынеев, А. Ц. Социально-психологическая адаптация студентов к условиям университетского образования: Автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук. М., 1992. — 21 с.
2. Нелунов, А. И. Новые технологии и современный учитель. //Наука и образование. 1998. — №3. — с. 98–103.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. — М: АРКТИ-Глосса, 2000. — с. 165.
4. Образцов, П. И., О. Ю. Иванова. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. — Орел: ОГУ, 2005.
5. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. — с. 3–6.
6. Азимов, Э. Г. Компьютерные текстовые редакторы на уроке иностранного языка //Иностранные языки в школе. 1997. — № 1. — с. 54–57.

Методические аспекты постановки целей обучения

Хвастунова Екатерина Михайловна, студент;

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Социально-экономические изменения в обществе и как следствие в сфере образования предъявляют новые требования к его результатам. В связи с этим особое внимание уделяется проблеме становления и развития личности.

Анализ современных исследований, связанных с разработкой новых подходов к обучению, ориентированных на развитие личности учащегося средствами математики, показывает, что необходимо учитывать все факторы, влияющие на процесс обучения математике. В качестве одного из таких факторов является то, как, каким образом, учитель формулирует цели обучения и проверяет их достижение.

Различные аспекты целеобразования и целеполагания рассмотрены в работах В. П. Беспалько [1], Г. Д. Глейзера [2], В. А. Гусева [3], В. В. Краевского и И. Я. Лернера [8], Г. И. Саранцева [6], В. В. Фирсова [4] и др.

Во всех этих исследованиях авторами выделяются различные классификации целей обучения, проводится различная их конкретизация. Анализ целей обучения в них идет на первом уровне — уровне теоретического представления математического образования. В связи с вышесказанным возникает необходимость раскрытия и подробного рассмотрения целей обучения на уровне учебного процесса таким образом, чтобы эти цели учитывали цели трех предшествующих уровней: теоретического представления математического образования, учебного предмета математики, учебных материалов. Кроме того, на цели обучения как на лидирующий компонент методической системы обучения математике, оказывают влияние изменения, происходящие во внешней среде, которые становятся предпосылками её совершенствования. Такими предпосылками, на наш взгляд, являются: цели математического образования, роль и место математики в науке

и жизнедеятельности общества, понимание структуры личности, предмета математики, новые образовательные идеи — личностно ориентированная направленность обучения, гуманизация и гуманитаризация образования.

Выделенные нами компоненты внешней среды методической системы обучения математике, оказывая влияние на цели обучения, выдвигают на первое место развитие и становление образованной, высококравственной, творческой и эстетически воспитанной личности, которая будет гармонично взаимодействовать с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Процесс конструирования целей обучения на уровне учебного процесса, учитывающий все выше сказанное, состоит из нескольких этапов. Он начинается с логико-математического и дидактического анализа теоретического содержания и задачного материала темы, который предусматривает осуществление определенной последовательности действий учителем.

Проведенный анализ теоретического материала темы позволяет учителю выделить объекты диагностики. Прежде всего, выделяются дидактические единицы темы, проводится их логический анализ, и устанавливаются связи между ними. В соответствии с выделенными дидактическими единицами, устанавливается необходимый перечень действий учащихся по усвоению теоретической части материала и описывается ожидаемый результата изучения, при этом указывается степень освоенности этих действий.

Анализ практической части содержания (задачного материала темы) позволяет выделить в качестве объектов диагностики перечень действий на применение теории, входящих в состав формируемых умений и навыков. Другими словами, он позволяет выбрать уровень (степень) освоенности действий и доведения их до умений.

Следующим этапом при подготовке к изучению темы является постановка диагностируемых целей. Под диагностичностью цели в педагогической технологии понимается такой способ их постановки, который допускал бы объективный и однозначный контроль степени достижения цели. Одним из способов постановки диагностируемых целей является выделение уровней требований к математической подготовке учащихся. Уровневое описание ожидаемых результатов и задают диагностируемые цели обучения учащихся. По результатам выполнения действий, приведенных в ожидаемых результатах, можно судить о тех изменениях личности, которые характеризуют её развитие в процессе изучения темы.

Система диагностируемых целей должна удовлетворять определенным условиям и должна сопровождаться диагностическими заданиями, позволяющими судить о достижении каждой цели.

Покажем реализацию данной цепочки процесса целеполагания на примере изучения темы «Признаки равенства треугольников» (VII класс) построение целей

обучения в соответствии с данными теоретическими положениями.

Выпишем из программы по математике содержание темы и основную цель. Содержание темы: треугольник, признаки равенства треугольников; равнобедренный треугольник и его свойства; медианы, биссектрисы и высоты треугольника; основные задачи на построение с помощью циркуля и линейки. Основная цель — сформировать умение доказывать равенство данных треугольников, опираясь на изученные признаки; отработать навыки простейших задач на построение с помощью циркуля и линейки.

При изучении темы следует основное внимание уделить формированию у учащихся умения доказывать равенство треугольников, т. е. выделять равенство трех соответствующих элементов данных треугольников и делать ссылки на изученные признаки [5, с. 168–169].

В данной теме рассматриваются следующие дидактические единицы:

Определения: треугольника, равнобедренного треугольника, перпендикуляра к прямой, медианы треугольника, биссектрисы треугольника, высоты треугольника.

Теоремы: первый признак равенства треугольников, свойство перпендикуляра, проведенного к прямой, свойство биссектрисы в равнобедренном треугольнике, свойство углов в равнобедренном треугольнике, второй признак равенства треугольников, третий признак равенства треугольников.

Сопоставительный анализ основной цели темы, требований к математической подготовке учащихся по теме, основных элементов содержания темы с общими целями математического образования позволяет установить, что материал данной темы занимает центральное место в содержании курса геометрии VII класса. Основная особенность содержания темы заключается в том, что при ее изучении закладываются основы знаний всего курса математики.

При изучении этой темы впервые вводятся такие знания, как понятие теоремы и ее доказательство. Для того чтобы ученик осмысленно усваивал конкретные теоремы и их доказательства на различных этапах обучения он должен:

- знать и понимать логическое строение теоремы;
- понимать логическую структуру определения понятия;
- уметь выполнять действия подведения под понятие и выведения следствий;
- уметь применять определение понятия, формулировки теорем и аксиом для обоснования своих умозаключений;
- осознать сущность доказательства;
- владеть общими логическими методами доказательств;
- понимать какие умозаключения являются достоверными, а какие приводят только к гипотезе;

— владеть частными методами и приемами, характерными для той или иной темы (в данном случае — приемами доказательства равенства треугольников, отрезков и углов, нахождения длин отрезков и градусных мер углов на основе равенства треугольников).

Поэтому *основная задача изучения темы* может быть сформулирована следующим образом: *овладение учащимися сущностью доказательства*. Заметим, что данная цель является долговременной.

Следующий шаг конкретизации целей состоит в уровне описании ожидаемых результатов в соответствии с основной задачей обучения учащихся. В результате изучения темы ученик должен:

на репродуктивном уровне:

- воспроизводить формулировки определений, теорем и их доказательства;
- распознавать ситуации, удовлетворяющие определению понятия, формулировке теоремы;
- выводить следствия из принадлежности объекта понятию, из формулировки теоремы;
- выделять существенные и несущественные свойства понятия;
- переводить словесную формулировку дидактических единиц темы на графический, символический язык и обратно;
- переходить от определения понятия к его существенным свойствам, признакам и обратно;
- выделять условие и заключение теоремы, условие и требование задачи;
- проводить анализ условия и заключения теоремы, условия и требования задачи;
- записывать (кратко или подробно) условие задачи.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии // М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Глейзер, Г. Д. Цели общего образования в современном мире // Инновации и традиции в образовании. — Белград, 1996. — с. 93–104.
3. Гусев, В. А. Методические основы дифференцированного обучения математике в средней школе // Дис...докт. педаг. наук. — М., 1990. — 364 с.
4. Планирование обязательных результатов обучения математике // Составитель В. В. Фирсов. — М., 1989. — 237 с.
5. Программы для общеобразоват. школ, гимназий, лицеев: Математика. 5–11 кл. // Сост. Г. М. Кузнецова, Н. Г. Миндюк. — М.: Дрофа, 2002. — 320 с.
6. Саранцев, Г. И. Цели обучения математике в средней школе в современных условиях // Математика в школе. 1999. № 6. — с. 36–41.
7. Саранцев, Г. И. Методическая подготовка студентов математических специальностей педагогических вузов и университетов в современных условиях: монография // Поволжское отд-ние Российской акад. образования Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева — Саранск — 2010. — 127 с.
8. Теоретические основы процесса обучения в советской школе // Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
9. Ячинова, С. Н. Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики // Дис. канд. пед наук — Пенза, 2003. — 165 с.

на репродуктивно-преобразующем уровне:

- классифицировать понятия и составлять их родословную;
- выделять базисный материал, используемый в доказательстве теорем;
- выделять этапы доказательства и обосновывать их;
- выделять идею доказательства, составлять план доказательства;
- преобразовывать заключение теоремы;
- записывать решение задачи, обосновывая его шаги;
- изучать полученное решение задачи;
- составлять задачи по аналогии, задачи, решаемые тем же способом.

на преобразующем уровне (творческом):

- выделять алгоритм доказательства теоремы;
- составлять родословную теоремы;
- систематизировать теоремы;
- осмысливать связи между элементами задачи и строит объекты на основе изучения темы.

Учитывая отмеченные выше особенности темы и трудности ее изучения учащимися, для проверки уровня усвоения общих знаний целесообразно выбрать в теме несложные в логическом плане формулировки определения понятия, формулировки теорем и их доказательства.

Следующий шаг в построении диагностируемых целей на уровне учебного процесса состоит в распределении целей по урокам и отдельным этапам каждого урока и разработке диагностических заданий, позволяющих однозначно сделать вывод о достижении каждой цели и при необходимости внести изменения и коррективы в процесс обучения.

Особенности социализации, самореализации и саморазвития обучающихся, занимающихся регби (на примере СДЮСШОР «Буревестник»)

Хоменко Сергей Михайлович, студент

Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт

Косолапов Евгений Александрович, тренер-преподаватель по регби;

Кулешин Андрей Анатольевич, тренер-преподаватель по регби

СДЮСШОР по регби «Буревестник» (г. Новокузнецк)

Теория и практика социализации, самореализации и саморазвития обучающихся в структуре реализации идей гуманизма и основ акмепедагогике — наиболее актуальная область современной педагогики. Попробуем отразить различные аспекты социализации, самореализации и саморазвития, занимающихся регби в СДЮСШОР по регби «Буревестник» (г. Новокузнецк), взяв за основу те научные работы, которые были выполнены в структуре планирования и организации научно-методической работы в СДЮСШОР по регби «Буревестник» [1–12]. Одной из форм организации исследования социализации, самореализации и саморазвития является анкетирование. Анкетирование позволяет выявить основные направления, непосредственно связанные с тем или иным социально и педагогически обусловленным процессом. В структуре изучения специфики и возможностей социализации, самореализации, самосовершенствования и саморазвития обучающихся, занимающихся регби, были разработаны и использованы в СДЮСШОР по регби «Буревестник» различные анкеты, позволяющие выявить то или иное направление педагогически обусловленных и верифицируемых единиц целостного педагогического процесса. Это стало возможным благодаря сотрудничеству различных звеньев в системе непрерывного профессионально-педагогического образования. Первой анкетой, разработанной бывшей выпускницей СДЮСШОР по регби «Буревестник» — Е. А. Барановой, была анкета, фасилитирующая изучение проблемы и специфику социализации и самореализации девочек-подростков регби [1–2], далее были разработаны Лапиным И. А. анкета, фасилитирующая изучение особенностей социализации и самореализации мальчиков-подростков, занимающихся регби [7–8], Шалуновым Н. В. разработаны анкеты, позволяющие определять специфику самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби, — 1) анкета для родителей подростка, занимающегося регби; 2) анкета для подростка, занимающегося регби [11–12]. В структуре подготовки и самореализации будущих тренеров-преподавателей по регби были исследованы Криулькиным И. В. и др. [4–6] различные аспекты самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби, Солдаткиной Н. В., Завьяловой Я. Е., Козыревой О. А. [10] особенности по-

строения педагогического взаимодействия в структуре занятий женским регби, Нагдиевым Т. Х. О. [9] и др. педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби.

Дружный педагогический коллектив СДЮСШОР по регби «Буревестник» всегда поддерживает своих коллег. Так и в структуре тренировочного процесса, и в структуре повышения квалификации — в ресурсах выполнения квалификационных работ вузовского и послевузовского образования тренеры-преподаватели активно включаются в работу по педагогической и профессиональной поддержке коллег, по анкетированию обучающихся, занимающихся регби, охотно включаются в беседы по верификации особенностей становления личности тренера-преподавателя и пр.

Одной из последних анкет, которая была разработана в СДЮСШОР по регби «Буревестник» — была анкета, позволяющая выявить особенности социализации, самореализации и саморазвития в структуре занятий регби. В марте 2014 года было проведено пробное анкетирование в трех группах мальчиков-подростков, занимающихся регби, — получено 25 анкет обучающихся, их тренеры-преподаватели по регби — И. В. Криулькин, Е. А. Косолапов, А. А. Кулешин.

Представим качественный анализ данных анкетирования, не акцентируя внимания на относительном результате данного исследования, т. к. для полноты исследования данного процесса необходимо опросить всех обучающихся, т. е. исследовать генеральную совокупность данного явления.

Первый вопрос, который был поставлен в анкете — «Что или кто подтолкнул Вас к занятиям регби?» — имеет широкий спектр ответов — от причины («интересно играть», «полезно для будущего», «желание играть» и пр.) до всех категорий субъектов воспитательно-образовательного пространства.

В структуре анкетирования были выявлены следующие тренеры по регби, в последовательности которых указывали обучающиеся СДЮСШОР по регби «Буревестник» — это Криулькин Иван Вячеславович, Кузнецов Сергей Владимирович, Грязев Александр Павлович, Косолапов Евгений Александрович, Кулешин Андрей Анатольевич, Шалунов Вячеслав Владимирович. Очень теплые, искренние слова были сказаны юными спортсменами-рег-

бистами в адрес регбийной команды, в которой они тренируются, и с которой они выступают на соревнованиях.

В структуре увлечений можно выделить спектр средств восстановления организма — сон, музыка, компьютер с играми и прочими программами, катание на роликах, шашки, прогулки, собирание марок (филателизм), рыбалка, вождение.

Регулярность тренировок в выборке было от двух раз в неделю — до 7 раз в неделю. Тренировочный процесс и его специфика ни одним из юных спортсменов не был каким-либо образом реконструирован, основная часть опрошиваемых отвечали — «всё устраивает». У 25 человек полученной выборки у всех есть различные достижения в регби.

Примечательно, что в СДЮСШОР по регби «Буревестник» обучающиеся, занимающиеся регби, в представленной выборке ранее занимались различными видами спорта — это настольный теннис, плавание, футбол, хоккей, волейбол, вольная борьба, дзюдо, каратэ, бокс, рукопашный бой, самбо.

В структуре знаний истории регби и истории СДЮСШОР по регби «Буревестник» к обучающимся не так много записей, но это восполнимо — они задались вопросом и это хорошо, каждый кто хочет знать — узнает.

К учебным дисциплинам, которые нравятся обучающимся СДЮСШОР по регби «Буревестник» были отнесены — физическая культура, история, обществознание, информатика, история, иностранный язык, биология, литература, химия, математика, физика, экономика, право, алгебра.

К сложным предметам были отнесены в спектре не все предметы, кроме того, — очень точно и грамотно объяснена сложность, из-за которой данный предмет является нелюбимым или вызывает сложность в изучении. Обучающиеся СДЮСШОР по регби «Буревестник» обучаются в различных школах г. Новокузнецка, хотелось бы отметить самые интересные и поучительные высказывания — литература — «учитель — зануда», физика — «из-за отсутствия интереса», математика — «из-за трудностей в обучении», «много формул», геометрия — «потому что не понятно всё», русский язык — «нежелание учить правила», обществознание — «скучно», «оно меня заводит в недоумение». Оставим пока без комментариев данные высказывания, т.к. в подростковом возрасте нет постоянства в выборе оценки тех или иных показателей и норм, быстро меняется и настроение, и возможность качественного роста в различных областях деятельности. Очень не плохо бы учитывать факт сдвига мотива на цель в современной системе образования (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

В структуре профессионального определения у мальчиков-подростков в нашем исследовании не так ярко про-

слеживается качество процесса профессионального самоопределения, определяющего приоритеты будущей профессиональной деятельности, как это было в исследовании Барановой Е.А., Козыревой О.А., Соловьевой [1–2]. Эта практика остается традиционной и закономерной, т.к. прагматизм и четкость в построении и личной жизни, и карьеры у девочек происходит в структуре гендерного сравнения раньше, нежели у мальчиков.

В структуре самореализации и самосовершенствования мальчиков-подростков нет такого же, как девочек-регбисток планомерного анализа и построения траектории совершенствования качеств и получения достижений. У мальчиков-подростков — юных регбистов в полученной выборке регби, в большинстве своём, является увлечением, мало кто данную командную игру связывает с дальнейшей профессией, хотя есть в ней и «лучший игрок», чемпионы Новокузнецка, чемпионы Кемеровской области, чемпионы Сибири. Нет четкого представления о вузах по их профессиональному направлению и какой-либо заявленной принадлежности, только по региональному признаку — «Краснодарский институт», аморфные представления связаны с тем, что подросток не задумывается над будущей профессией — «пока есть еще время — лучше занимать любимым занятием», и это любимое занятие в данной выборке у данных подростков — регби.

В структуре анализа правил игры — практически нет отличий от исследования Барановой Е.А., Козыревой О.А., Соловьевой [1–2], т.к. правила игры грамотно формулируют и предметно описывают из выборки только два человека — это и есть 5%, которые были отражены в структуре анализа женской самореализации и социализации в регби. Кроме того, искусство объяснения чего бы то ни было не присуще всем и сразу — обучающийся может очень хорошо знать, но не уметь объяснять. В нашем случае интересен пример, когда подросток не описывает правила игры — он отмечает такой фразой — «здесь мало места, чтобы описать все правила игры». Специфика определения особенностей социализации, самореализации и саморазвития обучающихся, занимающихся регби, в нашей работе строилась на системно-педагогическом, качественном и статистическом анализе данных, полученных в ходе анкетирования в СДЮСШОР по регби «Буревестник».

Дальнейшее исследование может быть продолжено в СДЮСШОР по регби «Буревестник» в направлении верификации и детализации возможностей педагогической поддержки обучающихся, продуцирования методико-педагогического обеспечения процессов самоопределения, самореализации, самосовершенствования, социализации, а также описания возможностей построения тренировочного процесса, определяющего акметраектории спортсмена и качество реализуемых программ в СДЮСШОР.

Литература:

1. Соловьева, Е. В. Культура самостоятельной работы и самореализация девушек-регбисток/Е. В. Соловьева, О. А. Козырева, Е. А. Баранова // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. Междун. науч.-практ. конф. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — с. 183–185.
2. Баранова, Е. А. Специфика моделирования и статистической обработки анкет (на примере СДЮСШОР «Буревестник»)/Е. А. Баранова, А. М. Филинова, О. А. Козырева, Е. В. Соловьева // Педагогика: традиции и инновации (II): матер. Междун. заоч. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — с. 117–120.
3. Дерксен, Л. А. Система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, как основа педагогического взаимодействия/Л. А. Дерксен, О. А. Козырева, Я. Е. Завьялова // Проблемы и перспективы развития образования: матер. V Междун. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2014. — с. 151–153.
4. Криулькин, И. В. Возможности и модели самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби/И. В. Криулькин, А. С. Глебова, О. А. Козырева // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. III Междун. науч.-практ. конф. Ч. 3. — Новокузнецк, 2013. — с. 89–93.
5. Криулькин, И. В. Педагогические условия самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби/И. В. Криулькин, В. В. Шалунов, О. А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — с. 570–573.
6. Криулькин, И. В. Специфика самосовершенствования и самореализации тренера-преподавателя по регби/И. В. Криулькин, Н. А. Петухова, О. А. Козырева // Актуальные вопросы современной педагогики (III): матер. Междун. заоч. науч. конф. — Уфа: Лето, 2013. — с. 3–5.
7. Лапин, И. А. Педагогические условия социализации мальчиков-подростков в регби/И. А. Лапин, В. С. Умнов, О. А. Козырева // Актуальные вопросы современной педагогики (III): матер. Междун. заоч. науч. конф. — Уфа: Лето, 2013. — с. 6–8.
8. Лапин, И. А. Специфика и педагогические условия социализации мальчиков-подростков, занимающихся регби/И. А. Лапин, Е. Н. Ерохин, О. А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — № 5 (52). — с. 733–736.
9. Нагдиев, Т. Х. О. Педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби, как социально-педагогическая проблема/Т. Х. О. Нагдиев, Я. Е. Завьялова, О. А. Козырева // Педагогическое мастерство: матер. IV Междун. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 165–167.
10. Солдаткина, Н. В. Некоторые особенности построения педагогического взаимодействия в структуре занятий женским регби/Н. В. Солдаткина, Я. Е. Завьялова, О. А. Козырева // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. стат. Междун. заоч. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. — с. 47–48.
11. Шалунов, Н. В. Модели и условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби/Н. В. Шалунов, О. А. Угольникова, О. А. Козырева // Актуальные вопросы современной педагогики (III): матер. Междун. заоч. науч. конф. — Уфа: Лето, 2013. — с. 21–23.
12. Шалунов, Н. В. Педагогические условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби/Н. В. Шалунов, В. В. Ермилин, О. А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — с. 749–752.

Воспитание любви к животным

Хромых Валентина Ивановна, учитель начальных классов
МКОУ Бобровская СОШ №2 (Воронежская обл.)

Любовь к животным — великое чувство. Оно помогает человеку стать великодушнее, справедливее, ответственнее.

Отзывчивость, милосердие, доброта, сострадание к ближнему закладываются в раннем детстве. Если ребенок не научен жалеть, любить, заботиться о братьях наших меньших, трудно в нем будет воспитать эти качества в подростковом, а уж тем более в зрелом возрасте.

Одним из путей воспитания в детях доброты является воспитание у них бережного отношения к природе, в частности к животным.

Потрогав и погладив собаку или кошку, маленький человечек уже не возьмет палку, чтобы ударить их. Надо постараться помочь детям найти свою дорожку — дорожку к добру. Научить их заботиться о живом. Как — то в нашем классе зашёл разговор о животных, которые живут у детей дома. Оказалось, что дома у них живут разные животные: кошка, собака, кролики, хомячок, морская свинка, попугай.

Нам захотелось поговорить о них поподробнее. Возник круг вопросов, которые мы реализовали в проекте «Удивительное рядом». В течение месяца мы читали рассказы

и сказки с этими героями, рисовали и выполняли аппликации животных. С помощью родителей выпустили стенгазету.

В завершении работы провели классный час, где подвели итог нашей работы.

Привожу фрагмент классного часа, на котором прозвучали стихи ученицы Касаткиной Вероники о своих любимых питомцах.

Зачем нам нужны домашние животные? Какую пользу они могут нам принести?

Когда я родилась, вырастая, училась ходить и говорить, со мной рядом уже была моя четвероногая подружка: собака Лола. Так что свою жизнь я не могу представить без её присутствия, точно так же, как без существования мамы, папы, братика, бабушки. Лола — член нашей семьи. Я её очень люблю. Благодаря Лоле я научилась любить животных, понимать их, ухаживать за ними. У меня есть стихотворение, которое я посвятила своей любимой собаке.

У меня собака Лола,
Мы играем с нею клёво.
Лола — стаффорд, что ж такого?
Нет добрее нашей Лолы.
Лола обаятельна
И ко всем внимательна.
В гости пустит без сомненья,
А назад — лишь с разрешенья.
Любит Лола целоваться
И с баклажкой играть.
Гости все довольны Лолой.
Лола — стаффорд.
Что ж такого?
Посмотрите на ЛолУшку!
Правда, славная подружка?
С нею мне никто не страшен!
Приходите в гости даже.

Все заметили, как я люблю животных. Год назад мне подарили морскую свинку, Дашу. Чтобы ей не было скучно, мама на мой день Рождения купила ей друга, Пашку. Им было весело, Даша родила нам трех малышей. Но следующие её роды были неудачны: Даша заболела и умерла. Я очень переживала и посвятила ей своё стихотворение.

Даше.

Даша была доброй, послушной
И главное, очень мне нужной!
Но вдруг случилось горе:
Отравление это, что ли?
Повезли ее в больницу,
Чтобы там спросить:
Как спасти любимицу?
Чем ее лечить?
Мы кололи витамины,
Но ничто не помогло,
Дашу так и не спасли мы,

Выжить ей не суждено.
Боль и скорбь у нас в глазах,
Даша, ты в наших сердцах!!!

Паша заскучал... Что ж, пришлось привезти ему новую подружку — Глашу. Чуть позже маме подарили еще одну морскую свинку — Ромку. А в этом году на день Рождения братик подарил и Ромке подружку — Фросю. Их теперь четверо. И еще скоро у Глаши будет прибавление в семье. Я жду с нетерпением.

Полгода назад мамина подруга уехала в другой город, оставив нам в «наследство» большой аквариум с рыбками. Я ужасно рада была такому подарку! Рыбки приносят спокойствие, создают атмосферу перехода в подводный мир со своей тишиной, уютом и умиротворением. Они всегда радуют глаз, хотя и требуют очень большого ухода за ними.

Любовь к животным растёт во мне с каждым днем. Свой следующий день Рождения я уже не представляла без живого подарка. В этом году на мой первый юбилей мама подарила мне черепашек и посвятила этой дате стихотворение:

Мы собраться рады очень в тесный круг друзей —
У моей любимой дочки первый юбилей:
10 лет — большая дата, это вам не год,
И теперь второй десяток начал оборот.

Имениннице подарки все спешат вручить,
Им она безумно рада, что тут говорить!
Знаю я свою дочурку, уже не впервой:
Больше всех подарок любит, чтобы был живой.

В прошлый год морскую свинку тебе принесли —
Пашку, а потом Глафирку, Ромку — их уж три.
Что же, мы еще попросим свинку подарить,
Вот четвертая уж, Фрося, среди них сидит.

Фрося, Глаша, Рома, Пашка, рыбки, как в раю...
Я еще трех черепашек тебе подарю.
Ты живому, ты святому отдавай любовь!
Она вырастет, к родному возвращаясь вновь.

Ты их кормишь, наблюдаешь, как они растут,
Все за ними подмечаешь, где и чем живут.
Я хочу, чтоб ты любила их и берегла,
Чтоб тебя хозяйкой милой воспитать смогла.

Знаю, хочешь попугая ты к тому добру,
Но я этого, родная, не переживу:
Стаффорд, свинки, черепашки, рыбки — все, хорош,
Оживленной нашей залы в мире не найдешь!

А сегодня у Никушки праздник — юбилей!
Так давайте ж ее дружно поздравлять скорей!

Доченька моя родная, я тебя люблю!
Пусть все в мире обожают лапочку мою!

Декоративные черепашки мне очень понравились! Они такие чудные, спят не башенке над аквариумом, а если их вспугнуть, то ловко ныряют вниз. Они могут дышать и в воде, и на воздухе. Я их кормлю, меняю в аквариуме воду, наблюдаю за ними. Эти черепашки живут до 40 лет и вырастают до 25 сантиметров.

Мы убедились в том, что домашние и декоративные животные требуют к себе постоянного большого внимания и ухода за ними, но, несмотря на это, общение с ними приносит радость, наполняет жизнь удивительными впечатлениями. Они развивают любовь к животным, внимание к ним, сопереживание, сочувствие и милосердие. Мы их любим и желаем всем другим ребятам тоже научиться любить своих «меньших братьев» и получать удовольствие от общения с ними!

Влияние обучения жизненным навыкам на точку зрения учащихся на изучение английского языка

Шаблези Масуд Солехи, преподаватель;
Мемори Мехрон, лингвист;
Каёния Илхом, преподаватель
Иранский педагогический университет — Хузестан

Основной целью данной статьи является исследование влияния обучения жизненным навыкам на изменение взгляда учащихся (девушек) на изучение английского языка. Для достижения этой цели был использован метод случайной выборки. Рассмотрены несколько этапов обучения учащихся школ четырех районов г. Ахваз. Среди них были выбраны две средние школы, один из классов которых служил в роли экспериментальной группы, а другой выполнял функцию группы доказательства (контрольной группы). Первая группа, состояла из 28 человек, вторая из 30. Результаты показали, что влияние обучения жизненным навыкам на точку зрения учащихся (девушек) на изучение английского языка было весьма значительным, что подтверждает заявленную гипотезу.

Введение

Сегодня, несмотря на глубокие культурные перемены в образе жизни, многие люди сталкиваются с жизненными проблемами, для решения которых недостает навыков. Как правило, это проблемы связанные с вызовами повседневной жизни, разного рода стрессовые ситуации. Такого рода проблемы требуют от людей получения необходимых навыков борьбы с ними, подобные функции являются инфраструктурными и формируются в процессе развития. Для решения таких проблем необходимы знания, умение контролировать эмоции и поведение, адекватная самооценка, эффективность, способность к самовыражению и социальные навыки [2].

Общественные вызовы имеют динамичный характер и постоянно меняются, с каждым днем требуя новых навыков. В процессе их приобретения, человека необходимо обучать и направлять. На этом основании, в настоящее время выполняется программа под названием «Обучение жизненным навыкам на различных уровнях», предназначенная для широкой аудитории от молодежи до пожилых людей на разном уровне грамотности [2].

Навыки жизни в больших группах т.н. психологические навыки — социальные и межличностные, могут помочь человеку в принятии обоснованных решений и установлении эффективных отношений. Курс помогает развить

уже имеющиеся навыки, учит управлять собой, наладить здоровый и благотворный образ жизни. Жизненные навыки необходимы для действий направленных как на себя, так и на других, помогают руководствоваться в выборе действий таким образом, чтобы извлечь из ситуации пользу, в том числе и для физического здоровья [11].

В целом жизненные навыки представляют собой поведенческий комплекс, который характеризуется развитием мотивов и установок, необходимых в жизни, таких как правильное отношение к людям, принятие решений, оценка возможностей, умение управлять, возможность противостоять давлению других, адекватная самооценка [Пейс Курпас 2001].

С точки зрения ЮНЕСКО можно рассмотреть эти программы в виде десяти навыков: 1 — самосознание; 2 — единомыслие; 3 — возобновление эффективных отношений (социальные отношения); 4 — межличностные адаптивные отношения (межличностные отношения); 5 — принятие решений; 6 — решение проблем; 7 — критическое мышление; 8 — творческое мышление; 9 — борьба с эмоциями; 10 — борьба со стрессом [5].

Самосознание подразумевает комплекс навыков, имеющихся у человека изначально или приобретенных в различных ситуациях, помогающих осознать себя, свои потребности и состояния. Как правило, это является необходимым социальным условием для эффективных меж-

личностных отношений между людьми и единомышленниками [5].

Единомыслие предоставляет человеку возможность воспринимать проблемы и потребности других людей, даже в случае наличия между ними большой разницы в какой-либо жизненной сфере, и относиться по отношению к ним с уважением [6].

Умение принимать решения является главным жизненным навыком, так как человек должен постоянно выбирать один из путей среди множества других. Но человек может не иметь достаточных навыков для принятия твердого решения, в результате чего будет испытывать напряженность и дискомфорт, нерациональные и неправильные решения могут привести к депрессии, тревогам и другим неудобствам [6].

Межличностные навыки включают в себя вербальные и невербальные отношения, коммуникации, двустороннюю связь между людьми, умение слушать и выражать эмоции.

Навык отказа подразумевает не только способность дать отказ, но и в целом навыки ведения переговоров и урегулирования конфликтов, уверенность в себе и способность говорить.

Навыки критического мышления заключаются в умении анализировать информацию, анализ взглядов людей, значения, социальные нормы и убеждения и влияющее на их факторы, ознакомление с соответствующей информацией и ее источниками [6].

Проведенное Мохаммадзаде в 1386 году исследование под названием «Обучение жизненным навыкам и его влияние на качество жизни» привело к выводу, что обучение жизненным навыкам играет главную роль в процессе улучшения взглядов учащихся на принятие решений во всех аспектах. Подобные курсы положительно влияют на качество социальную жизнь, осознание гражданских прав, повышают самооценку и улучшают отношение окружающих.

Исследование Карт Кристина под названием «Образование для взрослых и чувство собственного достоинства» показали, что люди после применения по отношению к ним методов обучения, могут улучшить свою самооценку.

Джон Коминг и Донна Купер в двух отдельных исследованиях пришли к выводу, что внимание к обучению гражданственности в период обучения учащихся грамоте оказывает большое влияние на чувство ответственности учащиеся в решении гражданских задач.

Эрадж Некпай и Сайид Васук также в отдельных исследованиях пришли к выводу, что повышение уровня знаний людей и диапазон их информативности играют мотивирующую роль в процессе принятия решений.

Выводы Гринь и др. (2002) показали, что для студентов с отклонениями в развитии и для умственно отсталых студентов, обучение навыкам решения проблем может помочь оптимизировать их поведение, повысить уровень межличностных отношений, активизировать их участие в классных обсуждениях и в целом способство-

вать достижениям класса. Также эти результаты могут способствовать немедленному изменению жизненных навыков.

Клувер и Фэй (2008), проведя мета-анализ 74 результатов экспериментального исследования с 3600 студентов, обнаружили, что практическое обучение дедуктивным умозаключениям может стать поводом для улучшения познавательных навыков учащихся с легкой умственной отсталостью.

Кадхудзаде Т. (1382) исследовал влияние обучения жизненным навыкам на основе согласия учащихся общеобразовательной школы города Мешхеда (Иран). После изучения экспериментальной группы, результаты показали, что воздействие обучения жизненным навыкам стало основой для увеличения степени удовлетворенности учащихся.

В программе продвижения социальных способностей Билла Ньюхена, основные предоставленные жизненные навыки, в том числе навыки, связанные со стрессом, решением задач, принятием решений, а также навыки, связанные с обучением, показали впечатляющий результат прогресса учащихся экспериментальной группы.

Гипотеза исследования

Обучение жизненным навыкам значительно влияет на процесс перемены взглядов учащихся на изучение английского языка.

Согласно с таблицей, сравнение экспериментальной группы с дьнными, полученными на основе изучения группы F 5.426, группа представлена на уровне 0.023, что является значимым показателем, и этот значимый уровень ожидает уменьшение (0,05), гипотеза подтверждается.

Также, в соответствии с таблицей, по сравнению с экспериментом F, предварительное и контрольное тестирования экспериментальной группы показали коэффициент 7.517 на уровне 0.008, является значимым показателем и подтверждает гипотезу.

На основе полученной в данном исследовании информации, можно сделать вывод, что гипотеза подтверждена, и обучение жизненным навыкам оказывает значительное влияние на перемену взглядов учащихся на процесс изучения английского языка, мотивирует учащихся на обучение на английских языковых курсах.

Таблица 1 содержит сводные данные T-теста контрольной и экспериментальной групп. Как можно увидеть, в данной таблице сравниваются контрольная и экспериментальная группы, результаты сравнения показывают, что значимый уровень $F=5.426$ соотношен с показателем 0.023, что подтверждает гипотезу и показывает, что обучение жизненным навыкам — действенный метод в процессе перемены взглядов учащихся на изучение английского языка.

В таблице 2, показаны различия, полученные между контрольной и экспериментальной группами, в познавательных, эмоциональных и поведенческих проявлениях.

Таблица 1. Сравнение контрольной и экспериментальной групп по результатам Т-теста

	Количество	Среднее	Отклонение от стандарта	Стандартная ошибка	F	Sig
Группа	2,88	63,57	15,27	2,88	4,461	0,039
Экспериментальная группа	30	65,93	29,83	5,53		

Таблица 2. Сравнение контрольных и экспериментальных групп (познавательная, поведенческая, эмоциональная подшкалы)

	Количество	Среднее	Отклонение от стандарта	Стандартная ошибка	F	Sig
Познавательная подшкала (контрольная группа)	28	45,50	15,92	2,90	4,646	0,035
Познавательная подшкала (экспериментальная группа)	88	37,57	10,01	1,89		
Поведенческая подшкала (контрольная группа)	28	44,63	16,59	3,02	4,132	0,047
Поведенческая подшкала (экспериментальная группа)	88	36,85	10,56	1,99	4,646	0,035

На основании результатов данной таблицы, полученные различия познавательной подшкалы между контрольной ($F = 4.646$ на уровне 0.035) и экспериментальной группами, являются весьма значимыми.

Таким образом, гипотеза о том, что разница между экспериментальной и контрольной группами по познавательной подшкале подтверждается.

Во втором ряду, в данной таблице показана разница между контрольной и экспериментальной группами по подшкале поведения ($F = 4.132$ на уровне 0.047), таким

образом, и здесь выдвигаемая гипотеза подтверждается, так как между данными подшкалы поведения контрольной и экспериментальной групп существует значительная разница.

Третий ряд в данной таблице показывает разницу между контрольной и экспериментальной группами по эмоциональной подшкале ($F = 6.603$ на уровне $0,013$). Между контрольными и экспериментальной группами по эмоциональной подшкале существуют значительные различия, что также подтверждает нашу гипотезу.

Литература:

1. Васук, С. Исследование социальное положение учителя системы школы с его степенью сотрудничество в принятии решения действие школы с точки зрения учителей региона Марога, 1381.
2. Исфандияри. Ознакомление влияние обучения жизненным навыкам необходимым пожилым» с точки зрения специалистов программы образование учащихся средней школы города Мешхед — диссертация магистратуры научного института. университета Бишти. — Иран, 1382.
3. Кадхудоаде Тайиба. Рассмотрение влияние обучение навыки жизни на основе удовлетворении жизни учащиеся школы Шахристан Мешхеда, магистратура клинической психологии, 1382.
4. Некпай. Сравнение тенденции жизни членов науки и сотрудников университета Ларистан, сотрудничество в принятии решения и отношения с организационной культурой. Магистратура управление образование университета Шахиди Бишти. — Тегеран, 1381.
5. Некпур Эрадж. Ознакомление с программой обучение навыками жизни. — Тегеран: Департамент культуры и предупреждение Организация социального обеспечения, 1383.
6. Пошшой Джавод. Исследование нормы профессиональной навыка жизни среди учащихся начальной школы городка Хаштруд. — Тегарен: Образование Ирана, 1383.

О подготовке будущих преподавателей по информационно-коммуникационным технологиям — перспектива развития информационных технологий

Юсупов Фирнафас, кандидат технических наук, доцент;

Сапаев Уктамбай, старший преподаватель

Ташкентский университет информационных технологий, Ургенчский филиал (Узбекистан)

В соответствии с законом Республики Узбекистан «Об информатизации» от 1 декабря 2003 года и в целях дальнейшего кардинального совершенствования и повышения уровня в сфере связи и информатизации, развития и внедрения в отраслях и сферах экономики страны современных информационных и телекоммуникационных технологий на уровне мировых стандартов, включая сеть Интернет принят Указ Президента Республики Узбекистан от 16 октября 2012 г. №УП–4475 «О создании Государственного комитета связи, информатизации и телекоммуникационных технологий Республики Узбекистан». В соответствии с данным Указом: ... Основными задачами и направлениями деятельности Государственного комитета связи, информатизации и телекоммуникационных технологий Республики Узбекистан определены: ... организация эффективной системы подготовки и повышения квалификации кадров в области информационно-коммуникационных технологий, в том числе в сфере разработки программных продуктов, информационных баз данных, обеспечение информационной безопасности [1].

Поэтому создание технопарков, техноэкополисов в сфере информационных технологий — это национальная задача Республики Узбекистан. Но необходимо отметить, что такой ресурс, как IT-специалисты, как нефть и газ из земли не берутся, а подготавливаются в системе образования: школа — лицей, профобразования колледж — вуз — дополнительное высшее образование.

Модернизация отечественного образования, переориентация его на самореализацию личности, адаптацию по отношению к реальным возможностям и потребностям учащихся требует от преподавателя, особенно в области информационной технологии, постоянного совершенствования, как профессионала. По этой причине в сфере образования существенно возрастает объем работы по повышению квалификации специалиста информационной технологии, увеличивается нагрузка на систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в области информационных технологий. Возникает противоречие между необходимостью подготовки преподавателя в сфере информационных технологий к работе в изменяющихся условиях и неспособностью региональных систем повышения квалификации работников образования решать задачу повышения квалификации в области информационных технологий в постоянно возрастающем объеме в рамках традиционных форм обучения.

Государственная политика в области образования, в частности в сфере информационной технологии, на-

правлена на повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Инновационное развитие экономики предполагает постоянное совершенствование таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В связи с этим ключевой задачей, стоящей перед образовательной системой любого уровня, является переход к освоению различных видов деятельности — проектных, творческих, исследовательских — через формирование базовых компетентностей современного человека и специалиста.

В настоящее время увеличивается запрос на специализацию и индивидуализацию обучения в сферах информационной технологии на всех уровнях, в том числе и в дополнительном профессиональном образовании. Осознанный заказ специалиста на собственный процесс повышения квалификации становится чрезвычайно важным, т.к. только реализация собственного заказа на повышение квалификации может помочь удовлетворить индивидуальные образовательные потребности специалистов в области информационной технологии, стимулировать их профессиональное компетентное развитие и соответственно совершенствовать образовательную практику.

Созданная и постоянно модернизируемая в Ургенчском филиале ТУИТ дидактическая среда дисциплины «Информатика и ИТ, Технология программирования, объектно-ориентированное программирование» реализуется на основе международного стандарта ISO/IEC 12207, в частности спиралевидную модель, что, по нашему мнению, позволит при системном подходе к подготовке преподавателей информатики сделать модернизацию педагогического образования перспективным элементом системы образования, в целом.

В связи с указанными обстоятельствами особое значение приобретает проблема качества образования, целенаправленное управление которым обеспечивает достижение необходимых показателей. Параллельно необходимо вести интенсивный поиск и новых форм учебно-методического обеспечения учебного процесса. Эффективность работы и достижение поставленных целей во многом определяется согласованной деятельностью педагога и обучающихся, что в свою очередь зависит от подготовки их к занятиям. Как показывает практика, перед педагогами, особенно начинающими свою профессиональную деятельность, стоит проблема подбора таких

форм и методов работы, которые приводили бы к достижению положительного результата (соотношение трудовых затрат преподавателя с глубиной усвоения учебного предмета обучаемым).

Среди различных приемов повышения качества учебно-методической деятельности педагога выделяется разработка и использование в виде логического граф-семантического структурированного конспекта дисциплины [2–5], помогающего систематизировать учебный материал, выделить существенные связи, обеспечить представление учащимся целостной картины изучаемого предмета. Все это создает основу для дальнейшей организации процесса усвоения учебного предмета до необходимой глубины, обеспечить качество его усвоения. Проблема структурирования и отбора содержания учебного материала давно и широко обсуждается. В настоящее время существует весьма много моделей логической структуры учебного материала. Эти модели, несмотря на их разнородность в плане обоснования подходов и методов, прошли апробацию в реальном педагогическом процессе и дали свои положительные результаты. Вопросу выяснения влияния логических связей (отношений) в учебном материале на дидактические свойства различных вариантов объяснения этого материала посвящена работа [3]. По его мнению, от того, что понимается под элементом учебного материала и от того, как устанавливаются связи между выделенными элементами, зависят и варианты представления логической структуры учебного материала, а также организации преподавания данного предмета.

Представление конспекта дисциплины в структурно-логической форме имеет ряд преимуществ по сравнению с линейно-текстовым изложением учебного материала. Среди таких преимуществ можно выделить следующие [2–6]: 1) Упрощается возможность определения структуры изучаемого явления, существенных связей между компонентами; затруднение в выделении главного в линейно-текстовом изложении в значительной мере преодолевается при замене словесного описания оформлением ее в виде таблиц, а лучше — схем. 2) Практически реализуется способ схематической визуализации информации, который представляет собой более рациональный прием работы с учебным материалом вообще. 3) Структурирование и схематизация текстовой информации являются важнейшими компонентами мнемического действия, составляющего основу процесса запоминания. 4) Структурно-логическая форма изложения материала помогает быстрее сформировать у обучающихся целостную картину изучаемого предмета. Это создает основу для дальнейшей организации процесса усвоения учебного предмета до необходимой глубины и т. д.

Обучение будущих педагогов, на основе структурно-логической форме изложение учебного материала, использованию информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе требует усиления фундаментальной подготовки педагогов, форми-

рование их способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической и предметной сфере. Подготовка компетентных педагогов в области информационных технологии в ближайшем будущем, зависит от настоящей системы подготовки преподавателей информатики, в частности. Особое внимание при подготовке преподавателей следует обратить, которые обладая знаниями, умениями и навыками в области информационных технологий, программирования на универсальных, современных и других языках программирования и основами педагогики и психологии способны создавать современные дидактические среды начиная с профессиональных колледжей и лицейх и на их основе готовить перспективных для общества специалистов в профессионально ориентированных вузах.

Одной из фундаментальных дисциплин подготовки учителей информатики является дисциплины «Информатика и ИТ, технология программирования, объектно-ориентированное программирование, программирование в среде Интернет», и, по нашему замыслу, введя в ее дидактическую среду элементы системной инновации и модернизации можно готовить для системы образования топ менеджеров, способных быть связующим звеном между преподавателями предметниками, их дисциплинами и современными информационными и коммуникационными технологиями. Существующие методы обучения программированию [7,8] в целом можно охарактеризовать следующими составными частями: Характеристика языков программирования, алгоритмы и программы, структурные схемы; Предварительное знакомство с языком программирования; Объявление и типы данных; Выражения, операнды и операторы; Элементарный ввод-вывод; Формирование циклов и объединение инструкций в группы; Процедуры и функции; Массивы, файлы, множества и записи; Более сложные элементы языка, практика программирования и примеры решения сложных задач (сортировки, поиск оптимального маршрута, программирование игр и т. д.).

Более развернутый и фундаментальный подход к изучению программирования, широко практикуемый в странах СНГ дан в учебных пособиях для высшего образования [9]. Этот подход предлагает Программирование как составную часть информатики наряду с такими дисциплинами, как Дискретная математика, логическая математика и т. п.

Предлагаемый 4-х семестровый курс включает следующие разделы и темы: Информация и ее представление; Вычислительные структуры и алгоритмы; Языки программирования и программирование; Аппликативные языки программирования; Управляющие структуры, ориентированные на присваивание; Объявления типов; Машинно-ориентированные языковые элементы; Рекурсивные объявления типов; Вычислительные структуры и машинно-ориентированное программирование.

Не секрет, что в одной студенческой группе могут обучаться как студенты, способные осваивать знания на про-

дуктивном и на проблемном уровнях, так и студенты, обладающие слабыми способностями в отношении алгоритмического и логического мышления. Предлагаемый подход позволяет не только реализовать существующие требования стандарта на репродуктивных уровнях об-

учения, но и на продуктивных уровнях проводить постоянную модернизацию основополагающей для преподавателей информатики дисциплины и закладывать основы инновационной деятельности.

Литература:

1. УП—4475 от 16 октября 2012 г. О создании Государственного комитета связи, информатизации и телекоммуникационных технологий Республики Узбекистан.
2. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск: Сев.-Зап. Кн. Изд-во, 1990. 383 с.
3. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. — 192 с.
4. Штейнберг, В. Э. Конструкторско-технологическая деятельность преподавателя // Школьные технологии. 2000. №3. с. 3–18.
5. Эрдниев, П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
6. Юсупов, Ф., Юсупов Д. Ф., Раззаков Б. Повышение эффективности изучения курса информатика на основе структурно-логической граф схемы дисциплины/Высшее образование сегодня. — М.: 2011, №11. — с. 46–49.
7. Савельев, А. Я. Основы информатики: Учеб. для вузов. — М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. — 328 с.
8. Вирт, Н. Алгоритмы и структуры данных: Пер. с англ. — М.: Мир, 1989. — 360 с.
9. Долинский, М. С. Решение сложных и олимпиадных задач по программированию: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 366 с.

Нейросетевые технологии адаптивного обучения и контроля знаний студентов по курсу основы программирования

Юсупов Давронбек Фирнафасович, ассистент
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

С целью своевременного контроля, и корректировки знаний студентов а также системы контроля хода учебного процесса необходимо создать адаптивные автоматизированные системы управления учебным процессом.

Самым слабым звеном в учебном процессе, как правило, является явно недостаточное количество или иногда полное отсутствие информации у преподавателя о качестве усвоения изучаемого материала, о правильном понимании его, о самостоятельной работе студентов, в частности, предмета основы программирования в начальном курсе обучения. Представление об этом может быть получено лишь в конце обучения, да и то лишь по некоторым курсам и далеко не полное, так как за несколько часов, которые отводятся для оценки знаний преподавателем во время текущего и рубежного контроля с целой группой студентов, трудно выяснить истинные знания, полученные студентами за весь период обучения.

Для более успешного проведения занятий преподаватель должен знать о работе студентов над прочитанным материалом, о качестве его усвоения. Это можно сделать с помощью внедрения современных информационно-коммуникационных, педагогических технологий и моделей обучения в учебный процесс, например созданием системы адаптивного обучения предмета основы программирования на основе нейросетевых технологий.

Специфика подготовки специалиста в области информационной технологии требует создания определенной модели обучения. Под моделью обучения мы понимаем совокупность модели обучаемого, базы знаний предметной области (ПО) и модели концепции обучения [1]. Рассматривая такие области знаний, как математика, информатика, физика, химия и другие естественнонаучные дисциплины, мы сталкиваемся с четко определенными понятиями и правилами ПО, которые характеризуются высокой степенью формализации. Подобные области знаний описываются набором определений, понятий и правил, устанавливающих взаимосвязи между ними. В качестве модели представления знаний таких ПО, нами предлагается семантическая сеть построенная на основе логической граф-структуры дисциплины [2, 3]. Не останавливаясь на процессе логического структурирования предмета информатика и формализации знаний, будем исходить из предположения, что знания уже представлены семантической сетью, узлы которой содержат логически законченные понятия ПО, а дуги — отношения между ними.

Основной особенностью адаптивной системы обучения является оптимизация процесса обучения. На сегодняшний день не существует универсальной методики обучения, поэтому преподаватель выбирает наиболее приемлемый способ

обучения исходя из собственного опыта, что не всегда бывает оптимально. Здесь в качестве критерия эффективности мы рассматриваем глубину освоения предмета обучаемым, полноту и прочность усвоенных им знаний, уровень изучения теоретического материала и приобретения практических навыков. Учет в модели компьютеризированной системы обучения свойств самого обучаемого позволяет наиболее эффективно достигнуть поставленной цели обучения. В процессе исследования свойств и характеристик обучаемого нами были выделены следующие параметры, составляющие ядро модели обучаемого (МО): а) тип мышления обучаемого; б) воспринимаемая форма представления знаний; в) свойство уверенности при ответе; г) уровень усвоения знаний обучаемым; д) оптимальная стратегия получения знаний обучаемым.

Воспринимаемая форма представления знаний обучаемым могут быть представлен двумя значениями: интуитивным и теоретически-методологическим мышлением; в редких случаях может быть отнесена только к одному типу. Поэтому для более точного отображения в МО свойств обучаемого предлагается использовать коэффициенты предпочтения для каждого значения параметра. Не снижая общности дальнейших построений, значений таких коэффициентов можно выбирать из отрезка от 0 до 1 (очевидно, что простое нормирование приводит любой набор коэффициентов в отрезок $[0,1]$). В общем случае значения таких коэффициентов на отрезке $[0,1]$ могут меняться непрерывно, однако, на практике всегда можно считать, что эти значения меняются дискретно с некоторым фиксированным шагом, величина которого определяется с одной стороны семантикой параметра (смысловым содержанием параметра), а с другой стороны требуемой точностью представления в МО свойств обучаемого. Выделим следующие основные, на наш взгляд, формы представления знаний: аналитическая (аналитические выражения, математические модели, алгоритмы, формализованные описания и т. д.), образная (схемы, рисунки, видеофрагменты), эвристическая (практические методы и рекомендации, эвристические описания).

Для представления знаний по определенной теме, например, «Основы алгоритмизации и программирования» предмета «Информатика» выбираем m вопросов. Каждый вопрос объясняем аналитически, либо образно, либо эвристическим путем. Допустим, данный предмет преподает n преподавателей. Для нашего примера возьмем $m = 3$ вопроса, например, вопрос 1 — алгоритмизация и программирование линейных вычислительных процессов; вопрос 2 — алгоритмизация и программирование разветвляющихся вычислительных процессов; вопрос 3 — алгоритмизация и программирование повторяющихся (циклических) вычислительных процессов; $n = 2$ преподавателя. Введем обозначение: $V = \{v_i\}$, $i = \overline{1, m}$ — количество вопросов; $\Pi = \{\pi_i\}$, $i = \overline{1, n}$ — количество преподавателей; лингвистические переменные соответственно: аналитические

$$A = \{\text{"выражения"}, \text{"модели"}, \text{"алгоритмы"}, \text{"словесное"}\} = \{a_1, a_2, a_3, a_4\};$$

$$\text{логическая функция } f_a = a_1 \vee a_2 \vee a_3 \vee a_4 = 1, a_i \in [0,1];$$

$$O = \{\text{"схемы"}, \text{"рисунки"}, \text{"графика"}, \text{"видеофрагменты"}\} = \{o_1, o_2, o_3, o_4\};$$

$$\text{логическая функция } f_o = o_1 \vee o_2 \vee o_3 \vee o_4 = 1, o_i \in [0,1];$$

$$E = \{\text{"эвристическое описание"}, \text{"практические методы"}, \text{"рекомендации"}\} = \{e_1, e_2, e_3\};$$

$$\text{логическая функция } f_e = e_1 \vee e_2 \vee e_3 = 1, e_i \in [0,1].$$

Кортеж значений параметра форм представления знаний содержит 12 элементов, т. е. $Z = \{A, O, E\} = \{a_1, a_2, a_3, a_4, o_1, o_2, o_3, o_4, e_1, e_2, e_3, 0\}$. Первые четыре элемента соответствуют значению коэффициента для аналитической формы представления знаний, следующие четыре — для образной формы и последние четыре — для эвристической. Таким образом, для каждого подкортежа, состоящего из 4 элементов, хотя бы один элемент равен 1, что соответствует некоторому значению коэффициента для каждой формы представления знаний. Например, кортеж $(0,0,0,1,1,0,0,0,1,0,0)$ несет следующую смысловую нагрузку: обучаемый в лучшей степени воспринимает практические методы и образную форму (в виде блок-схемы) изучаемого материала, а также ему более доступны словесные описания предлагаемого материала, чем его формальная постановка в виде математических закономерностей. Подобным образом составляются кортежи значений для всех других параметров МО.

Объединение кортежей позволяет получить матрицу $N \times M$, где N — это количество параметров МО, а M — длина кортежа значений. Все кортежи необходимо привести к единому значению M , заполнив отсутствующие элементы нулями. Таким образом, мы получаем матрицу, состоящую из нулей и единиц, описывающую состояние модели конкретного обучаемого в некоторый момент обучения.

Предлагаемая адаптивная система обучения, используя сформированную матрицу коэффициентов значений параметров обучаемого должна предложить некоторую эффективную методику обучения. Однако, в процессе обучения, на основе сбора информации о субъекте обучения, происходит изменение МО, что безусловно влияет на методику обучения, которая прежде всего отвечает за формирование предоставляемого обучаемому материала. Задача выбора оп-

тимальной методики обучения сводится к задаче классификации обучаемых, другими словами следует установить соответствие между обучаемым и методикой обучения. При этом, на наш взгляд, важно учитывать не только значения параметров обучаемого в различные моменты времени, но и динамику их изменения. В простейшем случае такую динамику характеризует скорость изменения параметров (производная функции параметра). Другой важный аспект МО, влияющий на эффективность процесса обучения — отношения типа субъект — субъект. Такие отношения, в конечном итоге, определяют взаимовлияние субъектов обучения. Сюда можно отнести конкуренцию, взаимопомощь и т. п.

В качестве математического аппарата, решающего задачу классификации обучаемого нами предлагается нейронная сеть (НС). Нейронные сети достаточно эффективно решают задачу распознавания образов и задачу классификации [4,5]. Рассмотрим процесс проектирования соответствующей НС.

В последние десятилетия интенсивно происходит интеллектуализация многих сфер деятельности, в том числе сферы образования. Одно из направлений — автоматизация процессов обучения и контроля уровня знаний обучаемых в целях, прежде всего, интенсификации процесса обучения, повышения качества обучения, коррекции программ обучения.

В исследованиях искусственных нейронных сетей, предназначенных для решения задач автоматизации обучения и контроля знаний было отмечено, что обобщение опыта обучения людей, фактически обладающих биологической нейронной сетью, может дать много аналогий для организации обучения искусственных нейронных сетей, используемых не только в образовательной сфере. При этом, на нынешнем этапе наиболее важным является исследование психолого-педагогических аспектов обучения, имеющих некоторую аналогию в уже накопившемся опыте обучения искусственных интеллектуальных систем, обладающих определенным уровнем интеллекта.

Нейронные сети являются адаптивными обучающимися системами, извлекающими информацию из реальных процессов, которые динамически промоделировать трудно, т. к. они содержат много скрытых неконтролируемых параметров. Применение нейронных сетей позволяет решать задачи, которые трудно или невозможно решать традиционными методами в силу отсутствия формализованных математических описаний процессов функционирования. Нейронные сети в процессе работы накапливают информацию, и эффективность их со временем возрастает. Использование обучаемых нейронных сетей позволяет сделать диагностический контроль объективным и расширить его применение.

Оценка качества обучения имеет как общие закономерности, так и частные — в зависимости от конкретной области применения. На первый взгляд, подчеркнем, упрощенный взгляд, наиболее распространенная система оценки качества обучения, является система, в которой решается задача классификации, т. е. отнесение результата к тому или иному классу оценок (например, типичные классы оценок «R1-неудовлетворительно», «R2-удовлетворительно», «R3-хорошо», «R4-отлично»). $R = \{R1 \vee R2 \vee R3 \vee R4\}$.

Проанализировав и перебрав все возможные ситуации, с учетом одинакового принимаемого решения получим систему логических высказываний — предикатов как основу формализации задачи обучения при построении нейросети:

$$\begin{aligned} & \text{if } P1 \wedge V1 \wedge (A1 \vee A2 \vee A3 \vee A4) \wedge (O1 \vee O2 \vee O3 \vee O4) \wedge (E1 \vee E2 \vee E3 \vee 0) \text{ then } (R1 \vee R2 \vee R3 \vee R4); \\ & \text{if } P1 \wedge (V2 \vee V3) \wedge (A1 \vee A2 \vee A3 \vee A4) \wedge (O1 \vee O2 \vee O3 \vee O4) \wedge (E1 \vee E2 \vee E3 \vee 0) \text{ then } (R1 \vee R2 \vee R3 \vee R4); \\ & \text{if } P2 \wedge (V1 \vee V2) \wedge (A1 \vee A2 \vee A3 \vee A4) \wedge (O1 \vee O2 \vee O3 \vee O4) \wedge (E1 \vee E2 \vee E3 \vee 0) \text{ then } (R1 \vee R2 \vee R3 \vee R4); \\ & \text{if } P2 \wedge V3 \wedge (A1 \vee A2 \vee A3 \vee A4) \wedge (O1 \vee O2 \vee O3 \vee O4) \wedge (E1 \vee E2 \vee E3 \vee 0) \text{ then } (R1 \vee R2 \vee R3 \vee R4). \end{aligned}$$

Тогда, например, первое логическое высказывание означает: «Если преподаватель 1 объясняет вопрос 1 соответственно один из методов аналитического, образного и эвристического представления знаний, то результатом обучения будет решение R1 либо R2, либо R3, либо R4.

Первым шагом здесь является выбор соответствующей модели сети. Мы остановимся на моделях Хопфилда и Хемминга [4, 5]. Эти модели обычно используются для организации ассоциативной памяти. Следующим шагом — является выбор параметров обучения сети. Входной слой НС, в нашем случае соответствует набору параметров обучаемого, представленному матрицей кортежей. Далее следует определить топологию сети, т. е. число элементов и их связи. Здесь мы не будем подробно останавливаться на этом вопросе, так как он подробно освещен в большом количестве публикаций.

Следующий этап проектирования — обучение сети. Типичной формой такого обучения является управляемое обучение [4, 5], когда для каждого набора данных, подающегося в процессе обучения на вход сети, соответствующий выходной набор известен. Данные, используемые для обучения нейронной сети, разделяются на две категории: одни данные используются для тестирования сети, а другие для обучения. Реальные качества нейронной сети выявляются только во время тестирования, поскольку успешное завершение обучения сети должно означать отсутствие признаков неправильной работы сети во время ее тестирования. Процесс тестирования следует реализовать так, чтобы в его ходе для данной сети можно было бы оценить ее способность обобщать полученные знания. Обобщение в данном случае

означает способность сети правильно решать задачу с данными, которые оказываются аналогичны данным, предъявлявшимся сети в процессе обучения, но отличными от них.

Рассмотрим подробнее исследуемые нами нейронные сети в применении к задаче адаптивного обучения.

Пусть X — входной сигнал, Y — выходной сигнал нейронной сети. Необходимо построить отображение $X \rightarrow Y$ такое, чтобы на каждый возможный входной сигнал X формировался правильный выходной сигнал Y . Отображение задается конечным набором пар ($\langle \text{вход} \rangle$, $\langle \text{известный выход} \rangle$). Число таких пар (обучающих примеров) существенно меньше общего числа возможных сочетаний значений входных и выходных сигналов. Совокупность всех обучающих примеров носит название обучающей выборки. В задаче компьютеризованного адаптивного обучения X — набор параметров модели обучаемого, Y — код, определяющий методику обучения, соответствующую текущим значениям параметров МО.

В нейронной сети, основанной на модели Хопфилда, X — набор параметров, представленный матрицей ($N \times M$) конкретного обучаемого. Следовательно, количество нейронов в сети — $T = N * M$. Y — представляет собой образец матрицы ($N \times M$), соответствующей одной из методик обучения. Известно, что сеть Хопфилда при наличии T нейронов способна запомнить примерно $0,15 * T$ образцов. В нашем примере $T = 5 * 12 = 60$, и, следовательно, количество образцов равно 9, что позволяет использовать достаточное количество разнообразных методик в процессе обучения. Недостатком сети Хопфилда является то, что на выходе сети получается сам образец, характеризующий методику обучения, что в нашем случае избыточно, достаточно лишь выявить тип рекомендуемой методики. Другим недостатком является большое число нейронов сети, что может влиять на время получения результирующего решения сети. Программная реализация сети Хопфилда обеспечивает эксперимент с параметрами модели обучаемого и определением соответствующих методик обучения.

В нейронной сети Хемминга входные сигналы X соответствуют набору параметров обучаемого, количество входных сигналов — $T = N * M$. Число нейронов сети равно числу образцов, т. е. числу предлагаемых методик. Выходные сигналы Y соответствуют образцам и представляют собой вектор с одним единичным значением. Сеть Хемминга решает задачу классификации, т. е. соотносит входные сигналы с одним выходным сигналом. Недостатком сети является удачное распознавание только слабо зашумленных наборов входных сигналов.

Практическая реализация сетей обеих моделей позволяет в ходе эксперимента выяснить следующее: какая модель точнее решает задачу выбора предпочтительной методики обучения на основе параметров МО; какой параметр МО несет определяющее влияние при выборе методики обучения; каким образом сеть обрабатывает тупиковые ситуации, т. е. ситуации, в которых невозможно распознать предлагаемый входной набор.

Итак, модели НС Хопфилда и Хемминга позволяют выделить наиболее эффективную методику обучения для конкретного субъекта обучения. Авторами ведется эксперимент, в рамках которого строятся модели обучаемых — студентов 1, 2 курса специальностей «прикладная математика и информатика», «математика», «физика» Ургенчского государственного университета. Не меньший интерес в реальном учебном процессе представляет использование такой модели нейронной сети как многослойный персептрон. Основным применением этой модели является решение задачи прогнозирования. Например, с использованием модели многослойного персептрона можно решать задачу построения прогноза сдачи сессии студентами некоторой группы. В качестве априорных данных для обучения сети используется информация о сдаче этой группой предыдущих сессий, о сдаче этой сессии другими группами прошлых лет.

Результаты рассмотренной модели обучения субъекта на основе нейросетевых технологий могут быть использованы:

Для построения адаптивных компьютерных обучающих и контролируемых систем (АКОС);

Для более глубокого понимания и дальнейшего развития теории построения и обучения искусственных нейронных сетей;

Для более широкого внедрения нейронных технологий в вузовскую систему обучения, в частности, для прогнозирования уровня знаний, умений, навыков студентов по конкретным предметам, направлениям специальностей, что позволяет своевременно внести соответствующие корректировки методики обучения в целом.

Литература:

1. Кольцов, Ю. В., Добровольская Н. Ю., Подколзин В. В. Мета-модель компьютерной системы обучения. //Современные проблемы школьной и вузовской педагогики. Краснодар, КубГУ, 1998.
2. Юсупов, Ф., Юсупов Д. Ф., Раззаков Б. Повышение эффективности изучения курса информатика на основе структурно-логической граф-схемы дисциплины/Высшее образование сегодня. — М.: 2011, № 11. — с. 46—49.
3. Ермаков, А. В. Методика обучения структурированию учебной информации как основа управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроках физики/А. В. Ермаков, О. В. Аквилева//Материалы по теории и методике обучения физике. Вып. 9. — Н. Новгород: НГПУ, 2007. — с. 43—46.
4. Рудковская, Д., Пилиньский М., Рудковский Л. Нейронные сети, генетические алгоритмы и нечеткие системы: Пер. с польск. И. Д. Рудинского. — М.: Горячая линия. — Телеком, 2006. — 452 с.

5. Барский, А. Б. Нейронные сети: распознавание, управление, принятие решений. — М.: Финансы и статистика, 2004. — 176 с.

Использование приема цитирования на уроках английского языка

Яшина Марианна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шарафиева Алина Даниловна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении современных методов и моделей преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе и их эффективном использовании для повышения качества обучения иностранным языкам учащихся, формирования и развития их коммуникативной деятельности. Реальная практика показывает, что иногда учителем ставятся педагогические задачи в соответствии с раскрытием определенного учебного материала, а не исходя из возможностей и перспектив развития учащихся. Цитирование как прием организации обучения является одним из наиболее лучших способов сделать урок ярким, насыщенным и неординарным, а главное интересным для учащихся, что безусловно способствует лучшему запоминанию.

Цитирование подразумевает использование на уроке английского языка основных видов вдохновляющих фраз — афоризмов, пословиц и поговорок, которые могут применяться на разных этапах урока и на всех ступенях обучения (начальная, средняя, старшая) с различным уровнем языковой подготовки учащихся в зависимости от того, какие цели преследуются учителем, и какие навыки он хочет сформировать у своих учеников на данном этапе обучения.

Данный прием на уроках английского языка позволяет решать ряд дидактических задач, а именно:

— Обучающие: отработка произношения и совершенствование произносительных навыков, активизация грамматических навыков, формирование навыков перевода, обогащение словарного запаса учащихся.

— Развивающие: расширение кругозора, развитие умений выражать свои мысли на иностранном языке, активизация мыслительных способностей.

— Воспитательные: формирование моральных-нравственных принципов, воспитание толерантного отношения к культуре и традициям других народов

— Мотивирующие: развитие интереса к изучению иностранного языка посредством чтения на языке — оригинала, формирование и повышение устойчивой мотивации, развитие познавательных способностей учащихся.

Поскольку уже с первых уроков иностранного языка основное внимание уделяется произношению, необходимо отметить, существенную роль использования пословиц для развития произносительных навыков. Ис-

пользование пословиц, цитат на уроке поможет учителю в непринужденной игровой форме отработать произношение отдельных звуков. Что немаловажно, пословицы и поговорки могут содействовать при отработке самых трудных английских звуков, которые отсутствуют в родном языке, яркими примерами которых могут служить:

межзубные звуки [θ, ð]: Wealth is nothing without health.

губно-губный звук [w]: Where there is a will there is way.

носовой звук [ŋ]: Saying and doing are two different things.

Как известно, коммуникативная методика, которая занимает ведущее место на современном этапе, предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе, поэтому пословицы и поговорки можно широко использовать для активизации и автоматизации отдельных грамматических форм и конструкций. Конечно, нельзя построить обучение грамматике полностью на материале пословиц и поговорок, но целесообразно использовать их для иллюстрации новых грамматических явлений, а также и в ходе тренировочных упражнений. [1, с. 37]

Так, повелительное наклонение, выполняющее в общении побудительную функцию, а именно: просьбу, совет, предложение, пожелание, разрешение, запрещение, предостережение, — широко представлено в пословицах:

• Never put off till tomorrow what you can do today.

• Never say die.

Для закрепления грамматического материала по теме степени сравнения прилагательных можно использовать следующие пословицы и поговорки:

— Promise little, but do much.

— The hardest work is to do nothing.

— A change is as good as a rest.

Активизация различных тем, таких как модальные глаголы (отсутствие частицы to после can, must):

— A man can do no more than he can.

— You make your bed and you must lie on it.

Неправильные глаголы:

— What is done can't be undone.

— One link broken, the whole chain is broken.

Артикли:

— A wise man changes his mind, a fool never will.

— The more you get, the more you want.

При изучении отдельных лексических тем афоризмы, пословицы и поговорки служат иллюстративным материалом для формирования лексических навыков на многие темы. К примеру, изучая на старших ступенях обучения тему «Qualities of a person» можно использовать афоризм знаменитого певца Боба Марли «You never know how strong you are, until being strong is your only choice». Учитель может предложить серию вопросов по данной теме:

- Have you ever been in a no-win situation?
- How did you manage to find way out of this situation?
- Are you strong enough? Can you overcome all difficulties in spite of everything?
- Which qualities did come in handy in this case? и т.д.

Целесообразно, если учитель предварительно отрабатывает с учащимися некоторые полезные словосочетания по данной теме, например:

- A no-win situation — безнадёжное, безвыходное положение
- To come in handy — пригодиться
- A way out of — выход из положения
- Strength of fortitude — сила характера

В данном случае учитель может попросить учащихся привести примеры из своего личного опыта, дополняющие мудрое высказывание. Как правило, в ходе подобной управляемой дискуссии вырисовывается портрет качеств человека, на своем собственном опыте, исходя из своих же примеров учащиеся приходят к умозаключению какой огромный потенциал заложен в каждом из них.

На наш взгляд, афоризмы являются неотъемлемым приемом в организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке английского языка, служащим тому, чтобы развивать языковые способности, ум и душу учащихся, сделать изучение языка привлекательным и захватывающим. Как подтверждает практика, благодаря оригинальной форме пословиц — рифмованной и краткой, новые слова легко запоминаются и надолго сохраняются в памяти. Учащиеся часто включают их в собственные высказывания по определенным темам.

Такие исследователи как З.К. Тарланов, Л.Б. Савенкова, Г.Д. Сидоркова, А. Taylor, А. Fox, N. Barley отмечают, что изучая пословицы и поговорки на иностранном языке, мы можем лучше понять носителей этого языка, так как в пословицах и поговорках отражаются особенности истории, культуры и быта данного народа. Работа с пословицами и поговорками помогает развивать языковую и контекстуальную догадку, так как зачастую слова, используемые в английских пословицах, в русском переводе звучат совсем иначе. (Например, to kill two birds with one stone — одним выстрелом убить двух зайцев).

Сейчас, практически в любом учебно-методическом комплексе по английскому языку есть специально созданные упражнения, в которые включены пословицы и поговорки («Proverbs and sayings»), которые помогают учащимся овладеть всеми видами языковых аспектов (фонетика, лексика, грамматика), и одним из важнейших

из речевых видов деятельности, говорением. Пословицы и поговорки — это благодатный материал для обучения тому, как одну и ту же мысль можно выразить разными словами.

Поскольку назначение иностранного языка как предмета школьного обучения состоит в формировании коммуникативной компетентности, то огромное внимание следует уделять говорению — развитию монологической и диалогической речи. Можно выделить следующие виды функционально-коммуникативных заданий с использованием цитат:

Начиная с легких заданий, таких как:

- Подбор рифмы:
East or West, home is (best)

- Дополнение пропущенных слов:
Like father, like (son)

- Иллюстрация и объяснение пословицы:
More haste, less speed.

И более сложных, но в то же время посильных заданий:

- Прослушивание ситуаций и подбор соответствующих им пословиц:

1. I'm not investing my money in that company again. Last time I did I lost everything. Thus, I prefer to keep my savings at home. At least, I can spend my money whenever I wish.

2. Filling the stomach is not the purpose of life. To keep fit is more important. That's why having twice a day is a quite enough for me.

3. I'm not impressed by our prime-minister's grand speeches. Why doesn't the government do something for ordinary people in our country? They face so many problems nowadays.

- a. Once bitten, twice shy.
- b. Live not to eat, but eat to live.
- c. Actions speak louder than words.

— «Винегрет» из пословиц и поговорок — найти спрятанные здесь три пословицы. You measure can nothing tell twice a book hurts and by more its cut than cover once truth. (You can't tell a book by its cover; Measure twice and cut once; Nothing hurts more than truth.)

— «Перевертыши» — заменить слова на противоположные по значению и прочитать известные пословицы

- Worse early than always. — Better late than never.
- Die but rest. — Live and learn.

Вышеперечисленные виды упражнений позволяют каждому ученику проявить свою активность, свой творческий потенциал, активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения английскому языку.

Таким образом, рассмотрев прием цитирования на уроках английского языка, можно сказать, что он способствует повышению мотивации учащегося на изучение и освоение нового материала, а также дает возможность применить свои знания в различных ситуациях общения. Важнейшими характеристиками технологии коммуникативной и интеллектуальной деятельности мы считаем: ре-

зультативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся), эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества и положительного эмоционального микроклимата), высокую мотивированность в изучении предмета «Иностранный язык» (совершенствование личностных качеств обучаемого и раскрытие его резервных возможностей). [3, с. 31]

Афоризмы, пословицы и поговорки позволяют в игровой форме тренировать грамматический материал и лексику, дают возможность проникнуть в другую языковую модель и тем самым расширить рамки нашего собственного образа мышления и подготовиться к общению с представителями не только своей, но и другой культуры.

Литература:

1. Павлова, Е. А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2010. №5. с. 37–45.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: Астрель. 2010. 272 с.
3. Яшина, М. Е. Современные тенденции формирования эколого-лингвистической компетенции школьников в процессе обучения иностранному языку // Перспективы науки. 2013. №2. с. 30–32.
4. Яшина, М. Е. Теория и технология экологического воспитания школьников в процессе обучения иностранному языку на билингвальной основе. Казань: «Отечество». 2012. 165 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 6 (65) / 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