

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 18 (77) / 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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

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 Николай Иванович Вавилов (1887–1943) — российский и советский учёный-генетик, ботаник, географ, создатель современных научных основ селекции.

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 издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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)*

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

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

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

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: Максим Голубцов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Лавриненко Е. В.

Готовность к самообразованию как ключевое личностное качество ученика вечерней школы в контексте организации самообразовательной деятельности 595

Луканина Н. Н.

Взаимодействие социального педагога и семьи в обучении школьников здоровому образу жизни 601

Львова Е. В.

Творческое портфолио как средство оценивания индивидуальных прогрессов обучающихся 604

Мандрика О. Ю., Пономарева Л. И.

Социокультурная среда как часть инфраструктуры воспитания 607

Миналиева М. А., Рачителева Н. А.

Попутное повторение пунктуации в предложениях с союзом и при изучении темы «Главные члены предложения» 610

Миронова М. Л.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки персональных достижений участников образовательного процесса 612

Мясникова Т. В.

Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества 614

Никулина Т. Л.

Проблема мониторинга уровня сформированности общих компетенций у обучающихся 617

Новичкова Т. Ю., Крымская Ю. А., Ячинова С. Н.

Прикладная направленность преподавания математики как средство повышения качества обучения в военных вузах 619

Петров Н. А.

Развитие знаний по экологической безопасности на уроках ОБЖ в 8 классе 621

Поливаев А. Г.

Психолого-педагогический аспект в процессе совершенствования подготовки современного педагога по физической культуре 627

Сибирева А. Д.

Внедрение в образовательный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий по химии в целях достижения положительной динамики при формировании когнитивных, общих и профессиональных компетенций обучающихся 629

Ситникова О. С.

Формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста 633

Смолин А. В., Головки Д. В.

Пример разработки собственных отчетов в информационной системе NetSchool средствами JavaScript 634

Сондор А. Г.

Элементы игры при групповой подготовке к сдаче TOEFL iBT (Раздел Говорение) 638

Ташлыкова Е. В.

Проблемы изучения и формирования речевой готовности у старших дошкольников 641

Тибинько Н. Д., Коростелева Н. А.

Специфика педагогического анализа урока иностранного языка в общеобразовательной школе 644

Титова Е. И., Чапрасова А. В.

Формирование готовности учащихся к обучению в вузе 648

Ткалич С. В.	
Разработка компетентностно-ориентированных средств по дисциплине «История» для промежуточной аттестации студентов	650
Трегубова Н. Е.	
Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики	652
Трегубова Н. Е.	
Работа над выразительным чтением учащихся на уроках литературного чтения.....	655
Трущенко М. А.	
Повышение эффективности процесса обучения истории на основе использования информационных технологий	657
Турич О. В., Волоковых Л. М.	
Проект «Чтобы помнили!»	659
Украинская О. Н., Микова М. Е., Шатерникова И. В.	
Развитие речи дошкольника через ситуации общения	665
Фокина Т. Л.	
Развитие речи на уроках в начальной школе..	667
Ибраева К. Ж., Хамидулина Д. М.	
Этапы развития дистанционного обучения	669
Хусаинов В. Г., Чернов В. А., Яблоков Н. С.	
Либерализация организационно-технологического проектирования строительства: волюнтаризм или обоснованная потребность? (педагогический аспект)	671
Чернышева С. А.	
Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа	674
Шмелькова А. А.	
Игра — путь познания мира	676
Ян Сяо	
Современные принципы и концепции обучения игре на пианино в вузах.....	678

ПЕДАГОГИКА

Готовность к самообразованию как ключевое личностное качество ученика вечерней школы в контексте организации самообразовательной деятельности

Лавриненко Елена Васильевна, старший преподаватель, аспирант
Киевский университет имени Бориса Гринченка (Украина)

В статье рассмотрено содержание понятия «готовность к самообразовательной деятельности» как ключевое качество личности ученика вечерней школы в современном мире общественных, социальных и технологических изменений. Автор обосновывает содержание понятия «готовность» как «своеобразное состояние» личности ученика, которое должно обеспечить начало включения в полноценную деятельность. На основании результатов материалов апробации своего научного исследования, автор доказывает, что лишь при условии быть «готовым действовать» и «действовать самостоятельно», возможно построение индивидуальной образовательной траектории ученика вечерней школы и ее успешное прохождение.

Ключевые слова: вечерняя школа, личность ученика вечерней школы, самообразовательная деятельность (СД), готовность, готовность к самообразовательной деятельности, умения и навыки самообразовательной деятельности (УНСД).

Сегодня не существует единственной точки зрения относительно времени возникновения идеи самообразования человека. Появление идеи самообразования относят в далекое прошлое, а сам феномен — в наше время (Владиславлев.О.П., Онушкин В.Г.). Прогрессивные мыслители и педагоги XIX в. (Белинский В.Г., Герцен О.И., Добролюбов М.О., Писарев Д.И., Чернышевский М.Г.) выражали мнение о том, что самообразование — необходимая фаза человеческого развития. Так Писарев Д.И. отмечал, что «настоящее образование — это только самообразование». Зарубежные исследователи, в частности немецкий педагог Schneider Rolf Arnold, отмечают, что «самообразование является старой темой для размышлений об образовании и воспитании в европейской истории» [13].

Впоследствии формирование техносреды выдвигает новые требования к деятельности личности: своевременное усвоение передовых технологий, привлечения к информационному пространству и тому подобное. Появление в социальной сфере приоритета социокультурных факторов (образовательных, творческих, интеллектуальных), преодоления технократизма в решении социальных проблем коренным образом изменяют содержание, видовые и функциональные характеристики самообразования [10]. Самообразовательные процессы приобретают более осознанные и организованные формы. По мнению современного немецкого педагога Armbrust Joachim: «Люди сегодня должны восприни-

мать образование как сознательную форму самообразования» [14].

Американский педагог, преподаватель с мировым именем Каку Митио, отмечает, что «общество постепенно переходит к интеллектуально-творческой экономике, освободившийся умственный резерв переориентируется на развитие способности думать, анализировать, аргументировать и принимать в итоге верные решения» [15]. В современном глобализованном мире, по мнению Каку Митио «меняется сама среда, в которой люди живут, и интерфейсы, которые с ними взаимодействуют» [15]. Исследования современных педагогов доказывают, что современное информационное общество основывается на самообразовании, которое является источником не только технологических, но и социальных инноваций. В связи с этим, технологии образования этого общества также изменяются: постепенно смещается соотношение «образование — самообразование» в сторону последней, самообразовательные процессы приобретают более осознанные и организованные формы.

Анализ процесса самообразования значительно углубился и приобретает новые черты в пределах концепций современного информационного общества, которое формирует новую систему ценностей, которая предусматривает овладение знаниями, умениями и навыками как необходимым, но не конечным результатом образования. От человека требуются умения ориентироваться в информационных потоках, овладевать новыми технологиями,

самообучаться, искать и использовать отсутствующие знания, приобретать такие качества, как универсальность мышления, динамизм, мобильность.

В современных условиях быстрого развития и обновления информационно-коммуникационных технологий, интеграции и усложнения социальной деятельности мы все больше убеждаемся на собственном опыте, что молодой человек может самореализоваться лишь в том случае, если он будет владеть определенными современными ценностными ориентациями, качествами и способностями, которые обеспечат ему постоянное развитие (а в дальнейшем — саморазвитие), собственную творческую личностную позицию, социальную мобильность и гибкую адаптацию к разному роду трансформаций. Как отмечает немецкий педагог Wolf Stefan «жизнь и производственная деятельность быстро изменяются. Вчерашние знания сегодня мало чего стоят. Поэтому мы должны давать нашим детям в дорогу не установленные (твердые) каноны навыков и знаний. Мы должны дать им компетенции, которые помогут им самостоятельно усваивать (овладевать) новыми предметами, объектами, делами» [16].

Актуальность данной темы особенно растет в контексте сегодняшних общественных реалий, в частности и украинского общества. Так, в контексте Соглашения об ассоциации, Глава 23. Образование, учеба и молодежь, «умения учиться» определены как одни из ключевых компетентностей в ЕС. Дать ученикам не только знания и не столько знания, а прежде всего сформировать у них умение и навыки самообразовательной деятельности, умения самостоятельно действовать: добывать и пополнять знания, совершенствовать свои умения и навыки, оперативно ориентироваться в стремительном информационном потоке, — такой социальный заказ ставит перед современной школой украинское общество. Это значит, что школа перестает быть конечным звеном самообразования, она становится стартом для непрерывного и постоянного самообразования человека. «Лишь готовя личность, способную к самообразованию, современная школа может реализовать модель выпускника, способного самостоятельно решать собственные и глобальные проблемы, способного к творчеству, саморазвитию и самореализации» [9].

Важной для решения современных проблем самообразования является выработка стойкой привычки к постоянному самостоятельному умственному труду, на что обращали внимание еще педагоги прошлого О. Дейнгарт, Л. Оболенский, М. Рубакин и другие. Они отмечали необходимость учитывать в формировании вышеупомянутой привычки каждой личностью своих специфических свойств, способностей и определенных условий, которые определяют выбор оптимального режима работы, а также влияют на ход (процесс) собственно самообразовательной деятельности. Как подчеркивает современный немецкий педагог Armbrust Joachim: «сейчас такое время, когда люди должны серьезно приобретать в школе навыки

и компетентностей. Они просто должны иметь готовность к учебе» [14].

В таких условиях ценностные ориентации становятся первичными, именно они выстраивают мотивы, которые порождают действия. *Мотив* и *цель* выступают в качестве движущей силы «действий» («деятельности») личности, тогда как «готовность действовать», «готовность к деятельности» мы понимаем как «состояние» личности (качество личности), которое должно обеспечить своего рода старт для включения в полноценную деятельность, и тем более к такому особенному виду деятельности как самообразование («образование себя!»).

Особенное внимание, как педагогов-практиков так и педагогов-ученых, в данном контексте привлекает образовательная деятельность современной вечерней школы. Интерес к организации образовательной деятельности современной вечерней школы характеризуется интенсивным поиском наиболее эффективных форм учебной деятельности учеников в соответствии со спецификой ее ученического контингента. Научно-практические исследования последних лет показывают, что именно вечерняя школа, где проблема разнородности ученического контингента стоит так остро [2] нуждается в особенной организации учебной деятельности учеников, где самообразование должно стать системообразующим фактором учебы и воспитания.

Исследователи отмечают, что в наше быстротекущее время общественных, социальных и технологических изменений, состоялась *диверсификация* вечерней школы [5]. Резкое изменение контингента учеников современной вечерней школы, его омоложение и уменьшение числа работающих, за последние годы привели к противоречиям с социальным назначением вечерней школы, организацией и содержанием ее деятельности. Практика образовательной деятельности вечерней школы показывает, что образовательное пространство вечерней школы в современном обществе стало наиболее соответствующим принципам открытого образования. В последние десятилетия для специфического контингента учеников вечерней школы, учитывая их возрастной состав и социальный статус, состояние здоровья, общественные требования и другие личностные запросы, создаются смелые, по сути инновационные, условия. Главные среди них — это реальный выбор учениками организационных форм обучения (очное, заочное, экстернат, дистанционное, индивидуальное), выбор удобного времени учебы (дневная смена, вечерняя смена), переход с одной смены на другую (при мотивированных причинах), выбор темпа учебной деятельности, выбор содержания обучения, выбор уровня изучения конкретного предмета, сочетания общего и профессионального образования. Все это создает реальные предпосылки для формирования индивидуальной образовательной траектории ученика, обеспечивает возможность адаптации образовательной среды к личности ученика, учитывая его личностные качества и особенности его собственного социального опыта [6].

При таком подходе, с нашей точки зрения, именно акцент на организацию самообразовательной деятельности может стать системообразующим фактором в организации учебного процесса современной вечерней школы. Ведь самообразовательная деятельность, как особый вид деятельности, имеет собственную специфическую структуру, отличающуюся от структуры учебной деятельности и ее самостоятельных форм тем, что ее основные компоненты — мотивы, цель, предмет деятельности, задачи, способы действия и способы контроля ученик подбирает самостоятельно [8]. Характерными чертами самообразовательной деятельности являются:

- 1) социальная — определяет способность быть готовыми изменяться и приспосабливаться к новым потребностям рынка труда, оперировать и управлять информацией в новых условиях жизни;
- 2) личностная — предусматривает самоанализ сильных и слабых сторон своей деятельности;
- 3) когнитивная — предусматривает формирование на основе знаний понимания общественных процессов, определенного личностного отношения, осознания саморазвития;
- 4) деятельная — ученик при условии понимания и осознания начинает определенным образом действовать, обнаруживает элементы самоорганизации, саморазвития в своем поведении;
- 5) эмоционально-волевая — активизирует потенциальные внутренние силы, создает действенный контекст в формировании самообразования личности [7].

Основательный анализ этих характерных черт самообразовательной деятельности, как особого вида деятельности, относительно учеников вечерней школы очевидно раскрывает аспекты формирования и становления личности ученика через организацию собственно самообразовательной деятельности. С первых шагов включаясь в активную самообразовательную деятельность в сознании учеников почти сразу (сначала не четко сформированы) начинают работать механизмы формирования социально и личностно значимых черт. Этому помогает специфическая структура самообразовательной деятельности, алгоритм осуществления которой предусматривает последовательное выполнение таких этапов: формирования цели, планирование, собственно организацию (конкретные шаги, действия), реализацию (непосредственное выполнение заданий, работа с источниками информации), анализ (выявление успехов и недостатков), коррекцию (осмысление как процесса так результата) [1; 7].

Результаты апробации материалов нашего исследования убедительно показывают, что лишь при условии быть *готовым действовать* и *действовать самостоятельно*, то есть быть «готовым к самообразовательной деятельности» возможно построение индивидуальной образовательной траектории ученика, ее успешное прохождение и самореализация и самоутверждение ученика вечерней школы в будущем.

Цель статьи — обосновать «готовность к самообразовательной деятельности» учеников вечерней школы как «ключевое» личностное качество в контексте организации самообразовательной деятельности.

В педагогическом словаре [3] «готовность» к познавательной деятельности (к продолжению образования) трактуется как совокупность двух качеств: стремление к расширению диапазона знаний и развитие умения и навыков к систематической учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе существует два подхода к трактовке понятия «готовность»: личностная и функционально-психологическая.

С точки зрения личностного подхода *готовность* рассматривается как совокупность качеств человека, адекватных потребностям определенной деятельности.

На функционально-психологическом уровне *готовность* рассматривается как психическое состояние, которое занимает промежуточное состояние между психическими процессами и свойствами личности. Он образует функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности определенного вида (учебно-познавательной, профессиональной и др.) деятельности.

Готовность к самообразованию определяется как личностное качество, которое выражается в умениях соотносить мир теоретических знаний и мир практических реальных умений и навыков, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, и которая базируется на умении свободно ориентироваться в разных источниках информации и критически анализировать их. В частности А. К. Громцева определяет готовность к самообразованию как конечный результат, который позволяет человеку заниматься самообразованием [4].

Руководствуясь логикой проведения нашего научного исследования, одним из основных заданий в контексте организации самообразовательной деятельности учеников вечерней школы стало изучение готовности учеников к такому особому виду деятельности. Качественный анализ полученных результатов и, таким образом, обеспечение образовательного процесса вечерней школы объективной информацией относительно значения и влияния самообразовательной деятельности на качество получения знаний. Использование данных исследования поможет в коррекции содержания, форм и средств организации этой деятельности и созданию эффективного организационного и методического процесса формирования и развития самообразовательных умений и навыков учеников вечерней школы и учебного процесса в целом.

С нашей точки зрения, в организации учебной деятельности учеников вечерней школы первоочередным заданием есть выявление, а при необходимости формирование, усовершенствование и развитие умений и навыков самообразовательной деятельности. Игнорирование этого задания делает невозможным организацию собственно самообразовательной деятельности и формирования умений и навыков ее осуществления.

Движущей силы нашему исследованию в данном контексте прибавило мнение американского писателя Дэвида Вонга [17], который в статье «6 жестоких истин, которые сделают вас лучше» подчеркивает: «... вы представляете собой сумму ваших полезных навыков, не более того».

Анализ педагогической литературы по вопросу формирования умений и навыков самообразовательной деятельности (УНСД) показал, что в дидактике не существует четкого определения «самообразовательные умения», нет их единственной классификации [12]. Ученые рассматривают ряд умений, близких по содержанию к самообразовательным: познавательных, общих, обобщенных, интеллектуальных, когнитивных, гностических. По мнению ученых, если самообразование рассматривать (в широком смысле) как процесс самостоятельного познания, то самообразовательными можно считать познавательные умения, которые сочетают гностические умения, как таковые, что характеризуют процесс получения информации (готовность к познавательной деятельности) и когнитивные умения, которые характеризуют процесс превращения информации в знание. В современном обществе при увеличении объемов информации и скорости ее потоков особенно актуальными становятся умения, которые связаны с восприятием, обработкой и переработкой информации. На основании анализа психолого-педагогической литературы по вопросам определения состава и проблемы формирования самообразовательных умений, приходим к выводу, что умение и навыки самообразовательной деятельности (УНСД) можно охарактеризовать с позиций всех отмеченных категорий рассмотренных умений: возможность использования самообразовательных умений для изучения всех учебных дисциплин позволяет их отнести к общим учебным умениям; их свойство к широкому перенесению, межпредметный характер передают им признаков обобщенности; по характеру выполняемой деятельности они являются познавательными умениями. Гностические и когнитивные умения есть их составляющими и отображают индивидуально-познавательную сущность процесса самообучения. Обязательными компонентами самообразовательных умений, кроме перечисленных выше, есть интеллектуальные, организационные и рефлексивные умения.

Учитывая, что в центре внимания нашего исследования ученики вечерней школы, следует отметить, что особенностью такой категории учеников (как несовершеннолетних так и «взрослых» учеников) является то, что в вечернюю школу они приходят уже имея определенный собственный опыт (как учебно-познавательной так и практической деятельности). Ученик вечерней школы приходит в школу также уже частично внутренне мотивированный (хотя не всегда может четко сформулировать цель), следовательно, он уже частично осознает значимость своей учебно-познавательной деятельности для своего собственного становления и дальнейшего развития. Как показывает практика, для таких учеников категория «деятельность» является базовой в формировании,

усовершенствовании и развитии как общеобразовательных, так и специальных умений. Все это доказывает, что ученик вечерней школы не может быть пассивным исполнителем воли учителя, он является активным субъектом собственной учебно-познавательной деятельности.

В рамках апробации рабочих гипотез нашего исследования выявить готовность учеников вечерней школы к самообразовательной деятельности с опорой на выявленные особенности развития и уровень их мотивации к этой деятельности нам помогли следующие методики и вопросники:

— тест «Готовность к самообразованию» (составлен автором на основе анализа ряда тематических материалов);

— анкета «Умеете ли Вы учиться?» (разработана Г. К. Селевком);

— анкета «Умения самоорганизации» (разработана Г. К. Селевком);

— тест «Самоанализ собственных планов и интесресов» (составлен автором на основе анализа ряда тематических материалов).

Материалы исследования позволили нам рассмотреть эти вопросы в двух аспектах: общий уровень учеников вечерней школы относительно исследуемых умений; уровень учеников и соответственно уровень их исследуемых умений в учебных группах соответственно 9–10 классов и 11–12 классов.

Целесообразным в контексте экспериментальной проверки рабочих гипотез исследования стало, с нашей точки зрения, прежде всего исследование ключевого умения учеников вечерней школы — «умения учиться». В данном контексте мы разделяем точку зрения известного украинского дидакта О. Савченко [11, с. 14]: «если у выпускника не сформировано умение учиться, его учеба не является полноценной, то есть он не хочет и не умеетнастоящему учиться. В большинстве случаев «не хочет» потому, что не умеет и не чувствует в учебе собственного продвижения».

В контексте организации самообразовательной деятельности учеников не менее важную роль играют умения организации (самоорганизации) учеников вечерней школы. Полученные результаты заслуживают внимания и дальнейшего основательного исследования. Показательной является тенденция общего уровня «умения самоорганизации» учеников вечерней школы, которая приближена к достаточному уровню и в то же время отслеживается тенденция общего уровня «умений учиться» учеников вечерней школы в сторону среднего уровня. Данные результаты убедительно подводят педагогов-вечерников к необходимости учитывать такое состояние столь востребованных в современном мире умений и навыков специфического контингента учеников вечерних школ в контексте организации самообразовательной деятельности и не только и направляющим вектором в своей педагогической работе определить обеспечение методического и дидактического сопровождения таких учеников.

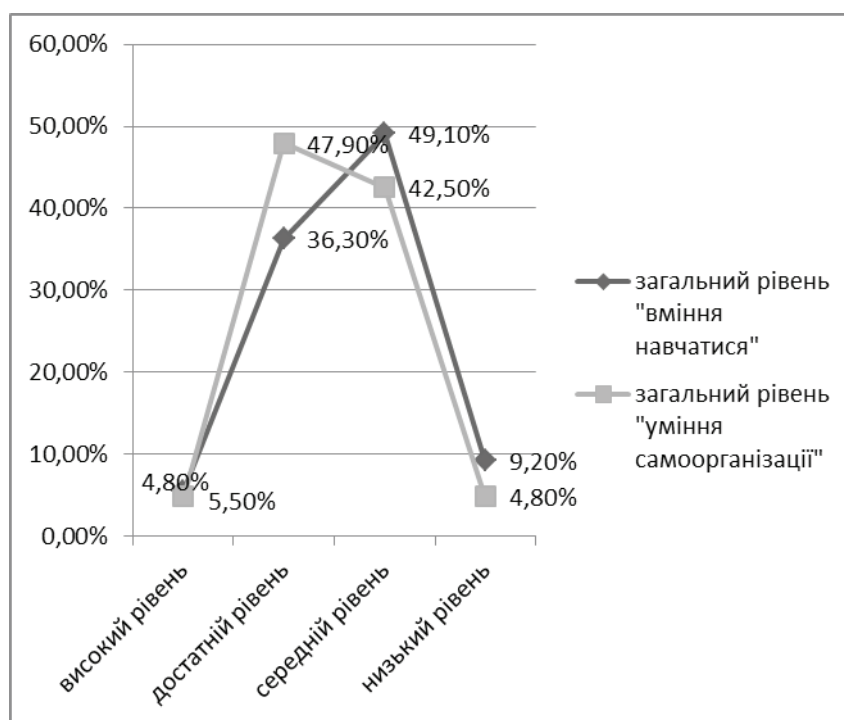


Рис. 1. Соотношение общих уровней «умения учиться» и «умения самоорганизации» учеников вечерних школ

Наработанный материал в части экспериментальной проверки относительно выявления «готовности к самообразовательной деятельности» учеников вечерней школы предоставил нам существенные основания для основательного анализа определения практической роли самообразования и влияния самообразовательной деятельности на качество получаемых знаний и, собственно, на саму организацию этого вида деятельности и учебно-познавательной деятельности учеников в целом. Подобные исследования дают возможность выявить готовность учеников к самообразовательной деятельности с опорой на выявленные особенности развития и уровень их мотивации к этой деятельности, а следовательно, сделать их учебную деятельность максимально личностно ориентированной. Анализ материалов показал, что понимают суть понятия «самообразование» 56,8% учеников вечерних школ. Своёобразное понимание понятия «самообразование» показали 29,6% учеников вечерних школ. Сам факт использования учениками вечерних школ в определении понятия «самообразование» таких терминов как: «приобретение новых умений и знаний»; «умения самостоятельно учиться»; «умения овладевать знаниями»; «уметь самостоятельно выбирать средства»; «умения эффективно использовать»; «умение применять»; «умение совершенствоваться» обращает на себя внимание по существу и уже с первых шагов исследования подтверждает нашу рабочую гипотезу относительно осознанного отношения современных учеников вечерней школы (как несовершеннолетних так и «взрослых» учеников) к самообразованию как к ведущему виду учебной деятельности в условиях нынешнего времени.

Для самообразования, как и для любого другого вида деятельности, значимой является ее процессуальная сторона. Будет осуществляться самообразовательная деятельность или нет, насколько она будет функциональной и результативной — полностью определяется умением ученика самостоятельно овладеть учебным материалом. В ходе нашего исследования ученикам вечерних школ была предложена анкета, содержание которой предусматривало выявление качественного уровня умений учеников вечерней школы в овладении учебным материалом самостоятельно и навыков в осуществлении этого вида учебной деятельности. Анализ полученных результатов в этой части исследования дал показатели, которые заслуживают на дальнейшее основательное изучение и внедрение.

Результаты нашего исследования показывают, что наличие именно таких способностей как:

- а) умение формулировать собственную цель (мету),
- б) анализировать деятельность (обнаруживать успехи и недостатки своей деятельности);
- в) планировать собственную деятельность;
- г) непосредственно организовывать собственную деятельность;
- д) осознанное отношение как к процессу деятельности, так и к результату собственной деятельности обеспечивает готовность личности к осуществлению любого вида деятельности.

А выявление готовности к самообразовательной деятельности, усовершенствование и развитие (постоянное развитие) данных способностей учеников вечерней школы способствуют обеспечению и осуществлению всего четкого алгоритма организации самообразовательной деятельности ученика как личности.

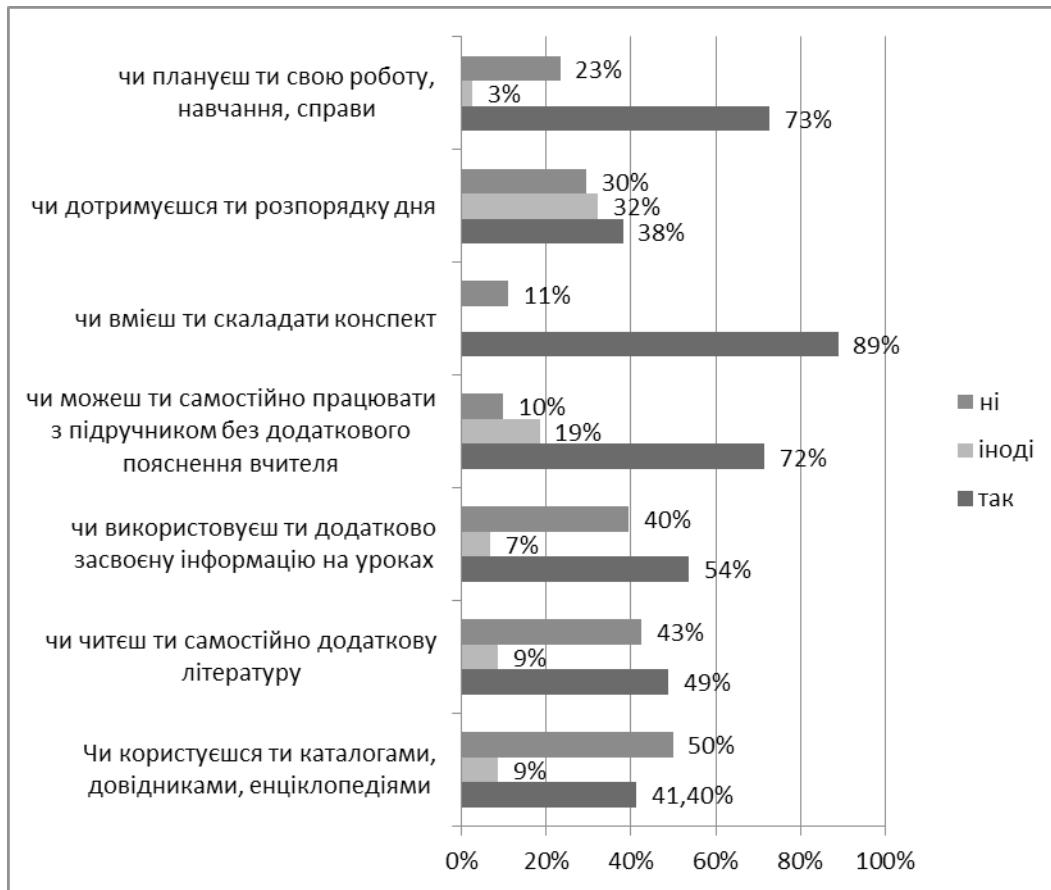


Рис. 2. Результати виявлення готовності к самоосвіті учнів вечірніх шкіл

Проведені дослідження підтверджують: якщо у учнів вміння і навички самоосвітньої діяльності, сформовані з урахуванням характерних рис цього виду діяльності, знаходяться в відповідності до структури самоосвітньої діяльності, відображення в усіх її компонентах, то в результаті їх взаємодії формується власне «готовність к самоосвітній діяльності» («освіта себе»!). Наші висновки збігаються з точкою зору провідних німецьких педагогів, які відзначають, що «навичкам, вмінням і знанням не можна навчити, вони повинні бути отримані дітьми в активному діалозі» [18].

Достатньо актуальною і справедливою, на наш погляд, є в умовах сучасного часу думка німецьких пе-

дагогів, які відзначають: «хто в час отримання освіти віддає перевагу самоосвіті, той зможе оновити своє становище, модернізувати культуру, економіку і суспільство і прийняти нові виклики — «інновації» [18].

Дійсно, сьогодні в суспільстві ХХІ століття ми є свідками такого становища речей: «або ви заморочитесь на завданні «слухати потреби людей» і заробите унікальний набір навичок, або світ випне вас під зад» [17].

На перший погляд думка радикальна, але вона відображає сутність речей в сучасному світі, з якими просто не можна не рахуватися.

Література:

1. Аналітико-прогностичний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів: практико-орієнтований посіб. / [за наук. ред. І.Г. Єрмакова]. — Запоріжжя: Хортицький навч.-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. — 220 с.
2. Богомоллова, І.В. Організаційно-педагогічні умови особистісноорієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.09/І.В. Богомоллова. — Х., 2008. — 210 с.
3. Гончаренко, С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Громцева, А.К. Формування у школярів готовності до самоосвіти. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с.
5. Вершинин, В.Н. Педагогічний процес в вечірній школі. Цикл лекцій (Електронний варіант): навч. посіб. для самоосвіти і корпоративного навчання педагогів і керівників вечірніх (смієних) загальноосвітніх шкіл. — Ульяновск: УІПКПРО, 2009. — 120 с.

6. Лавриненко, О. В. Особливості освітньої діяльності сучасної вечірньої школи / О. В. Лавриненко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.; Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — Ніжин, 2013. — Вип. 6. — с. 115–122.
7. Лавриненко, О. В. Самоосвітня діяльність учня вечірньої школи як умова становлення його особистості / О. В. Лавриненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. — Ялта: РВВ КГУ, 2013. — Вип. 41. — Ч. 3. — с. 463–469. — (Сер.: Педагогіка і психологія).
8. Лавриненко, О. В. Самоосвітня діяльність — провідний вид навчальної діяльності сучасної вечірньої школи / О. В. Лавриненко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — К.: Едельвейс, 2013. — Вип. 2. — с. 119–129.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33.
10. Рубакин, Н. А. Как заниматься самообразованием [Електр. ресурс] / Н. А. Рубакин. — М.: Сов. Россия, 1962. — с. 116–124. — Режим доступа: <http://padaread.com/?book=27716&pg=13>. — Название с экрана.
11. Савченко, О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2014. — № 4–5 (квітень-травень). — с. 14
12. Семакова, Т. О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістовне наповнення дефініцій / Т. О. Семакова // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. — 2013. — Вип. 3 (4).
13. Schneider Rolf Arnold [Electronic resource]. — Verlag Hohengehren, 2010. — Access mode: <http://lbib.de/Selbstbildung-oder-wer-kann-ich-werden-und-wenn-ja-wie-67966>. — The name of the screen
14. Armbrust Joachim [Electronic resource]. — Access mode: <http://wissenschaft.pr-gateway.de/schule-von-morgen-fur-die-juendlichen-von-heute>. — The name of the screen.
15. Каку, М. Профессор теоретической физики Митио Каку о будущем школ и университетов через 100 лет [Електр. ресурс] / М. Каку. — Режим доступа: <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600>. — Название с экрана.
16. Wolf Stefan [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.lippeblatt.de/regionales/11132146-abschied-vom-nuernberger-trichter>. — The name of the screen.
17. Вонг, Д. [Електронний ресурс]. — Режим доступа: [<http://www.adme.ru/articles/6-zhestokih-istin-kotorye-sdelayut-vas-luchshe-467305/>]. — Назва з екрану.
18. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich [Electronic resource]. — Access mode. — /http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil1_4.html. — The name of the screen.

Взаимодействие социального педагога и семьи в обучении школьников здоровому образу жизни

Луканина Наталья Николаевна, зам. директора по ВР
МАОУ «СОШ № 48» (г. Новоуральск, Свердловская обл.)

Важнейшей задачей современной системы общего образования является постоянное улучшение качества социально-педагогической работы по сохранению и укреплению здоровья школьников. В связи с нарастающим социальным неравенством в обществе, что отражается на детях и подростках, духовно-нравственный уровень понижается, а отсюда и возникают проблемы с ростом числа курильщиков, распивающих спиртные напитки, употребляющих наркотические средства. Достаточно значимо поменялись условия обучения и воспитания школьников в общеобразовательных учреждениях. Вследствие увеличения объема учебных дисциплин увеличилась предметная нагрузка. Следует отметить, что учебный процесс общеобразовательной школы в первую очередь ориентирован на развитие интеллектуальных способностей, отодвигая заботу о сохранении и укреплении физического

и психического здоровья учащихся. Многочисленные исследования последних лет показывают, что около 25–30% детей, приходящих в 1 классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а так же, что состояние здоровья детей за период обучения в школе ухудшается. К тому времени как школьники становятся выпускниками, то каждый четвертый из них имеет патологию сердечно-сосудистой системы, каждый третий — близорукость, нарушение осанки и другие заболевания. Исследования Выголовой В. О., Зелинской Д. И., Олещенко А. М., Фалевича В. И. и др. подтверждают, что показатели здоровья подрастающего поколения у нас в стране снижаются.

В школах сейчас наиболее актуальна, встали проблемы формирования здорового образа жизни, предупреждения заболеваемости и естественно охрана здоровья школьников.

Снижение показателей здоровья детей школьного возраста связано не только с проблемами экологии, экономики, но и отсутствием должной воспитательно-образовательной и физкультурно-оздоровительной работы среди населения, направленной на формирование здорового образа жизни.

Таким образом, перед школой стоит первостепенная задача сохранения и укрепления здоровья детей после поступления в школу, когда увеличивается в разы психологическая и физическая нагрузка на детский организм.

«Здоровый образ жизни» школьника в современном понимании представляет собой всю совокупность форм и способов активной жизненной деятельности, способствующая эффективному выполнению, учебных, трудовых, социальных и биологических функций. Здоровый образ жизни — это полноценная взаимосвязанная система активной жизнедеятельности человека, направленная на профилактику и предупреждения различных физических и психологических заболеваний, сохранения своего здоровья с помощью правильного питания и режима дня, моральных устоев соответствующего общества и, конечно же, полный отказ от вредных привычек.

И так, причинами ухудшающими здоровье и работоспособность школьников в системе общего образования являются отсутствие определенного баланса всех видов активной деятельности детей, нарушение режима учебно-воспитательного процесса, который не соответствует возможностям и уровню подготовленности всех школьников. К факторам риска, ухудшающим здоровье школьников, относятся:

- вредные привычки (курение, употребление наркотиков и алкоголя);
- отсутствие режима полноценного и сбалансированного питания;
- неупорядоченный режим дня;
- учебная перезагрузка и гиподинамия;

Соответственно, в результате всех перечисленных причин здоровье школьников находится в постоянной опасности. Но, даже зная все эти простые для понимания факторы риска ухудшения здоровья, большая часть родителей не придают значения на соблюдения здорового образа жизни и правил сохранения здоровья своих детей. Так как у родителей и детей школьного возраста недостаточно сформировано положительное отношение к здоровому образу жизни.

Сейчас перед школой стоит серьезная задача сформировать и привить навыки ведения здорового образа жизни, ведь основы физического и психического здоровья детей закладываются и развиваются в детские годы. Поэтому научить здоровому образу жизни, воспитать осознанное и ответственное отношение к своему здоровью необходимо начинать с детского возраста. Это становится возможным путем активного взаимодействия социального педагога, учителей физической культуры и ОБЖ, родителей и медицинских работников к организации и проведению оздоровительных и про-

светительских мероприятий в условиях школы и семьи. Только при таком подходе взаимодействия педагогов и родителей повышается качество физкультурно-оздоровительной работы, которая направлена на формирование и укрепление физического и психического здоровья школьников.

В современном обществе понятие и статус семьи резко снизился, что непременно сказывается на состоянии физического и психического здоровья детей. Так же большое влияние на ухудшение здоровья детей оказывают нестабильное экономическое положение семьи, неблагоприятные санитарные условия в школе и дома, психоэмоциональные стрессы, вызванные неблагоприятной обстановкой в семье и школе, неорганизованный режим дня и нерациональное питание.

Для укрепления здоровья среди школьников в системе общего образования необходимо делать большой акцент на развитие социальной сферы, где субъектами способствующими формированию здорового образа жизни выступают не только семья и врачи, но и социальные педагоги как специалисты, комплексно решающие проблемы семьи, защиты детства. Семья и школа являются доминирующими социальными институтами, отвечающие за воспитание и обучение школьников. Им отведена ведущая роль в становлении и развитии личности школьника, формировании здорового образа жизни, сохранении и укреплении его здоровья.

Вопрос совершенствования консолидации всех воспитательных мер по укреплению и сохранению здоровья школьников, тесного взаимодействия с различными социальными службами еще мало изучен. Поэтому возникают противоречия такие как между:

- снижением уровня показателей здоровья школьников, наличие вредных привычек у них и несовершенная целенаправленная система работы с детьми, родителями и педагогами по укреплению и сохранению здоровья, недостаточным финансированием профилактических мероприятий среди школьников и их родителей;

- важностью совместных усилий различных специалистов в первую очередь социальных педагогов, которые будут взаимодействовать со всеми социальными институтами в работе по укреплению и сохранению здоровья детей, возникновением потребности специалистов и их отсутствием в нужном количестве для школы.

- потребностью взаимодействия, усиления активных мер образовательной системы, здравоохранения и общества по формированию позитивного отношения к здоровому образу жизни, социализации школьников и инертностью учителей, врачей и родителей к организации профилактики заболеваний и сохранению здоровья.

Следовательно, необходимы организационно — социально — педагогические условия для реализации качественно-результативного взаимодействия социального педагога, медицинского работника и родителей по формированию здорового образа жизни школьников. При соблюдении такого баланса в работе образовательной си-

стемы и института семьи будут повышены показатели психического и физического здоровья детей, так как:

- появится целостное воспитательно-образовательное пространство;

- будет проводиться просветительская психолого-педагогическая и медицинская работа общей направленности по сохранению и укреплению здоровья;

- возрастет степень грамотности и мотивации педагогического состава школы в вопросах профилактики заболеваний среди школьников и укреплению их здоровья;

Такая работа по формирования здорового образа жизни школьников является самой перспективной на данное время, так как только при систематическом взаимодействии всех специалистов в этой области и общества в реальной жизни можно добиться значительных результатов.

Конкретный акцент должен делаться на:

- совместные занятия физкультурой, прогулки, походы и т.д.;

- наглядный пример родителей и отсутствие у них вредных привычек;

- сбалансированное питание, соблюдение правил личной гигиены, режим дня и сна;

- экологическое воспитание, бережное отношении к природе и окружающей среде;

- благоприятная атмосфера в семье и школе;

- медицинское воспитание, через своевременное посещение врача и выполнение.

Дети школьного возраста должны знать основы личной гигиены, уметь использовать физические упражнения, простейшие закалывающие процедуры, знать правила их применения и выполнения, соблюдать режим дня, иметь правильное представление о влиянии вредных привычек на здоровье человека.

Для получения эффективности социальному педагогу необходимо создать родительско-детские группы для систематической и комплексной работы, изучить семьи (состав, материальное благополучие, культурные традиции, внутрисемейные отношения, уровень психолого-педагогической грамотности и т.д.) и детей (место ребенка в семье, психическое и физическое состояние и т.д.), выбрать формы и методы профилактики с конкретными

группами. Реализация работы по формированию здорового образа жизни и профилактики заболеваний среди школьников, необходимо использовать традиционные формы (дни открытых дверей, общие собрания, тематические акции, открытие мероприятия и т.д.), а так же и применять нетрадиционные формы (индивидуальные беседы по организации семейного досуга, формированию благоприятной семейной атмосферы и т.д.).

Достаточно эффективной формой взаимодействия семьи и системы образования в наше время в формировании педагогической грамотности о здоровом образе жизни у школьников является родительские конференции, проводимые с привлечением разных специалистов (органов власти, врачей, психологов, научных деятелей, специалистов по оздоровительной физической культуре, руководителей общественных объединений, спортсменов, классных руководителей и родителей).

Закон «Об образовании» в Российской Федерации определяет, что родители являются первыми педагогами своих детей. Поэтому родители совместно с педагогами должны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального развития личности ребёнка.

Формирование здорового образа жизни у детей школьного возраста — это многогранный социально-психолого-педагогический процесс, предусматривающий комплексность сбалансировано организованных форм и способов жизнедеятельности, способствующих активному, полноценному выполнению учебно-трудовых, социальных и биологических функций, является одной из важнейших задач школы и семьи.

Правильное здоровое воспитание детей школьного возраста становится возможным, только при тесном сотрудничестве семьи со специалистами школы, если работа будет вестись целенаправленно, систематически; если ребёнок будет выступать не объектом воспитательного процесса.

Именно родители должны заложить своему ребенку основу для формирования и ведения здорового образа жизни, мотивацию к сохранению и укреплению здоровья. А уже в школе можно реализовывать с такими детьми здоровьесберегающие программы.

Литература:

1. Архангельский, В. Н. К вопросу о семейной политике и социальной поддержке семьи в Российской Федерации / В. Н. Архангельский // Семья в России. 1994. — № 1.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб., 2000.
3. Гаджиев, Р. Д. Индивидуально-дифференцированный подход в воспитании и обучении младших школьников с ослабленным здоровьем. / Сборник статей ассоциации молодых ученых Дагестана. Махачкала 2005. — Выпуск № 16.
4. Гаджиев, Р. Д. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового образа жизни у младших школьников. / Межвузовский сборник научных трудов. — Казань, 2006.
5. Лодкина, Т. В. Защита семьи и ребенка как проблема социальной экологии / Т. В. Лодкина // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 2.
6. Семакова, О. А. Формирование навыков здорового образа жизни, как направление социально-педагогической работы. М., 2005.

7. Тихомирова, Л. Ф. Деятельность учреждений образования по охране и укреплению здоровья школьников / Л. Ф. Тихомирова. Ярославль: «Ремдер», 2003.
8. Черствая, О. Е. Педагогические аспекты влияния семейного уклада на воспитание детей: Дисс.. канд. пед. наук / О. Черствая. М., 2001

Творческое портфолио как средство оценивания индивидуальных прогрессов обучающихся

Львова Елена Владимировна, преподаватель высшей категории
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Одним из средств, способствующих формированию и оцениванию творческих способностей обучающихся, является портфолио. Согласно наиболее распространенной точке зрения, портфолио является совокупностью свидетельств, создаваемой с целью демонстрации результатов учебной и внеучебной деятельности обучающегося. Однако актуальность внедрения портфолио в отечественном образовании связывается специалистами с обоснованием иного «его понимания, которое позволит осуществить необходимую сегодня трансформацию учебного процесса» [2]. Применение портфолио затрудняется тем, что теоретико-методологические основания его конструирования и представления разработаны недостаточно и не в полной мере соответствуют происходящим в профессиональном образовании изменениям.

В практике профессионального образования преимущественно применяются разновидности портфолио накопительного вида. Используемые для этой цели разнообразными вариациями «портфеля достижений» дают возможность получать информацию об отдельных «видимых» результатах профессиональной подготовки через фиксацию внешних проявлений активности обучающихся. Учебно-профессиональные достижения как личностный образовательный результат, репрезентирующий потенциал обучающегося на различных этапах его учебно-профессиональной деятельности, имеет латентный интегративный характер.

Творческое портфолио представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений обучающегося. Являясь, по сути, альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам (тест, зачет, экзамен), портфолио позволяет решить две основные задачи:

— проследить индивидуальный прогресс обучающегося, достигнутый им в процессе освоения дисциплины, вне прямого сравнения с достижениями других обучающихся;

— оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля (в этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как свидетельства

о результатах тестирования, зачёта, экзамена (или выступать наряду с ними).

В соответствии с разными задачами использования портфолио строится система его оценивания. Одной тенденцией является неформальное оценивание (экспертное), включающее коллективную оценку педагогов, родителей и обучающихся. Другая тенденция — формализация и стандартизация критериев оценивания, согласованных с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов СПО нового поколения.

Так, ФГОС СПО по специальности 100124.52 «Стилистика и искусство визажа» в качестве образовательных результатов обучающихся по общепрофессиональной дисциплине «Цветоведение» определяет владение обучающимися знаниями и умениями, необходимыми для формирования профессиональных компетенций: «выполнять коррекцию и окрашивание бровей, выполнять окрашивание ресниц, выполнять салонный и специфический макияж и грим для кино, театра и подиума, оказывать консультационные услуги по выполнению макияжа в домашних условиях, выполнять рисунки в технике фэйс-арт и боди-арт, разрабатывать концепцию образа индивидуального стиля заказчика и коллекции образов». Помимо профессиональных компетенций, при проектировании форм и методов контроля образовательных достижений обучающихся преподавателю необходимо предусмотреть оценивание общих компетенций обучающихся: «понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес», «организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество». Одним из наиболее эффективных рабочих инструментов, оценивающих вышеперечисленные персональные образовательные достижения обучающихся, по нашему мнению, является творческое портфолио. Целесообразность создания творческого портфолио по дисциплине «Цветоведение» обусловлена тем, что портфолио:

— позволяет наиболее полно отразить результаты деятельности по дисциплине, а также качество выполнения практически работ;

— отражая результаты индивидуальной образовательной активности обучающегося, наиболее адекватен для отслеживания и оценивания результатов обучения по индивидуальному учебному плану, при реализации его как внутри колледжа, так и в образовательной сети, особенно в учреждениях системы профессионального образования;

— может служить дополнением к результатам квалификационного экзамена, поскольку наиболее полно покрывает тот дефицит информации об обучающемся, который неизбежен при любой экзаменационной процедуре;

— в качестве накопительной оценки отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсируя эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации экзамена, тестирования, кроме того, он может служить альтернативой «натаскивания», спровоцированного этой ситуацией, дающего краткосрочный и поверхностный результат;

— наряду с результатами олимпиад, представляет результаты творческой деятельности, свидетельствует не только о способностях обучающегося, но и умении их реализовать, о его самоорганизации и коммуникативных навыках.

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать иные, не менее важные педагогические задачи:

— поддерживать и стимулировать учебную мотивацию обучающихся;

— поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

— развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся;

— формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

— содействовать индивидуализации (персонализации) образования обучающихся;

— закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Кроме того, описанные особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного обучающегося, отвечающей задачам профессионального обучения. Особо подчеркнем, что портфолио облегчает решение задач, которые можно назвать стратегическими для новой образовательной ситуации, поскольку помогает:

— поощрять активность и самостоятельность обучающихся, расширять возможности обучения и самообучения;

— развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся;

— формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

— повышать обоснованность выбора профессии и эффективность его коррекции в ситуации профессионального обучения.

Таким образом, портфолио, являясь формой полного и разностороннего представления о профессионале, может использоваться работодателями или вузами в качестве дополнительной информации о выпускнике, рассматриваться при собеседовании либо учитываться наряду с результатом экзаменов в качестве составляющей суммарного рейтинга абитуриента. Портфолио отвечает интересам обучающихся колледжа, вуза и системы образования в целом и может стать для них средством связи и взаимодействия, по существу — одним из центральных документов, отражающим в себе сетевые формы получения образования. Для преподавателя художественных дисциплин, включающих «Цветоведение», портфолио является инструментом:

— отслеживания индивидуального прогресса обучающегося в течение периода освоения дисциплины;

— оценивания его творческих и образовательных достижений и результатов, а также других традиционных форм контроля.

Кроме того, творческое портфолио по дисциплине «Цветоведение» помогает повысить образовательную активность обучающихся, уровень осознания ими своих целей и возможностей, что делает выбор дальнейшего направления обучающихся более достоверным и ответственным. В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов: папка достижений, рефлексивное портфолио, проблемно-исследовательское, тематическое. Для дисциплины «Цветоведение» наиболее приемлемо «Рефлексивное портфолио», раскрывающее динамику личностного развития обучающегося, помогающее отследить результативность его творческой деятельности и профессионального роста как в количественном, так и качественном плане, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты. Такой тип портфолио позволяет оценивать процесс развития обучающегося в соотношении с его возможностями. Все это способствует становлению личностных и профессиональных компетенций обучающихся, так как смысл рефлексии заключается в уточнении обучающимся своих знаний, в умении адекватно оценивать собственные достижения, возможности и делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования. Портфолио — инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации обучающегося (профессионала).

Портфолио по дисциплине «Цветоведение» представляет собой набор последовательно структурированных выполненных практических заданий в соответствии с темами рабочей программы дисциплины, поскольку основная цель формирования творческого «портфолио» — накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений обучающегося в процессе его обучения в колледже.

Использование портфолио имеет двухсторонний характер. С одной стороны в его использовании заинтере-

Таблица 1

Обучающиеся и преподаватели в колледже	Потенциальные работодатели на рынке труда
<ul style="list-style-type: none"> — обсуждение результатов обучения с сокурсниками и преподавателями; — рефлексия обучающимися своей работы; — демонстрация индивидуального стиля обучения, особенностей его интеллекта и культуры; — возможность для обучающихся установить связи между предыдущим и новым знанием; — включение обучающегося в процесс развития своих компетенций, в рефлексию своих изменений, «строительство» самого себя; — оценка промежуточных достижений, в том числе «формализованная»; — подготовка и обоснование целей будущей работы 	<ul style="list-style-type: none"> — включение обучающегося в период обучения в колледже в процесс развития «нужных» предприятию компетенций; — конечная оценка достижений обучающихся и активное участие в его дальнейшей профессиональной судьбе

сованы преподаватели и обучающиеся колледжа, с другой стороны потенциальные работодатели:

Таким образом, специфика использования портфолио появляется в связи со спецификой его типа. Портфолио обучающихся по специальности «Стилистика и искусство визажа» по дисциплине «Цветоведение» предназначено для презентации индивидуального образовательного движения обучающихся. Образовательная технология «портфолио» предполагает организацию поэтапной деятельности.

Этап 1. Мотивация и целеполагание по созданию портфолио.

Этап 2. Разработка структуры материалов портфолио.

Этап 3. Планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов портфолио. Выработка критериев оценивания материалов портфолио.

Этап 4. Сбор и оформление материалов. Консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио. Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 5. Презентация в рамках цели создания и использования. Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 6. Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио. Итоговая рефлексия деятельности.

Портфолио — отчёт по процессу деятельности, показывающий динамику индивидуальных прогрессов обучающегося.

При разработке параметров оценивания, необходимо познакомить обучающихся с такими требованиями к содержанию и оформлению портфолио, как:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей специфику дисциплины, личность и интересы обучающегося;

- аккуратность, тщательность выполнения представленных в папке работ;

- факты, отражающие понимание обучающимся освоенного материала по дисциплине;

- творческие работы;

- работы, отражающие творческие способности и развитие обучающегося.

— Таким образом, подводя итог вышесказанному можно сделать вывод о том, что:

- портфолио наиболее адекватно для отслеживания и оценивания творческих, образовательных достижений и результатов обучения по индивидуальному учебному плану;

- портфолио обучающегося по дисциплине может служить дополнением к результатам квалификационного экзамена;

- портфолио в качестве накопительной оценки отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты.

Литература:

1. Гуляева, С. П. Портфолио: рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке / С. П. Гуляева. — Новокузнецк: изд-во МОУ ДПО ИПК, 2009. — 73 с.
2. Загвоздкин, В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты. // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 4. — с. 5.
3. Новикова, Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. — М.: Academia; АПК и ПРО, 2011.
4. Новые подходы к оцениванию достижений учащихся: сборник методических материалов / под ред. Н. В. Муха — Томск: ОГУ РЦРО, 2009.

Социокультурная среда как часть инфраструктуры воспитания

Мандрика Ольга Юрьевна, музыкальный руководитель;
Пономарева Лариса Ивановна, директор
ГБУ ЦСРДИ и ДОЖ «Солнышко» (г. Москва, Троицк)

Введение

Необходимым фактором и условием воспитания личности, определяющим ускорение (или сдерживание) процесса ее самореализации, является окружающая социокультурная среда.

Социокультурная среда, то есть сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека и сам человек постоянно находятся во взаимодействии: среда воздействует на личность, способствует ее формированию. В свою очередь, личность, действуя в среде, вступая в отношения с другими людьми, участвуя в деятельности различных общностей, создает эту среду, придает ей социальное качество.

Опыт работы в детском реабилитационном Центре показывает нам, что театрализованные музыкальные праздники, участниками которых бывают дети, проходящие реабилитацию, являются одной из самых действенных форм массовых мероприятий, объединяющих семьи с детьми с проблемами в развитии, воспитывающих толерантное отношение к «особым» детям у их здоровых сверстников. Ведь зрители — родители, родные, педагоги, гости — не только смотрят спектакль, но и являются непосредственными участниками постановки, вместе с героями сказки участвуют в музыкальных номерах. Дети, по состоянию здоровья не посещавшие занятия, а также их братья, сестры, легко включаются в действие, поскольку танцы, хороводы, песни просты для исполнения, а если надо — им помогут пришедшие на праздник взрослые. Ребята, которые не могут принять участия в танцевальных номерах, играют на детских музыкальных инструментах, являясь вместе с музыкальным руководителем участниками оркестра, музыка которого сопровождает действие сказки.

В Центре сформировалась группа детей, успешно прошедших реабилитацию, которые стали основой нашей «театральной труппы». Много усилий педагогов и родителей было приложено, чтобы адаптировать наших «особых» детей к артистической деятельности, увлечь их процессом репетиций, побороть страх перед публичными выступлениями. Иногда выросшие, давно не посещающие Центр «артисты» с радостью принимают участие в наших театрализованных праздниках. В свое «театральное содружество» мы приглашаем всех желающих сыграть хотя бы маленькую роль, даже если это приходится делать с помощью взрослого. Совместные традиционные чаепития после театрализованных постановок объединяют и поднимают настроение всем участникам праздника: и артистам, и зрителям. Когда наши мероприятия снимает

телевидение, юные таланты и самые активные зрители дают свои первые интервью журналистам и с нетерпением ждут показа сюжета в городских новостях. Ведь «духовная жизнь ребенка полна лишь тогда, когда он живет в мире сказок, творчества, воображения, фантазий» подчеркивал В. Сухомлинский.

Сценарий спектакля

Спектакль «Кошкин дом на новый лад», сценарий которого написан О.Ю. Мандрика (по мотивам сказки С.Я. Маршака «Кошкин дом») к празднику День семьи, был сыгран детьми, проходящими реабилитацию в Центре социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограничением жизнедеятельности «Солнышко».

Действующие лица: __Ведущий, Феи, котята, папа-кот, мама-кошка, бабушка-кошка, дедушка-кот.

Ведущий: Жили-были: мама-кошка,

Папа и детишки-крошки.

Очень дружные все были.

И друг друга так любили!

И друг другу помогали,

Деда с бабой уважали.

А ещё любили петь,

Пирожки с капустой печь.

Исполняется песенка «Опять про пирожки» (муз. и сл. Е.Е. Соколовой), журнал «Колокольчик» № 57, 2014 г.

Ведущий: Всей семьёю стол накрыли,

Бабе с дедом позвонили.

Мама: Приходите в гости. Ждём.

Дед: Да, спасибо, мы идём!

Приходят бабушка и дед. Здравуются. Садятся за стол.

Ведущий: Праздник весело справляют,

Вместе песню запевают.

Исполняется первый куплет песни «Золотая свадьба» (муз. Р. Паулса)

(«Праздник, праздник празднуем семьей,

Будет праздник очень заводной.

Папа, мама и детишки в ряд

На скамейках рядышком сидят»)

Дед: Ах, как весело мы пели,

Вкусных пирогов поели.

Бабушка: Вечер. Нам домой пора,

До свиданья, детвора.

Папа: Мы пойдем вас провожать,

А вам надо всё прибрать.

Мама: Папу слышите, котятка?
 Котятка: Да! Да! Да!
 Бабушка с дедом: Вот послушные внучата!
 Котенок № 1: Не забудьте взять вы зонтик.
 Котенок № 2: К нам в окно стучался дождик.
 Котенок № 3: Лужи там уже большие.
 Котенок № 1: До свиданья, дорогие! Мама, бабушка, папуля.
 Котенок № 2: И любимая бабуля!
 Котенок № 3: Вот уж гости ушли, дорогие ушли.
 Все вместе: Мы не зря кисель варили, пироги пекли.
 Котенок № 1: Братец, убирай посуду.
 Котенок № 2: Нет, не буду,
 Нет, не буду!
 Котенок № 3: Мойте, убирайте сами.
 Я и так уже с усами!
 Котенок № 1: Лучше будем веселиться!
 Котенок № 2: Прыгать, бегать и кружиться!
 Котенок № 3: Мы устроим тарарам, будет весело всем нам!
 Все вместе: Тарарам, тарарам, будет весело всем нам!
 Общее веселье. Ширма.
 Ведущий: А вам нравится, ребята,
 Как ведут себя котятка?
 Вы так дома не шалите?
 Тише, тише, посмотрите!
 Папа с мамой возвратились,
 В дом не входят. Удивились.
 Убирается ширма. У дома перекошена крыша. Беспорядок.
 Мама: А домой ли мы попали?
 Ведущий: Они дома не узнали!
 Папа: Открывай, скорей войдем
 И посмотрим — наш ли дом.
 Мама: Ой беда, ой беда, мы попали не туда.
 Папа: Это что же здесь творится?
 Мама: У котят чужие лица!
 Котятка: Папа, мама, посмотрите!
 Папа: Ничего не говорите!
 Мама: Вы на наших не похожи.
 Вместе: Ой, какие злые рожи!
 Убегают, закрыв лица руками.
 Котенок № 1: Своих деток не узнали
 Котенок № 2: И куда-то убежали
 Ведущий: Что же делать им, ребята?
 Жить одним им рановато.
 Котенок № 3: Что же делать? Как нам быть?
 Не хочу без мамы жить.
 Котенок № 1: Буду плакать, буду ныть
 Не могу без папы жить!
 Котятка № 3 и № 1: Мяу, мяу, ой-ёй-ёй!
 Котенок № 2: Прекратите этот вой!
 К бабушке сейчас пойдём

У неё чайку попьём.
 Убегают.
 Ведущий: Вот как быстро добежали!
 Лапками звонок нажали!
 Бабушка: Кыш, кыш!
 Дедушка: Брысь, брысь!
 Уходите!
 И в окошко не стучите!
 Бабушка: Что за странные зверята?
 Вместе: Не мои это внучата!
 Котенок № 3: Что же делать? Как нам быть?
 Как нам маму возвратить?
 Котенок № 1: Папу, бабушку, бабулю!
 Ой, сейчас ведь зареву я...
 Котенок № 2: Мяу, мяу, ой-ёй-ёй!
 Как мне хочется домой!
 Сидят, горюют.
 Ведущий: Как же им помочь, ребята?
 Посоветуем котяткам
 Возвратиться всем домой.
 Ну-ка, феечки, за мной!
 Вы котяткам помогите,
 Вместе все вы приберите,
 Крышу дома почините,
 Спать котяткам уложите,
 Колыбельную им спойте,
 Чисто-чисто их умойте.
 Поняли все? До свидания.
 Спойте песню на прощанье.
 Уводят котят, поют. Ширма.
 Возвращаются усталые Кот и Кошка.
 Папа: Где же, где же, где наш дом?
 Мама: Славные котятка в нем!
 Вместе: Ходим, бродим, спать хотим!
 Мама: Сядем тут и поглядим.
 Посмотри, а этот дом
 Мне как будто бы знаком.
 Папа: Ты в окошко посмотри —
 Узнаешь кого внутри?
 Мама: Вот так радость! Там ребята
 Наши милые котятка!
 Сладко спят, убрали все!
 Папа: Наконец, нам повезло
 Дом в порядке, детки спят
 Вместе: Как я рада! Как я рад!
 Ведущий: Наша сказочка кончается
 Ну, а праздник...
 Все герои вместе: Продолжается!
 Представление исполнителей ролей.
 Ведущий: Дети! Феи, папа кот,
 Вас зовут всех в хоровод!
 Исполняется песня «Песня о сказке» (муз.
 О. Ю. Мандрика, сл. М. В. Сидоровой)

Приложение

Песня о сказке

Музыка О. Ю. Мандрика, слова М. В. Сидоровой

Взрос-лы-е зна-ют и де - ти: Что-бы счаст-ли-вы-ми быть... На-до всем лю-дям, всем
 6 лю-дям на све-те С доб-ро-ю сказ-кой дру жить... Сказ-ке от-кро-ем мы мы две-ри,
 11 Зо - вем мы е - ё сю - да. Доб - ры - е, доб - ры - е
 14 ми - лы - е фе - и В сказ-ках бы - ва - ют всег - да

Взрослые знают и дети:
 Чтобы счастливыми быть,
 Надо всем людям, всем людям на свете
 С доброю сказкой дружить.
 Сказке откроем мы двери,
 Зовем мы ее сюда.
 Добрые, добрые милые феи
 В сказках живут всегда.

Сказки живут ведь повсюду,
 Верных зовут друзей.
 Если поверить, поверить нам в чудо,
 Станет весь мир наш светлей!
 Ждут тех волшебников дети
 В сказках и наяву.
 И обязательно где-нибудь встретят
 Добрую фею свою.

Литература:

1. «Педагогика». Под редакцией Ю. К. Бабанского. «Просвещение», Москва, 1983 г.
2. Букарина, Е. П. «Наши талантливые малыши» Ярославль: Академия развития, 2006
3. Губанова, Н. Ф. «Театрализованная деятельность дошкольников», М.: ВАКО, 2007
4. Вечканова, И. Г. «Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» — СПб.: КАРО, 2006
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т., М.: Педагогика, 1982
6. Полевая, Н. В., Перминова Н. В. «Комплекс коррекционно-музыкальных занятий Дружная семейка», М: Педагогика, 2010

Попутное повторение пунктуации в предложениях с союзом и при изучении темы «Главные члены предложения»

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

Данная статья посвящена проблеме попутного повторения пунктуации в предложениях с союзом и в связи с изучением темы «Главные члены предложения».

Ключевые слова: союз, пунктуация.

При закреплении указанной темы повторяются следующие трудные, случаи пунктуации, известные учащимся по предыдущим классам: 1) знаки препинания в предложениях с союзом и (в сложносочиненных и простых предложениях с однородными членами); 2) знаки препинания в предложениях с союзом и, осложненных причастным или деепричастным оборотом.

Пунктуация в предложениях, с союзом и представляет значительные трудности для учащихся, поэтому неправильная постановка запятой или ее отсутствие перед союзом и — наиболее распространенные и устойчивые пунктуационные ошибки.

Работу над темой «Предложения с союзом и» необходимо вести систематически, на протяжении всего курса русского языка. При этом повторение пунктуации должно быть организовано так, чтобы оно не мешало усвоению нового материала, в связи с этим мы намечаем следующие этапы в работе.

Второй этап — первоначальное закрепление новой темы на материале простых предложений, данных в упражнениях учебника. И лишь после того, как учащиеся усвоят основные теоретические положения новой темы и практически закрепят их, можно перейти к следующему этапу работы, на котором дальнейшее закрепление нового материала совмещается с попутным повторением пунктуации в предложениях с союзом и. Для тренировочных упражнений нужно подобрать сложносочиненные и простые предложения с однородными членами, в которых имеется необходимый материал для закрепления новой темы. В этом случае учащиеся вначале получают основное задание (по изучаемому материалу), а затем — дополнительное (по повторению): определить структуру предложения, установить, какую функцию выполняет союз и, расставить знаки препинания.

Повторение этой темы мы организуем уже при изучении морфологии, начиная с VI класса. Стремясь сохранить пунктуационные навыки, полученные учащимися в начальной школе, в тренировочные упражнения мы включаем сложносочиненные и простые предложения с однородными членами, содержащие материал по изучаемой теме.

Например, при закреплении правописания окончаний после шипящих и в творительном падеже существи-

тельных для грамматического разбора даются следующие предложения:

..Герасим толкнул дверь плечом и ввалился в дом со своей ношей (Тургенев). Сергей нажал педаль, и танк плавно двинулся по нагретому солнцем асфальту (Бабаевский).

В VII классе знания учащихся по теме «Предложения с союзом и» расширяются. Так, при изучении причастий и деепричастий для разбора предлагаются сложносочиненные и простые предложения с однородными членами, осложненные причастным или деепричастным оборотом. Например:

Заря разгоралась за окнами, и в ее свете стоял сад, засыпанный цветами мокрого: снега (Паустовский). Прослужив — недолго, отец неожиданно бросил службу и вернулся в старую дедовскую усадьбу (Паустовский).

Такой подбор тренировочного материала дает возможность, во-первых, закреплять новые темы и одновременно повторять пройденное, во-вторых, воспитывать у учащихся навык применять сразу несколько пунктуационных правил и, наконец, учит школьников не смешивать простые предложения, содержащие однородные члены или причастные и деепричастные обороты, с предложениями сложносочиненными.

Повторение пунктуации в предложениях с союзом и особенно важно связать с изучением в VIII классе темы «Главные члены предложения», так как эта связь позволит показать учащимся, что в отграничении сложносочиненного предложения от простого с однородными членами основную роль играет умение находить главные члены предложения.

Как известно, основная причина пунктуационных ошибок в конструкциях с союзом и состоит в том, что учащиеся часто не умеют быстро найти организующие центры предложения (подлежащее и сказуемое) и обычно не определяют, к какому подлежащему относится каждое из сказуемых или сказуемое не относится ни к какому подлежащему (в безличных и неопределенно-личных предложениях). В результате структура предложения определяется неправильно. Поэтому мы учим школьников при разборе предложения четко разграничивать сказуемые, относящиеся к разным подлежащим, к одному подлежащему или не относящиеся ни к какому подлежащему.

Такие операции подчеркивают очень важную закономерность: в простом предложении сказуемые относятся к одному и тому же подлежащему, а в сложносочиненном — к разным или не относятся ни к каким. Знание этой закономерности помогает учащимся точно определять структуру предложения и в соответствии с этим решать вопрос о знаках препинания. Затруднения в нахождении главных членов предложения вызываются определенными грамматическими факторами, которые часто бывают причиной смещения сложносочиненного предложения с простым, имеющим однородные сказуемые. Такое смещение приводит к пунктуационной ошибке.

К факторам, влияющим на появление пунктуационных ошибок в сложносочиненных предложениях, относятся следующие:

1) выражение подлежащего субстантивированными прилагательными или причастиями, словосочетаниями, неопределенными или отрицательными местоимениями и существительными, обозначающими отвлеченные понятия, например: То и дело останавливается Дружок, и кто-нибудь вышибает заклинившийся в подкову голыш (А. Серафимович).

2) порядок слов: а) в первом простом предложении прямой порядок слов (предложение начинается с подлежащего), во втором — инверсия (предложение заканчивается подлежащим), например: Солнце скрылось за острый гребень хребта, и над горами быстро опустилась ночная лиловая тень (Соколов-Микитов); б) в обоих простых предложениях инверсия, например: В глубокой вышине переливались невидимые жаворонки, и в душе у меня тоже звенели, песни (Ф. Гладков);

3) наличие сказуемых в одной форме, например: Далеко внизу мерещились синие пади, и туда из-под ног катились с шумом тяжелые валуны (А. Фадеев).

В связи с этим для тренировочных упражнений по теме «Главные члены предложения» мы стремились подобрать достаточное количество таких предложений, которые бы содержали в себе отмеченные выше конструкции.

Первым в теме «Главные члены предложения» изучается раздел «Способы выражения подлежащего». Первоначальное закрепление темы проводится на материале упражнения 94, которое разбирается устно. Затем вывешивается переносная доска, где записаны предложения с союзом и (знаки препинания пропущены):

Три сестры Володи сидели за столом и не отрывали глаз от нового знакомого (А. Чехов). Кто-то выбил раму, и черный дым уже валил наружу, перемешиваясь с языками пламени (Паустовский). Всегда на скамейку кто-нибудь присаживался, и начинался неторопливый, спокойный разговор (Паустовский).

Учащиеся получают задание для самостоятельной работы: 1) переписать предложения, подчеркнуть главные члены предложения, особо _ проверив, какому подлежащему I подчинены сказуемые; определить, какой частью речи выражено подлежащее; 2) указать тип предложения,

(простое или сложное); отметить, какую роль выполняет союз и, расставить знаки препинания и составить схему 3-го предложения.

При анализе осложненных предложений причастный оборот подчеркивается волнистой линией, а деепричастный — пунктиром.

Дома учащиеся разбирают следующие предложения:

Толпа дрогнула, сидевшие встали, на минуту, все замерло, насторожилось, и много лиц побледнело (М. Горький). Что-то зашумело в верхушках деревьев, и упало на мокрую землю несколько желтых листьев.

Следующий раздел — «Простое глагольное сказуемое».

При первоначальном закреплении темы устно выполняется упражнение 93. Затем проводится грамматический разбор предложений с союзом и, в которых представлены простые глагольные сказуемые.

Помимо отмеченных конструкций с союзом и, в материал для грамматического разбора включается несколько сложносочиненных предложений, имеющих в своем составе безличные предложения. Определение структуры этих предложений и пунктуация в них представляют значительные трудности для учащихся. Такие сложносочиненные предложения учащиеся смешивают с простыми, потому что сказуемое безличного предложения принимают за одно из однородных сказуемых, в результате чего не ставят запятой перед союзом и.

На первом и втором уроках при объяснении и закреплении темы «Безличные глаголы» использовались только простые предложения (безличные’«.

Учащиеся с помощью учителя установили, что в безличных предложениях из главных членов имеется только сказуемое, которое не относится ни к какому подлежащему.

На следующем уроке для разбора было дано два простых предложения. Например: Светает. На улице появляются прохожие. — Учащиеся получили задание: подчеркнуть главные члены предложения и указать, какое из данных предложений является безличным.

Затем предлагается новое задание: соединить эти два предложения в одно сложное с помощью союза и. (Светает, и на улице появляются прохожие.)

В итоге был сделан вывод: безличное предложение может употребляться и в составе сложного* где оно, как и все другие предложения, отделяется запятой от соседнего предложения.

Только после такой предварительной подготовки можно дать для грамматического разбора сложные предложения, имеющие в своем составе безличные предложения. Например: В эти дни уже обозначился перелом на зиму, и к ночи сильно приморозивало (А. Фадеев).

Совместить закрепление новой темы с повторением пройденного помогают и упражнения учебника, в которых содержится материал для повторения пунктуации в сложных и простых предложениях с союзом и, при деепричастном и причастном оборотах и в конструкциях с прямой речью.

При закреплении темы «Составное глагольное сказуемое» для самостоятельной работы можно использовать такие предложения:

Я всё стоял на одном месте и не мог привести в порядок мысли, смущенные столь ужасными впечатлениями (Пушкин). Кирила Петрович сел ужинать и тогда только, не видя Дубровского, хватился о нем (Пушкин). Я стал читать, и во мне пробудилась охота к литературе (Пушкин). Падающий снег начинал закрывать все предметы и белой пеленой одевал землю (Аксаков). Я люблю эти лунно-снежные ночи зимы, и мне хочется лететь над снегами в хрустальном воздухе (Ф. Гладков).

Новым видом сказуемого для учащихся является именное составное сказуемое.

На первом уроке после объяснения новой темы закрепляем ее на материале упражнений учебника (109.110).

На втором уроке учащиеся тренируются в грамматическом разборе предложений с союзом и, имеющих именные составные сказуемые. Например:

Она чувствовала себя совершенно здоровой и была в веселом, праздничном настроении (А. Чехов). Месяц светил с высокого неба, и в степи видна была каждая травинка (Ко-

роленко). В саду было тихо, прохладно, и темные покойные тени мерцали на земле (А. Чехов). Облака стали менее густыми, и солнце, проглядывая на землю в просветы, помаленьку расталкивало их в разные стороны (Трояновский).

Кроме этого, учащимся дается задание составить схемы первого и третьего предложений.

Учащиеся получают задание: 1) записать только те предложения, в которых в связи с отсутствием связки употребляется тире; 2) подчеркнуть подлежащие и сказуемые, определить структуру предложений и расставить знаки препинания.

Систематическое проведение попутного повторения пунктуации к предложениям с союзом и в: связи с прохождением нового материала, с одной стороны, дает возможность установить преемственную связь между начальной и средней школой, с другой стороны, позволяет осуществить принцип перспективности в работе над темой, так как в V–VIII классах будет подготовлена прочная основа, на которой в дальнейшем будет строиться систематическое изучение тем «Однородные члены предложения», «Сложносочиненные предложения», «Обособленные определения и обстоятельства».

Литература:

1. Виноградов, В. В. Русский язык. М., 1992
2. Горшкова, К. В., Шанский Н. М.. Современный русский язык. М., 1993
3. Кузьма, А. Я., Неупокоева О. В. Русский язык. М., 2002
4. Ладыженская, Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика. Русский язык. М., 2003.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки персональных достижений участников образовательного процесса

Миронова Марина Леонидовна, преподаватель высшей категории
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Проблема оценивания знаний обучающихся встает перед каждым педагогом современного образовательного учреждения. В настоящее время требования к качеству знаний заставляют искать принципиально новые пути повышения эффективности системы обучения за счет такой организации образовательного процесса, которая как можно более широко использовала бы творческий потенциал обучающихся. Такое повышение эффективности обучения возможно благодаря внедрению рейтинговой оценки знаний и стимулированию самостоятельной работы обучающихся под руководством педагога. В отличие от традиционной, рейтинговая оценка направлена на дифференциацию уровня знаний студента. Она позволяет заметить даже незначительные изменения в усвоении учебного материала каждым обучающимся, ориентирована на стимулирование его работы в течение

всего учебного года и обеспечивает одинаковый подход к оценке качества обучения, т.е. объективность диагностики знаний.

На Совете Технологического колледжа было принято решение о переходе колледжа на балльно-рейтинговую систему (БРС) оценки персональных достижений участников образовательного процесса: обучающихся и педагогов. Кроме того необходимость создания и внедрения такой оценки обусловлена поставленными перед коллективом и научно-методической службой задачами: проведение конкурса «Педагог года», аттестации педагогов, поддержание и стимулирование педагогической активности, формирование компетенций педагогов, отслеживание ими своих достижений, представление их в конкурентной среде.

Показатели и критерии оценки достижений педагогов были разработаны на основе индивидуального плана ра-

Таблица 1. Критерии оценки посещаемости по дисциплине

Показатель оценивания	Критерии оценки	Максимальное кол-во баллов
Учебная деятельность		
Посещаемость по дисциплине	100% (ежемесячно)	100
	от 90 до 99%	90
	от 80 до 89%	80
	от 70 до 79%	60
	от 60 до 69%	40
	от 50 до 59%	20
	менее 50%	0

боты педагога, включающего следующие 6 видов деятельности: учебная деятельность, методическая деятельность, инновационная деятельность, внеаудиторная деятельность, диагностико-аналитическая деятельность, документационная деятельность.

К каждому виду деятельности разработаны показатели и критерии их оценки. Например, по учебной деятельности выделены 5 показателей:

- 1) посещаемость по дисциплине;
- 2) абсолютная успеваемость;
- 3) качественная успеваемость по дисциплинам ООД;
- 4) качественная успеваемость по профессиональным дисциплинам;
- 5) динамика учебных достижений обучающихся по результатам контрольных срезов по каждой группе.

За достижение определенного уровня по показателю автоматически начисляется определенное количество баллов, которые суммируются по видам деятельности и в итоговой таблице выводится общий рейтинг по педагогу (Таблица 1).

$R_{\text{педагога}} = R_y + R_m + R_n + R_a + R_d$, где
 $R_{\text{педагога}}$ — общий рейтинг педагога;
 R_y — рейтинг по учебной деятельности;
 R_m — рейтинг по методической деятельности;
 R_n — рейтинг по инновационной деятельности;
 R_a — рейтинг по диагностико-аналитической деятельности;
 R_d — рейтинг по документационной деятельности.

Литература:

1. Гибадуллин, И.Г. Балльно-рейтинговая система оценки учебной успешности студентов как фактор качественной характеристики в системе зачетных единиц [Текст] / И.Г. Гибадуллин, А.Н. Калинин, С.Г. Наговицын // Материалы межведомственной конференции. — Ижевск, 2010. — с. 34–38.
2. Кружалин, В. К Рейтинги и качество образования [Текст] / В.И Кружалин, КА. Артюшина // Аккредитация в образовании. — 2008. — № 4. — с. 26–29.
3. Наводнов, В. Г. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования [Текст] / В.Г. Наводнов, А.С. Масленников, В.П. Кисшева // Аккредитация в образовании. — 2008. — № 4. — с. 74–81.
4. Попова, А. И. Рейтинговая система оценки как стимулирующий фактор к процессу обучения студентов [Текст] / А. И. Попова, А. Е. Ардашев // В мире научных открытий. — 2010. — № 3. — ч. 4. — с. 44–45.
5. Рязанова, Л. С. Модульно-рейтинговая оценка как средство повышения качества математического образования студентов университета: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Л. С. Рязанова. — Магнитогорск, 2010. — 23 с.

Автоматизированный мониторинг достижений педагогов позволил сформировать общий рейтинг и определить победителей заочного тура конкурса «Педагог года».

Мониторинг достижений студентов, состоит из следующих основных разделов:

- 1) достижения в учебной деятельности;
- 2) дополнительное образование;
- 3) посещаемость по семестрам;
- 4) научно-исследовательская работа;
- 5) учебно-производственная деятельность;
- 6) социально-значимая деятельность.

Данный мониторинг позволил увидеть наглядно динамику достижений за все годы обучения по каждому обучающемуся. Используя данный опыт, в дальнейшем планируется выстраивать рейтинг по группе, курсу, образовательной программе, колледжу в целом.

Применение БРС оценки достижений педагогов поможет администрации колледжа составить объективное представление о профессиональной компетенции педагогических работников, а педагогам — в систематическом анализе собственной деятельности и осознанном создании и ведении портфолио.

Для обучающихся такая оценка дает возможность каждому из них показать все, на что он способен, создать для них «стимул роста», сформировать личную траекторию образования, увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального продвижения в широком образовательном контексте.

Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества

Мясникова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Чебоксарский электромеханический колледж (Чувашская Республика)

Современный студент, готовящий себя к профессиональной деятельности, располагает достаточно большим арсеналом средств и способов достижения учебно-исследовательских целей в учреждении среднего профессионального образования. Привлекательной для студентов формой самоорганизации для формирования творческо-исследовательских умений является студенческое научное общество, где под руководством педагогов, с помощью старшекурсников можно исследовать процессы, явления, разрабатывать проекты лично и профессионально значимые, задействуя свой интеллектуальный и волевой потенциал.

Как интегративное качество личности, отражающее меру возможностей реализации ее творческих сил, рассматривает творческий потенциал Т.И. Торгашина. Ею содержательная характеристика творческого потенциала при этом представляет как единство и взаимообусловленность мотивационно-личностного, интеллектуально-содержательного и процессуально-деятельностного компонентов. Ведущими элементами данных компонентов являются исследовательские умения, исследовательские знания, самостоятельность и продуктивность исследовательской деятельности [177].

В своем педагогическом исследовании В.Г. Рындак рассматривает структуру творческого потенциала как совокупность собственно-потенциальной составляющей (индивидуальные психические процессы, способности); мотивационной составляющей (убежденность, готовность, как внутриличностная структура, механизм, обеспечивающий актуализацию способностей, и социально-психологическая установка на развертывание сущностных сил индивида — потребностей, ценностных ориентаций, мотивов); когнитивной составляющей (приобретенные в результате образования, творческой деятельности, включения в процессе социализации знаний, умений, отношений, способов деятельности и самовыражения) [160, с. 161].

Учеными В.Д. Шадриковым, Б.Д. Элькониным выявлена связь творческого потенциала со способностями, которые, по мнению Л.Г. Вяткина, представляют собой совокупность общих и специфических качеств личности [45]. Данные способности обнаруживаются не столько в конкретных знаниях, умениях и навыках, сколько в реальной эвристической, созидательной деятельности, которая требует напряжения всех сил.

Анализ научной литературы относительно содержания творческой составляющей потенциала личности показал, что единого взгляда на характеристику творческого потенциала у ученых нет; в содержании появляются то спо-

собности и готовность к творческой деятельности, то единство творческих способностей, творческих потребностей, ценностных ориентаций и деятельности как условия развития, то совокупность собственно-потенциальной, мотивационной и когнитивной составляющих (в горизонтальном срезе), в вертикальном — единство преактуального и постактуального. Однако ученые единодушно признают, что активность личности, представленная интеллектуальной, субъективной и другими ее видами, способствует развертыванию творческого потенциала.

Творческий потенциал студента, члена студенческого научного общества, нами рассматривается как интегративное качество личности, характеризующее его готовность и способность к созданию нового, оригинального в исследовательской деятельности, а его содержание представляет единство и взаимообусловленность мотивационного, личностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Рассмотрим более подробно основное содержание творческого потенциала студента — члена студенческого научного общества (СНО). Мы выделяем следующие структурные компоненты творческого потенциала студента — члена СНО: мотивационный, личностный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационный компонент творческого потенциала представляет собой сложившуюся систему мотивационных образований: потребностей, мотивов, интересов к развитию творческого потенциала.

Интерес возникает там, где есть соединение запросов логики развития науки, практики и готовности субъекта их реализовывать, т.е. любознательность, которая характеризует потребность личности в знаниях, овладении новыми способами деятельности; стремлении глубже познать вновь наблюдаемое или анализируемое, а также в постановке вопросов. Исследовательская деятельность приобретает для студента известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности.

Интерес к развитию творческого потенциала отражает потребность студента — члена СНО в продуктивной реализации своего творческого потенциала. Потребности как источник творческой активности студента, определяют его направленность на творческий процесс, при этом потребность в творчестве является показателем высокого уровня развития личности. Стремясь удовлетворить свои творческие потребности, студент в исследовательской деятельности реализует определённые цели. Именно потребность побуждает студента изыскивать средства

удовлетворения, стимулирует активность в решении исследовательских задач. Ее основой выступают высокие притязания студента на самореализацию в исследовательской деятельности. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности в самореализации, стремлении выполнить исследовательскую задачу на высоком уровне.

В процессе развития творческого потенциала у студента — члена СНО необходимо формировать мотивы, характеризующие положительное отношение к развитию творческого потенциала.

Личностный компонент творческого потенциала студента — члена СНО включает сложившиеся творческие способности.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств. Отметим, что вопрос о компонентах творческого потенциала человека остается до сих пор открытым, хотя в настоящий момент существует несколько гипотез, касающихся этой проблемы. Многие ученые связывают способности к творческой деятельности, прежде всего, с особенностями мышления. Творческие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: быстрота — способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество); гибкость — способность высказывать широкое многообразие идей; оригинальность — способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, несовпадающих с общепринятыми); законченность — способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов выделяет следующие творческие способности [106]: видеть проблему там, где её не видят другие; сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы; применять навыки, приобретённые при решении одной задачи, к решению другой; воспринимать действительность целиком, не дробя её на части; легко ассоциировать отдалённые понятия; выдавать нужную информацию в нужный момент; гибкость мышления; выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки; включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний; видеть вещи такими, какие они есть и выделять наблюдаемое из того, что приносится интерпретацией; лёгкость генерирования идей; творческое воображение; способность к совершенствованию первоначального замысла.

Т.В. Кудрявцев, основываясь на широком историко-культурном материале (история философии, социальных наук, искусства, отдельных сфер практики), выделил следующие универсальные креативные способности, сложившиеся в процессе человеческой истории [96]: реализм воображения — образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий; умение видеть целое раньше частей; надситуативно-преобразовательный характер творческих решений — способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу; экспериментирование — способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях.

Ученые и педагоги, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания на базе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач), считают, что одним из компонентов творческого потенциала человека являются способности, а именно: способность рисковать; дивергентное мышление; гибкость в мышлении и действиях; скорость мышления; способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые; богатое воображение; восприятие неоднозначности вещей и явлений; высокие эстетические ценности; развитая интуиция.

Опираясь на исследования ученых, мы выделили основные направления в развитии творческих способностей студентов:

1. Развитие воображения.
2. Развитие вербальной (словесное творческое мышление) и невербальной (изобразительное творческое мышление) креативности.

Когнитивный компонент творческого потенциала студента — члена СНО предполагает сформированность системы знаний о феномене творчества, творческом потенциале личности, исследовательской и профессионально-творческой деятельности.

Система знаний, входящих в когнитивный компонент творческого потенциала, служит основой для понимания целостной картины мира, что способствует объяснению и осознанию роли творчества в деятельности, пониманию необходимости развития своего творческого потенциала, технологии организации исследовательской и профессионально-творческой деятельности. Они определяют направленность личности на активность в деятельности, определяют ее мотивацию, формируют творческое мышление.

Деятельностный компонент творческого потенциала студента — члена СНО, предполагает наличие исследовательских умений, стремления проявить активность, самостоятельность.

Исследовательские умения включают умения мыслить категориями науки, применять методику научного исследования для решения проблемы.

Соглашаясь с мнением А. П. Акимова, В. И. Антипова, Г. С. Засобина, З. Ф. Леонова, В. Г. Сохрина, Н. М. Яковлевой и др., определяющих умения через специфику отдельных компонентов или видов деятельности, мы выделили восемь групп умений исследовательской деятельности:

1. Умения работать с первоисточниками: библиографические умения; знание типов каталогов и умение работать с ними; умение работать со справочной литературой и ориентироваться в профессиональной периодической литературе; умение вести записи по прочитанному; умение видеть структуру изложенного материала и систематизировать материал.

2. Умения наблюдать явления и факты: умение выбрать объект наблюдения; умение определить цель и задачи наблюдения и проводить наблюдение; умение фиксировать наблюдаемые явления и анализировать данные наблюдения; умение проводить самоконтроль и самооценку.

3. Умения анализировать явления и факты: умение расчленять изучаемое явление на составные элементы; умение сравнивать и сопоставлять; умение мысленно соединять части явлений и устанавливать их взаимосвязи.

4. Умение выявлять проблему (задачу) и решать ее: умение анализировать педагогическую ситуацию; умение видеть и формулировать проблему, находить способы ее решения и проверки решения.

5. Умение формулировать гипотезу: умение отбирать и проверять данные, на которых строится гипотеза;

умение провести поисковый эксперимент; умение формулировать гипотезу; умение уточнить гипотезу.

6. Умение разработать и провести эксперимент (расчеты, теоретическое исследование), обработать и обобщить результаты: умение анализировать исходные данные; умение разработать идею эксперимента (исследования) и его технологию и методику проведения; умение провести эксперимент и подвести его итоги; умение осуществить самоконтроль и самооценку.

7. Умение обобщать результаты исследования, делать общие выводы: умение анализировать проделанную работу с целью выявления наиболее существенных ее результатов; умение формулировать обобщающие выводы в соответствии с поставленными целями, задачами и результатами их выполнения; умение оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости.

8. Умение использовать достижения смежных наук: умение использовать методы исследования, применяемые в смежной науке; умение применять ключевые и частные идеи смежной науки в область осуществляемого исследования; умение обосновывать идею и выводы исследования положениями смежных наук.

Тот факт, что выделенные компоненты творческого потенциала студента — члена СНО находятся в органической взаимосвязи, во взаимопроникновении между собой, позволяет рассматривать исследуемое нами качество как сложное и вместе с тем относительно целостное, как интегративную характеристику личности студента. Это и предопределяет то, что творческий потенциал занимает одно из ведущих мест в структуре личности.

Литература:

1. Вяткин, Л. Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов [Текст] / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева, Г. Д. Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: Сб. науч. тр. — Саратов, 2002. — с. 35–38.
2. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. — М.: Педагогика, 1975. — 333 с.
3. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — Наука, 1978. — с. 6–36.
4. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М., 1972. — 311 с.
5. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретическое взаимодействие): монография / В. Г. Рындак. — М.: Педагогический вестник, 1997. — 244 с.
6. Торгашина, Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Т. И. Торгашина. — Волгоград, 1999. — 209 с.
7. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 1994. — 315 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 368 с.

Проблема мониторинга уровня сформированности общих компетенций у обучающихся

Никулина Татьяна Леонидовна, преподаватель первой категории
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

В современной социокультурной, политической и экономической ситуации в России возрастает социальный заказ на подготовку педагогических кадров, обладающих готовностью к решению профессиональных задач в условиях быстро меняющейся социальной действительности. Особую значимость приобретают задачи управления в системе образования, обеспечение эффективности принятия управленческих решений в ситуациях временного и ресурсного дефицита, противоречивости поступающего объема информации.

В связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения появилась еще одна управленческая проблема — как осуществлять мониторинг качества образовательного процесса не только на уровне знаний и умений, но и на уровне сформированности компетенций.

Под компетенцией понимается готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности.

Текущее состояние системы средств мониторинга качества образовательного процесса определяется оценочными средствами по конкретным дисциплинам (профессиональным модулям), которые разрабатывают непосредственно ведущие преподаватели образовательных организаций.

В соответствии с восьмым разделом «Требования к оцениванию качества освоения основной профессиональной образовательной программы» ФГОС СПО «для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ОПОП (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и уровень освоения компетенции. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательной организацией самостоятельно, а для государственной (итоговой) аттестации — разрабатываются и утверждаются после предварительного положительного заключения работодателей.

Образовательной организацией должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и междисциплинарным курсам профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности — для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины (междисциплинарного курса), в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины».

Преподаватели, при разработке оценочных средств, столкнулись с такой проблемой, как диагностируемость компетенций. Общеизвестные методы измерения компетенций в системе образования сегодня отсутствуют.

Задачу оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС необходимо решать, прежде всего, создавая фонды оценочных средств (ФОС), под которыми понимается комплект методических и контрольных материалов, предназначенных для оценивания знаний, умений, навыков и компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС по завершению освоения конкретной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). ФОС является составной частью ОПОП по соответствующей профессии/специальности.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» каждый выпускник программ профессионального образования должен подтвердить свой образовательный уровень и/или квалификацию.

Идея о разделении этих двух оценок (по формату, требованиям и процедурам) и привела к разделению фонда оценочных средств на:

- контрольно-измерительные (КИМ)
- контрольно (компетентностно) -оценочные (КОМ).

Требованиями к оценочным средствам для проверки сформированности компетенций являются:

- интегративность (междисциплинарный характер, связь теории и практики);
- проблемно-деятельностный характер;
- ориентация на применение умений и знаний в нетиповых ситуациях (неожиданность предлагаемых заданий стандартизированным учебным задачам);
- актуализация в заданиях содержания профессиональной деятельности;
- экспертиза в профессиональном сообществе;
- связь критериев с планируемыми результатами;

Оценивать сформированность компетенции можно двумя способами:

- 1) как материальный или интеллектуальный продукт деятельности (можно использовать сравнение представленного продукта с эталоном);
- 2) как процесс деятельности (когда результат деятельности не оформлен как продукт или принципиально важен сам процесс) — используют сравнение с эталонной технологией на основе совокупности критериев.

Если говорить, в частности, об оценке общих компетенций, то она нигде не локализована, рассредоточена.

Собирать доказательства формирования компетенций необходимо на всем периоде обучения и возможной формой оценивания будет являться портфолио.

Для решения проблемы мониторинга оценки уровня сформированности общих компетенций необходима система интегрированных (комплексных, компетентностно-ориентированных) заданий по дисциплинам (профессиональным модулям) для мониторинга уровня сформированности компетенций у обучающихся. Данная система будет представлять фонд оценочных средств, куда войдут:

- средства для текущей аттестации;
- средства для промежуточной аттестации;
- средства для итоговой аттестации по дисциплинам.

Решением проблемы мониторинга качества образовательного процесса (оценки уровня сформированности общих компетенций у обучающихся) должен стать фонд оценочных средств.

Проблема формирования ФОС в Технологическом колледже ЮУрГУ решается на уровне предметных (цикловых) комиссий при непосредственном руководстве заведующего отделом проектирования и контроля образовательного процессам.

Непосредственный исполнитель разработки ФОС назначается председателем П (Ц) К из числа ведущих преподавателей. ФОС может разрабатываться коллективом авторов. Работы, связанные с разработкой фонда оценочных средств, вносятся в индивидуальные планы преподавателей.

Средством для разработки пакетов ФОС будут являться нормативные документы, такие как ФГОС по профессиям/специальностям, учебные планы, внутренние документы образовательных организаций, методические разработки преподавателей и т.п.

Формой организации работы могут являться круглые столы, педагогические мастерские, мастер-классы, научно-практические конференции, семинары по данной проблеме.

Модель проектирования фонда оценочных средств основной профессиональной образовательной программы можно представить следующим образом (рис. 1).

Примерная структура фонда оценочных средств может выглядеть следующим образом:

- совокупность контрольно (компетентностно) -оценочных материалов, предназначенных для оценивания результатов и процесса формирования компетенций на определенных этапах обучения;
- методические материалы, определяющие процедуру оценивания на всех этапах контроля;
- требования к квалификации организаторов оценивания;
- технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций;
- методические материалы, определяющие процедуру оценивания, а также инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям;
- наборы показателей, а также критерии оценки уровней сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;
- для выпускной квалификационной работы: методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ФГОС, на основе данных о ходе подготовки, выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;
- рекомендации по обновлению компонентов фонда оценочных средств.

Фонды оценочных средств необходимо разрабатывать по каждой дисциплине (профессиональному модулю).

Целесообразность разработки ФОС одноименных дисциплин, профилированных для различных направлений подготовки, определяется соответствующей предметной (цикловой) комиссией. Затем формируется общий фонд оценочных средств по ОПОП, контрольный экземпляр которого хранится в отделе проектирования и контроля образовательного процесса.

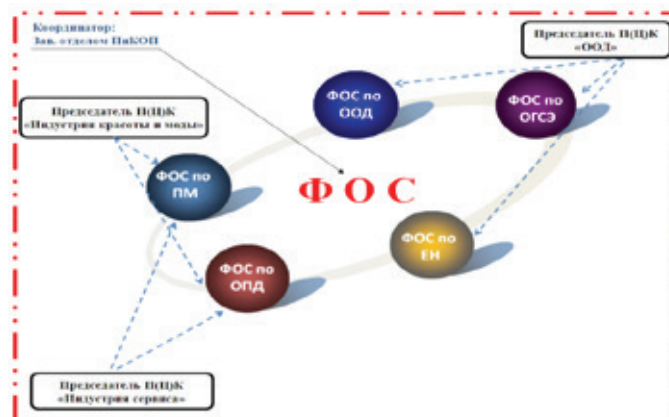


Рис. 1. Фонд оценочных средств ОПОП

Литература:

1. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании [Текст] / Н. Ф. Ефремова. — Рна/Д, Аркол. 2010. 386 с.
2. Минин, М.Г., Муратова, Е.А., Михайлова, Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ [Текст] // Высшее образование в России • № 5, 2011
3. Пастухова, И.П. Методическое обеспечение проектирования контрольно-оценочных средств по дисциплине [Текст] // СПО, 2012.
4. Сериков, Г.Н., Сериков, С. Г. Управление достижением качества образования [Текст] / Г. Н. Сериков, С. Г. Серикова. — Челябинск. Издательство «Урал. акад», 2009
5. Тягунова, Ю.В., Крикунов, К. Н. Оценка результатов образования. [Текст] / Учебное пособие / — Челябинск: ЮУрГУ — 2012.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Прикладная направленность преподавания математики как средство повышения качества обучения в военных вузах

Новичкова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский артиллерийский инженерный институт

Крымская Юлия Александровна, студент;

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В настоящее время в связи с реформой в Вооруженных Силах России изменились требования к выпускникам военных вузов. Они должны обладать знаниями, умениями и навыками, необходимыми в профессиональной деятельности, уметь самостоятельно принимать решения, быть готовыми к командованию подчиненными. Успешно справиться со всеми задачами и обязанностями будущий офицер сможет, если в процессе обучения у него будут сформированы прочные профессиональные знания и умения.

Повышению качества профессионально-ориентированной подготовки курсантов военных вузов способствует прикладная и практическая направленность обучения математике. Математика как учебный предмет обладает огромным воспитательным и мировоззренческим потенциалом, заключающимся в связях с другими дисциплинами, которые выявляются в учебном процессе при решении прикладных задач (задач с практическим содержанием). Математике в системе подготовки военных инженеров отводится особое место, поскольку без математических знаний невозможно изучение других дисциплин и дальнейшая служба в вооруженных силах. На вооружении современной армии появляется новая боевая техника, основанная на применении электронно-вычислительной техники, высококачественных систем поиска и поражения противника при нанесении точечных ударов, автоматизации развертывания и применения боевой техники. Отсюда следует необходимость формирования у курсантов профессионально-ориентированных математических знаний, т.е. знаний, имеющих направленность на получаемую специализацию по профилю выбранной курсантом специальности. Важную роль в приобретении таких знаний играет мотивация изучения математики, которая формируется посредством решения системы прикладных задач.

Рассмотрим примеры задач ориентированных на реализацию прикладной и практической направленности обучения математике при изучении темы «Обыкновенные дифференциальные уравнения».

Пример 1. Пройденный снарядом путь S в канале ствола орудия и скорость V при ряде допущений связаны между собой выражением $V = \frac{aS^n}{b+S^n}$, где $n < 1$, a, b — эмпирические коэффициенты. Найти зависимость между временем t

движением снаряда и пройденным расстоянием S по каналу ствола.

Решение. Известно, что $V = \frac{dS}{dt}$, тогда $\frac{dS}{dt} = \frac{aS^n}{b+S^n}$.

Разделим переменные: $\frac{(b+S^n)}{aS^n} dS = dt$.

Проинтегрируем

$$t = \int \frac{b+S^n}{aS^n} dS = \frac{b}{a} \int S^{-n} dS + \frac{1}{a} \int dS = \frac{b}{a} \frac{S^{-n+1}}{1-n} + \frac{1}{a} S + c.$$

Получим общее решение

$$t = \frac{1}{a} \left(S + \frac{bS^{1-n}}{1-n} \right) + c.$$

При $t=0$, $S=0$ получаем $c=0$. Тогда частное решение имеет вид

$$t = \frac{1}{a} \left(S + \frac{bS^{1-n}}{1-n} \right).$$

Пример 2. Противотанковая граната с массой m_r движется по каналу ствола гранатомета. Скорость ее на срезе ствола V_0 (начальная скорость) известна. Эффективная скорость пороховых газов из сопла гранатомета $V_э$ — const. Определить массу пороха m_0 , необходимую для придания гранате скорости V_0 на срезе ствола.

Замечание. Уравнение, описывающее движение гранаты в канале ствола гранатомета, имеет вид

$$\frac{dV}{dm} = -\frac{V_э}{m_r + m}, \tag{1}$$

где m_0 — масса пороха; $m_0 \geq m \geq 0$, m меняется от m_0 до 0 (m_0 — масса порохового стартового заряда); m_r — масса гранаты, m_r — const.

$V_э$ — эффективная скорость истечения пороховых газов, $V_э$ — const.

$V = V(m)$ — скорость движения гранаты в канале ствола гранатомета.

Начальные условия: $V|_{m=m_0} = 0$.

(2)

Решая уравнение (1) при начальных условиях (2), получим:

$$dV = -\frac{V_э}{m_r + m} dm; \quad V = -V_э \int \frac{dm}{m_r + m} + c;$$

$$V = -V_э \ln(m_r + m) + c, \text{ где } c \text{ — const;}$$

$$0 = -V_э \ln(m_r + m_0) + c; \quad c = V_э \ln(m_r + m_0); \quad V = V_э \ln \frac{m_r + m_0}{m_r + m}.$$

Используя условие задачи ($V = V_0$ при $m = 0$), получим:

$$V_0 = V_э \ln \frac{m_r + m_0}{m_r}.$$

Преобразуем правую часть, применяя приближенное равенство:

$$\ln x \approx 2 \frac{x-1}{x+1}, \quad V_0 \approx V_э \frac{2m_0}{2m_r + m_0},$$

$$\text{откуда найдем } m_0: \quad m_0 \approx \frac{2m_r V_0}{2V_э - V_0}.$$

Пример 3. (задача о потери тепла в окружающую среду). Цилиндрический бак, покрытый асбестовой изоляцией, расположен горизонтально на эстакаде и применяется как приемник для выдержки продуктов химической реакции. Температура T массы жидкости, помещенной в этот бак, в любой момент времени t можно найти их дифференциального уравнения:

$$\frac{dT}{dt} + aT = b - c \cdot \cos(\alpha t),$$

где a, b, c, α — const, зависящие от габаритов бака, качества асбеста и жидкости.

Решение. Данное дифференциальное уравнение линейное первого порядка. Решим его методом Бернулли:

$$\frac{dT}{dt} + aT = b - c \cdot \cos(\alpha t)$$

Замена: $T = u \cdot v$, $T' = u' \cdot v + u \cdot v'$.

Получаем: $u' \cdot v + u \cdot v' + a \cdot u \cdot v = b - c \cdot \cos(\alpha t)$, или

$$v \cdot (u' + a \cdot u) + u \cdot v' = b - c \cdot \cos(\alpha t);$$

$$\begin{cases} u' + a \cdot u = 0; \\ u \cdot v' = b - c \cdot \cos(\alpha t). \end{cases}$$

$$\frac{du}{dt} = -a \cdot u; \quad \frac{du}{u} = -a dt; \quad \ln u = -a \cdot t; \quad u = e^{-\alpha t}.$$

$$e^{-\alpha t} \frac{dv}{dt} = b - c \cdot \cos(\alpha t); \quad dv = (b - c \cdot \cos(\alpha t)) \cdot e^{\alpha t} dt;$$

$$v = \frac{b}{a} e^{\alpha t} - c \frac{e^{\alpha t} \cdot (\alpha \cdot \sin(\alpha t) + a \cdot \cos(\alpha t))}{a^2 + \alpha^2} + c_1.$$

При нахождении функции v пользовались табличным интегралом:

$$\int e^{\alpha x} \cdot \cos(\beta x) dx = \frac{e^{\alpha x} (\beta \cdot \sin(\beta x) + \alpha \cdot \cos(\beta x))}{\alpha^2 + \beta^2} + c.$$

Подставляя найденные значения u и v в T , получим:

$$T = \frac{b}{a} - \frac{c \cdot (\alpha \cdot \sin(\alpha t) + a \cdot \cos(\alpha t))}{a^2 + \alpha^2} + c_1 \cdot e^{-\alpha t}.$$

Конечно, решение одной или двух задач прикладного или практического содержания по теме не способствует формированию мотивации изучения математики и тем более формированию профессиональных умений. Только систематическое и целенаправленное решение задач прикладного содержания является средством формирования профессионально значимых качеств личности.

Безусловно, направленность курса математики на профессиональную деятельность служит важным фактором ориентации на будущую специальность. Демонстрация возможности применения дифференциальных уравнений при решении прикладных и практических задач усиливает мотивационную составляющую учебного процесса, способствует формированию знаний и умений, необходимых для решения задач возникающих в профессиональной деятельности. Кроме того, прикладная и практическая направленность преподавания математики в военном вузе способствует системности знаний курсантов, вносит вклад в развитие их мировоззрения, повышая качество профессиональной подготовки.

Литература:

1. Крымская, Ю. А., Титова Е. И., Ячинова С. Н. Построение математических моделей в прикладных задачах // Молодой ученый. — 2013. — № 12 (59) — с. 3–6.
2. Куимова, Е. И., Куимова К. А., Ячинова С. Н. Формирование мотивационной составляющей обучения на примере изучения дифференциальных уравнений // Молодой ученый. — 2014. — № 2 (61) — с. 775–777.
3. Ячинова, С. Н., Гудкова В. С. Мотивация обучения студентов посредством моделирования // Молодой ученый. — 2014. — № 4 — с. 1141–1144.

Развитие знаний по экологической безопасности на уроках ОБЖ в 8 классе

Петров Никита Алексеевич, магистрант

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

Жизнедеятельность человека к началу XXI века породила ряд глобальных проблем, связанных с бурным техническим развитием и несовершенством социального устройства общества. Неумение обеспечить безопасность в стремительно меняющихся природных и социальных условиях стало угрозой дальнейшему существованию человечества.

Образовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности» предназначена для воспитания личности безопасного типа, хорошо знакомой с современными проблемами безопасности жизни и жизнедеятельности человека, осознающей их исключительную важность, стремящейся решать эти проблемы, разумно сочетая личные интересы с интересами общества.

Под культурой безопасности жизнедеятельности следует понимать способ организации деятельности че-

ловека, представленный в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности окружающего мира [3, 6, 14].

В настоящее время вопросы обеспечения культуры безопасности жизнедеятельности стали одной из насущных потребностей каждого человека, общества и государства.

Формирование современного уровня культуры безопасности является общешкольной задачей, так как изучение всех школьных предметов вносит свой вклад в формирование современного уровня культуры безопасности, но при этом ключевая роль принадлежит предмету «Основы безопасности жизнедеятельности».

В то же время предмет ОБЖ через собственную систему образовательных модулей реализует подготовку

учащихся к безопасной жизнедеятельности в реальной окружающей их среде — природной, техногенной и социальной.

Важно, чтобы в процессе изучения предмета ОБЖ шёл непрерывный процесс формирования потребности в здоровом образе жизни, навыков безопасного поведения в повседневной жизни и в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, были: 1) усвоены школьниками этические нормы отношений между людьми как основа толерантности; 2) необходимость безопасного поведения, как основа для жизнедеятельности каждого человека, через умения принимать верные, адекватные решения в зависимости от ситуаций; 3) стремление к повышению уровня общей культуры (*совокупности материальных и духовных ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, способов и приемов человеческой деятельности*) каждого человека и общества в целом через культуру безопасности личности и общества.

Изучение школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в 8 классе, позволяет обучающимся получить систематизированное представление о личном здоровье, здоровом образе жизни, здоровье населения, об опасностях, о прогнозировании опасных ситуаций, оценке влияния их последствий на здоровье и жизнь человека и выработке алгоритма безопасного поведения с учетом своих возможностей.

Содержание курса включает теорию здорового образа жизни, защиты человека в различных ситуациях, первой медицинской помощи, а также практические занятия по оказанию первой медицинской помощи, правилам поведения в экстремальных ситуациях (через решение ситуационных задач, практических навыков эвакуации, занятий в игровой форме, изучение в реальной обстановке возможных в повседневной жизни опасных ситуаций).

Курс «Основы безопасности жизнедеятельности 8 класс» направлен на формирование у учащихся активных и сознательных действий в настоящем и будущем, ориентированных на [13]: формирование у учащихся научных представлений о принципах и путях снижения «фактора риска» в деятельности человека и общества; выработка умений предвидеть опасные и чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера и адекватно противодействовать им; формирование у учащихся модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, а также развитие способностей оценивать опасные ситуации, принимать решения и действовать безопасно с учетом полученных знаний, умений и навыков.

Изучение тематики данной учебной программы направлено на достижение следующих задач: усвоение знаний об опасных и чрезвычайных ситуациях; о влиянии их последствий на безопасность личности, общества и государства; о государственной системе обеспечения защиты населения от чрезвычайных ситуаций; об оказании первой ме-

дицинской помощи при неотложных состояниях; о правах и обязанностях граждан в области безопасности жизнедеятельности; развитие личных, духовных и физических качеств, обеспечивающих безопасное поведение в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; развитие умений предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их появления.

Курс «Основы безопасности жизнедеятельности 8 класса» играет очень важную роль в становлении личности безопасного типа поведения, т.к. рассматривает теоретические и практические вопросы, связанные с угрозами возникновения, последствиями различных чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера. Так как в современном мире опасные и чрезвычайные ситуации стали объективной реальностью в процессе жизнедеятельности каждого человека. Они часто несут угрозу его жизни и здоровью, наносят огромный ущерб окружающей природной среде и обществу, провоцируя в том числе и экологические проблемы различного уровня [8, 13].

Поэтому в условиях модернизации современной школы ещё одним актуальным вопросом является формирования экологической культуры и экологической морали, которые должны влиять на развитие производительных сил общества в каждом регионе и определять поведение каждого человека, требуя от него ограничения своих потребностей, энерго- и ресурсосбережения. Поэтому одним из пунктов Концепции экологической безопасности России является положение о создании в стране непрерывного экологического образования с целью повышения уровня **экологической культуры населения** [1, 4, 5, 7, 9, 12, 15].

Курс «ОБЖ 8 класса» обладает достаточными возможностями для формирования и развития знаний по экологической безопасности. В качестве примера продемонстрируем развитие основных понятий по экологической безопасности в курсе ОБЖ 8 класса в соответствии с программой и учебником Смирнова А.Т. в таблице «Развитие основных понятий по экологической безопасности на уроках ОБЖ в 8-х классах» [8, 13].

Важным условием процесса формирования и развития понятий по экологической безопасности является комплексное применение словесных, наглядных и практических методов обучения с преимущественным использованием изобразительной наглядности (плакаты по экологической безопасности, технике безопасности с целью не допущения ЧС ТХ, инструкции с правилами поведения при возникновении различных ЧС ТХ, таблицы статистических данных о ЧС ТХ, дидактические карточки, графики, диаграммы, расчетные задачи и многое другое). Использовали также средства мультимедиа — при помощи мультимедийных программ искусственно можно создавать условия, похожие на естественные, т.е. создавать виртуальную ситуацию возникновения ЧС ТХ. Также активно использовали разнообразные интерактивные формы обучения, основанные на технологиях программ-

Таблица 1. Развитие основных понятий по экологической безопасности на уроках ОБЖ в 8-х классах

Модуль учебный	Раздел и главы учебника	Тема параграфа учебника	Основные элементы содержания	Основные требования к уровню подготовки	
				К знаниям	К умениям
Модуль 1 Основы безопасности личности, общества, государства	Раздел 1. Основы комплексной безопасности Глава 4. <i>Экология и безопасность</i>	4.1. Загрязнение окружающей природной среды и здоровье человека.	Загрязнение окружающей природной среды. Понятие о ПДК загрязняющих веществ. Значение взаимоотношений человека и биосферы, биосфера, мутагенез.	Экология и Экологическая система, экологический кризис. Экологическая безопасность, её составляющие. Экоцентрический тип сознания. Личность безопасного типа	Приводить примеры ЧС экологического характера.
		4.2. Правила безопасного поведения при неблагоприятной экологической обстановке.	Мероприятия, проводимые по защите здоровья населения в местах с неблагоприятной экологической обстановкой.	Основные объекты, влияющие на загрязнение биосферы, атмосферы, литосферы. Сведения об уровнях загрязнения регионов России.	Приводить примеры основных источников загрязнения сфер. Приводить Примеры чистых регионов России. Оценка экологических рисков (решение расчетных задач)
	Глава 5. Чрезвычайные ситуации (ЧС) техногенного характера и их возможные последствия	5.1. Классификация ЧС техногенного характера (ТХ)	Краткая характеристика основных видов ЧС и техногенных происшествий. Последствия. <i>Общая оценка экологического ущерба окружающей среде и здоровью человека от ЧС ТХ</i>	Аварии — классификация, катастрофы — классификация. Условия возникновения ЧС ТХ. <i>Экологическая угроза от ЧС ТХ. Экологические риски ЧС ТХ.</i>	Называть виды чрезвычайных ситуаций техногенного характера, давать характеристику ЧС ТХ Знать последствия ЧС ТХ, в том числе экологические.
		5.2. Аварии на радиационно опасных объектах и их возможные последствия	Радиоактивность и радиационно опасные объекты. Характеристика очагов поражения. Ионизирующее излучение: природа, единицы измерения, биологические эффекты. <i>Экологические угрозы от радиационно опасных объектах.</i>	Характеристика очагов поражения; ионизирующее излучение; естественная радиоактивность; <i>негативные экологические последствия аварий и катастроф на радиационно-опасных объектах.</i>	Знать радиационно-опасные объекты Опасность излучения. Знать правила поведения и действия населения при Радиационных авариях. <i>Давать оценку экологическим последствиям при Радиационных авариях.</i>
		5.3. Аварии на химически опасных объектах и их возможные последствия	Опасные химические вещества и объекты. Причины и последствия аварий на химически опасных объектах. Характеристика АХОВ и их Поражающие факторы. Правила поведения и защитные меры при авариях на ХОО. Первая помощь пострадавшим от АХОВ. <i>Негативные экологические последствия аварий и катастроф на химических объектах.</i>	Аварии с Выбросом опасных ХВ. Поражающие факторы АХОВ. Причины аварий на химических объектах. Знать правила поведения при аварии химических объектах. Помощь от АХОВ	Дать характеристику АХОВ. Назвать причины и последствия аварий на ХО. Знать правила поведения при аварии на химических объектах. Уметь оказать ПМП пострадавшим. <i>Давать оценку экологическим последствиям при авариях на химических объектах</i>

Модуль учебный	Раздел и главы учебника	Тема параграфа учебника	Основные элементы содержания	Основные требования к уровню подготовки	
				К знаниям	К умениям
		5.4. Пожары и взрывы на взрывопожарноопасных объектах экономики и их возможные последствия	Взрывопожарноопасные объекты. Основные причины возникновения пожаров и взрывов на объектах экономики. Безопасность в условиях возникновения пожаров и взрывов на объектах экономики. Права и обязанности граждан в области пожарной безопасности. Безопасность в условиях возникновения взрыва. <i>Экологические угрозы и последствия аварий на взрывопожарноопасных объектах.</i>	Пожары, классификация. Условия и причины возникновения пожаров и взрывов на объектах экономики. Способы борьбы с пожарами и взрывами на объектах экономики. Правила поведения при возникновении пожаров и взрывов на объектах экономики. <i>Экологические последствия пожаров и взрывов на объектах экономики.</i>	Назвать условия для возникновения пожаров и взрывов на объектах экономики. Условия и причины возникновения, способы борьбы. Применять правила безопасного поведения при возникновении пожаров и взрывов на объектах экономики. <i>Уметь давать оценку негативным экологическим последствиям при возникновении пожаров и взрывов на объектах экономики.</i>
		5.5. Аварии на гидротехнических сооружениях и их последствия	Гидродинамические аварии. Основные причины возникновения. Безопасность в условиях возникновения гидродинамических аварий. Безопасность в условиях возникновения гидродинамических аварий. <i>Экологические угрозы и последствия аварий на гидротехнических сооружениях</i>	Классификация гидродинамических аварий. Условия и причины возникновения ЧС на гидротехнических сооружениях. Правила поведения при возникновении гидродинамических аварий. <i>Экологические последствия аварий на гидротехнических сооружениях</i>	Назвать условия и причины возникновения ЧС на гидротехнических сооружениях Применять правила безопасного поведения при возникновении гидродинамических аварий. <i>Уметь давать оценку негативным экологическим последствиям</i>

рованного, проблемного обучения, а также игровые технологии [7].

Методом графов выявляли связи между понятиями экологического содержания и понятиями безопасности жизнедеятельности, что позволило определить взаимосвязанность и взаимообусловленность их развития. Непрерывное и последовательное развитие понятий по экологической безопасности достигается путем выделения уроков по экологической безопасности и разработки методики поведения этих уроков как основную форму развития понятий по экологической безопасности [2, 10, 11].

В качестве примера проиллюстрируем один из графов к водному уроку по выявлению взаимосвязей между экологией и безопасностью жизнедеятельности.

Веские аргументы в защиту образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности» дает принятая в 1992 г. на Конференции ООН в Рио-де-Жанейро глобальная программа «Повестка дня на XXI век». Она

утверждает: *удовлетворение потребностей и повышение уровня жизни населения требуют комплексного подхода к проблемам окружающей среды и развития, более эффективной охраны и рационального использования экосистем, обеспечения более безопасного и благополучного будущего.* Все это включено в понятие **экологической безопасности**. Стратегия нашего государства по вопросу повышения грамотности населения по экологической безопасности отражена в Концепции национальной безопасности РФ, Концепции экологической безопасности РФ и в ряде законов, государственных концептуальных и программных документах [11, 12, 15].

В глобальной системе «человек-природа» можно выделить пять систем, находящихся во взаимодействии: *природа (биосфера); человек (этносфера); техносфера и социосфера* как плоды человеческой деятельности; *информационная сфера* — всеобщее информационное пространство. Все эти системы являются **объектами**

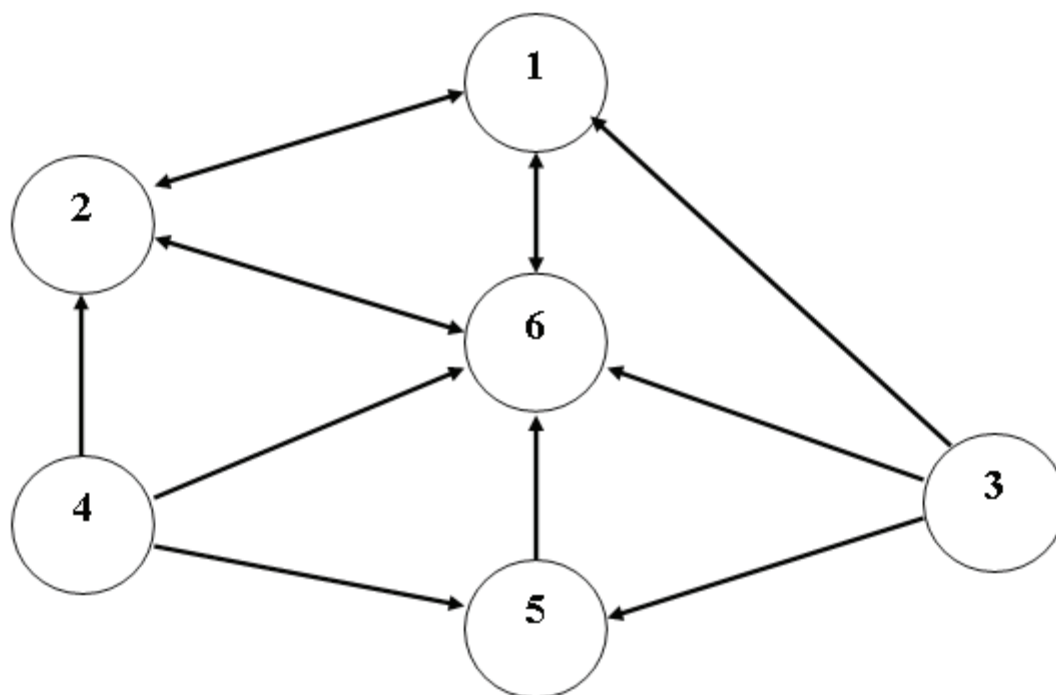


Рис. 1. 1 — Личность безопасного типа; 2 — Экологическая культура; 3 — Безопасность жизнедеятельности; 4 — Экология; 5 — Экологическая безопасность; 6 — Экоцентрический тип сознания

и субъектами безопасности (состояние защищенности отдельных лиц, общества и природной среды от чрезмерной опасности) и испытывают взаимодействие, которое может быть как положительным, так и отрицательным [15].

Важнейшим объектом безопасности, на сохранности которого основана безопасность всех остальных систем, каждого человека на Земле, является **биосфера**, функционирование и сохранность которой только и делают возможным существование на Земле всех форм жизни, включая человека. Человеческое общество главным объектом и субъектом безопасности провозглашает человека — самое ценное и уязвимое, но также и наиболее опасное для себя и всего окружающего существо [15]. В сложившихся социально-экономических условиях и увеличивающихся степенях экологических угроз важно человеческому обществу осознать необходимость перехода от антропоцентрического сознания к **экоцентрическому типу сознания** — системе представлений о мире, для которой характерны: ориентированность на экологическую целесообразность, восприятие природных объектов как полноправных партнёров по взаимодействию с человеком и баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой [9].

Для решения назревших экологических проблем в России разработана Концепция экологической безопасности (1991), где под **экологической опасностью** понимается вероятность разрушения среды обитания человека и связанных с ним растений, животных, микроорганизмов в результате вредных природных

и антропогенных факторов, которые приводят к нарушению приспособления живых систем к условиям существования [15].

То есть, состояние экологической опасности может возникнуть из-за неконтролируемого развития экономики без учета принципов рационального природопользования, применения устаревших технологий производства, в результате опасных геофизических, метеорологических и других явлений.

А **экологическая безопасность** характеризуется как процесс обеспечения защищенности жизненно важных интересов личности, общества, природы и государства от реальных и возможных опасностей, создаваемых антропогенным или естественным воздействием на окружающую среду [10, 11, 12, 15].

Чтобы экологическая безопасность была наиболее эффективна необходима **система экологической безопасности** — совокупность законодательных, медицинских биологических и экологических мероприятий, направленных на поддержание экологического равновесия в биосфере, т.е. равновесия между биосферой и внешними антропогенными и природными факторами [10, 11, 15].

Вся система экологической безопасности должна контролироваться и осуществляться **политикой экологической безопасности** — целенаправленной деятельностью государства, общественных организаций, юридических и физических лиц по обеспечению экологической безопасности [10, 11, 15].

Подводя итог выше изложенному, акцентируем внимание, что важно формировать не только экологическое

мышление, но и экологическое мировоззрение, которое включало бы в себя любовь к природе, понимание ограниченности ресурсов Земли, бережливость, ответственность за сохранение природы для нынешнего и будущих поколений, т.е. **достижения высокого уровня экологи-**

ческой безопасности, через осознание необходимости формирования **личности безопасного типа поведения** — толерантного сознания, гражданской ответственности, идеологии единения, потребности в здоровом и безопасном образе жизни [1, 9, 10, 11, 12, 15].

Литература:

1. Алексеев, С. В. и др. Экологическая культура населения: взгляд петербуржцев. Монография. / Под ед. А. И. Честобаева. — Санкт-Петербург, СПб Нц РАН, ВВМ: 22005. — 216 с.
2. Березина, Л. Ю. Графы и их применение: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1979. — 143 с.
3. Блинова, Е. Г. Безопасность жизнедеятельности в системе «человек-среда обитания»: учеб. пособие. — Омск, 2003.
4. Горелов, А. А. Человек-гармония-природа. М.: Наука, 1992. — 186 с.
5. Зверев, И. Д., Суравегина И. Т. Организация экологического образования в школе. — Пермь, 1990.
6. Михайлов, Л. А., Соломин В. П., Старостенко А. В. и др. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов. — СПб., 2005.
7. Образование для устойчивого развития: интерактивные формы обучения. Учебно-методическое пособие (Д. А. Гдалин, М. Ю. Челпанов, С. И. Махов и др. / Под ред. В. П. Соломина. — СПб.: Эпиграф. 2004. — 132 с.
8. Основы безопасности жизнедеятельности: VIII класс: поурочные планы / авт. — сост. Г. Н. Шевченко. — Волгоград, 2007.
9. Пономарёва, И. Н., Соломин В. П. Экологическое образование в российской школе: история. Теория. Методика: Учебное пособие. / Под ред. В. П. Соломина. — СПб: Изд-во ГПУ им. А. И. Герцена. — 415 с.
10. Силакова, О. В. Методика формирования знаний по экологической безопасности при изучении дисциплины «Основы экологической безопасности» как важная составляющая подготовки бакалавров направления «Естественнонаучное образование». / Молодой ученый. 2014. № 4. с. 1096—1101.
11. Силакова, О. В. Экологические аспекты безопасности жизнедеятельности в образовании школьников и студентов. / В сборнике: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2010. с. 51—54.
12. Силакова, О. В. Экологическая безопасность как компонент экологической культуры школьников. / В сборнике: Методология и теория биологического и экологического образования в вузе и школе. — сборник материалов IX Всероссийского методологического семинара. Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Факультет биологии, Кафедра методики обучения биологии и экологии; науч. ред.: В. П. Соломин, Н. Д. Андреева. 2009. с. 144—148.
13. Смирнов, А. Т. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. / А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников; под ред. А. Т. Смирнова; Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2013. — 240 с.
14. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Михайлов, Э. М. Киселёва, О. Н. Русак и др.; под ред. Л. А. Михайлова. — М.: Издательский цент «Академия», 2009. — 288 с.
15. Хотунцев, Ю. Л. Экология и экологическая безопасность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.

Психолого-педагогический аспект в процессе совершенствования подготовки современного педагога по физической культуре

Поливаев Алексей Геннадьевич, доцент
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме

В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования системы подготовки современного педагога в свете требований профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО 3+. Автор рассматривает один из важнейших аспектов подготовки нового педагога по физической культуре — психолого-педагогическую составляющую деятельности учителя, а также отбор перспективных педагогически одаренных абитуриентов для поступления в педагогические вузы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3+), психолого-педагогическая подготовка педагога, индивидуально-психологические особенности личности, качество высшего педагогического образования, учитель новой формации.

Современное высшее образование в России претерпевает сейчас наиболее существенные изменения за последние несколько десятилетий. Идет процесс реформирования всей системы ВПО: происходит сокращение вузов, расширение их самостоятельности в наполнении ООП и направлений и сроков формирования профессиональных и общекультурных компетенций. Данные изменения связаны со снижающимся качеством подготовки педагога для образовательных учреждений.

Так, с 2011 г. высшее образование России развивается в соответствии с новым образовательным стандартом (ФГОС ВПО-3), основанном на компетентностном подходе. Данный подход потребовал пересмотра содержания, организации и системы контроля для повышения качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. В Ишимском государственном педагогическом институте им. П.П. Ершова (филиал ТюмГУ в г. Ишиме) за последние 3–4 года в данном направлении произошли следующие изменения — осуществлено модульное построение учебных планов; разработка программ и карт развития компетенций и их последовательное формирование в течение периода обучения в вузе; корректировка программ и форматов учебных и педагогических практик; увеличение доли практикумов и практических занятий, проводимых на базах образовательных учреждений, тренингов, деловых игр; разработка фондов оценочных средств дисциплин, содержащих компетентностно-ориентированные задания; разработка программ государственной итоговой аттестации (ГИА) в компетентностно-ориентированном формате; включение в состав ГИА представителей работодателей с подготовкой экспертного заключения по итогам экзаменов [6; 9].

Однако, в 2013 г. утвержден профессиональный стандарт «Педагог», который содержит обновленные требования и трудовые функции учителя современной школы. В связи с этим изменились отдельные аспекты подготовки будущего педагога, а именно, возросли требования к психолого-педагогической подготовке педагога: он должен

уметь разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся; осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик обучающихся [11]. Введение данного стандарта привело к появлению модернизированного стандарта ФГОС ВО (3+). Поэтому процесс реформирования высшего образования продолжается и наметились некоторые перспективы его развития.

На наш взгляд, прежде чем обучать студента педагогических профилей, необходимо проведение эффективного отбора мотивированных и способных к быстрому овладению профессионально-педагогическими умениями абитуриентов. Многими исследованиями показано, что в педагогические вузы идет не самые мотивированные на педагогическую профессию абитуриенты [1;2;3;4;5;12]. Большинство из них рассматривают процесс обучения в вузе с точки зрения важности получения диплома о высшем образовании, или как возможность дальнейшего личностного саморазвития в других сферах деятельности (творческой, спортивной, научной) [6]. В связи с этим актуальной остается проблема качественного отбора абитуриентов для последующей эффективной профессиональной подготовки студентов педагогических профилей.

Проводимые нами многолетние исследования по формированию профессионально-педагогических умений (ППУ) с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов физкультурного профиля, позволили

Таблица 1. Анализ уровней сформированности ППУ у студентов ФФК (n=98), баллы [10]

№	Уровень сформированности ППУ	%	Уровень сформированности ППУ, $\bar{X} \pm \sigma$				
			Гностические умения	Конструктивные умения	Организаторские умения	Коммуникативные умения	Средний показатель ППУ
1	Творческий	35,7	4,1±0,3	4,2±0,2	4,2±0,4	4,3±0,4	4,2±0,2
2	Активный	46,9	3,3±0,5	3,5±0,5	3,5±0,4	3,8±0,6	3,5±0,4
3	Репродуктивный	17,4	2,5±0,5	2,5±0,3	3,0±0,6	3,0±0,6	2,8±0,2
	В среднем	100	3,4±0,6	3,6±0,5	3,7±0,6	3,9±0,6	3,6±0,5

выявить психологические профили наиболее успешных студентов. При этом оценивалась не успеваемость студентов в учебном процессе, а именно степень сформированности профессионально-педагогических умений в процессе учебных, педагогических практик и практических занятий. Данный факт позволяет предположить, что нами выявлен психологический профиль успешного в будущем учителя физической культуры.

Так, нами достоверно обосновано существенное влияние на уровень сформированности ППУ наличие таких свойств нервной системы у студентов как сила нервной системы по возбуждению (при $p < 0,01$), подвижность нервной системы ($p < 0,05$), а также личностных характеристик — социальная смелость, активность, риск, умение держаться свободно (при $p < 0,01$); практичность, добросовестность и ориентировка на внешнюю реальность и общепринятые нормы (при $p < 0,05$); зависимость от группы, общественного мнения, ориентацией на одобрение окружающих (при $p < 0,01$) [10].

При таком наборе личностных особенностей студенты факультета физической культуры (ФФК) даже в условиях традиционного построения учебного процесса имели преимущество в быстроте формирования основных ППУ — двигательных, коммуникативных, организаторских, конструктивных, гностических (таблица).

Именно творческий уровень сформированности ППУ имели большинство студентов с преобладанием описанных выше свойств личности.

Несмотря на то, что нами была разработана модель профессионально-педагогической подготовки педагога по ФК с учетом индивидуально-психологических особенностей, которая привела к значимому приросту уровня сформированности ППУ [7;8;9;10], мы считаем, что в современных условиях модернизации высшего педагогического образования будет достаточно организовать отбор абитуриентов с учетом определенного набора у них личностных характеристик и, безусловно, соответствующей педагоги-

ческой мотивации. Такие особенности можно выявить инструментальными методиками (опросники Кэттелла, Айзенка, Стрелю, Спилбергера, Леонгарда, Равена) или проследить при организации творческого вступительного испытания педагогической направленности.

Таким образом, мы решаем две проблемы. С одной стороны, мы осуществляем отбор перспективных абитуриентов на педагогические профили подготовки, а с другой стороны — уже в процессе организации образовательного процесса с учетом выявленных индивидуально-психологических особенностей личности студентов формируем у них новые компетенции по разработке (освоению) и применению современных психолого-педагогических технологий, по осуществлению психолого-педагогического сопровождения основных общеобразовательных программ, по овладению стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся, по проведению мониторинга личностных характеристик детей [11]. Фактически мы можем решать в ближайшей перспективе некоторые задачи подготовки педагога в соответствии с требованиями Профессионального стандарта.

Таким образом, можно обоснованно утверждать, что в условиях модернизации высшего образования и поиска новых подходов к организации и содержанию профессиональной подготовки будущего учителя новой формации, в том числе учителя физической культуры, необходимо, во-первых, изменить подходы к отбору абитуриентов на педагогические профили подготовки, организовав изучение их личностных характеристик на соответствие профессии и творческое вступительное испытание педагогической направленности; во-вторых, обеспечить качественную психолого-педагогическую составляющую подготовки будущего педагога на основе широкого использования психолого-педагогических технологий и организации мониторинга развития личностных особенностей студентов.

Литература:

1. Берестовская, Л.П. Исследование мотивации студентов в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Л.П. Берестовская // Омский научный вестник. — 2012. — № 4 (111). — с. 286—289.

2. Ведерникова, Л. В. Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя [Текст] / Л. В. Ведерникова, И. Г. Бессонова // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 6. — с. 62–64.
3. Гунина, Е. В. Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедагогического направления, обучающихся в педагогическом вузе [Текст] / Е. В. Гунина, Д. О. Волошина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 1–2 (77). — с. 39–43.
4. Овчинников, М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза [Текст] / М. В. Овчинников // Научные исследования в образовании. — 2007. — № 5. — с. 151–155.
5. Орлов, А. А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза [Текст] / А. А. Орлов // Педагогика. — 2009. — № 8. — с. 47–57.
6. Поливаев, А. Г. Качество подготовки физкультурных кадров для общеобразовательной школы в педагогическом вузе: проблемы и перспективы [Текст] / А. Г. Поливаев, А. В. Черемисов // Омский научный вестник. — 2014. — № 4. — с. 167–170.
7. Поливаев, А. Г. Особенности формирования профессионально-педагогических умений студентов на основе учета индивидуально-психологических особенностей личности [Текст] / А. Г. Поливаев // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 2. — с. 94–96.
8. Поливаев, А. Г. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры с учетом индивидуально-психологических особенностей [Текст] / А. Г. Поливаев, И. Н. Григорович, А. А. Гераськин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2011. — № 2. — с. 18–22.
9. Поливаев, А. Г. Состояние и перспективы совершенствования качества подготовки физкультурных кадров в педагогическом вузе [Текст] / А. Г. Поливаев // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 9. — с. 125–129.
10. Поливаев, А. Г. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов факультета физической культуры педагогического вуза на основе индивидуализации обучения [Текст]: монография / А. Г. Поливаев. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. — 107 с.
11. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> — дата обращения 19.10.2014.
12. Романова, Е. В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Романова. — Московский психолого-социальный институт: Москва, 2010. — 24 с.

Внедрение в образовательный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий по химии в целях достижения положительной динамики при формировании когнитивных, общих и профессиональных компетенций обучающихся

Сибирева Алла Дмитриевна, преподаватель высшей категории
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Социально-экономические перемены, происходящие в обществе, приводят к переосмыслению ценностей образования, которые сегодня все больше ориентированы на человека, на его всестороннее развитие. Поэтому образование сегодня рассматривается как условие и средство самосовершенствования человека, развития его творческой индивидуальности и самореализации. ФГОС СПО устанавливает требования к методам обучения и формам проведения занятий. Современное образование ориентируется на активные методы овладения знаниями, развития творческих способностей на обучение применять знания и умения в профессиональной

и трудовой жизни, адаптироваться к меняющимся условиям трудовой деятельности.

Активные методы обучения это взаимодействие педагога и обучающегося, где присутствует обратная связь: обучающийся и педагог.

Активные методы обучения делятся на **имитационные** — игровой метод (игровое проектирование, разыгрывание ролей, деловая игра), не игровой метод (конкретная ситуация, «живая» ситуация) и **не имитационные** (проблемная ситуация, дискуссия с мозговым штурмом).

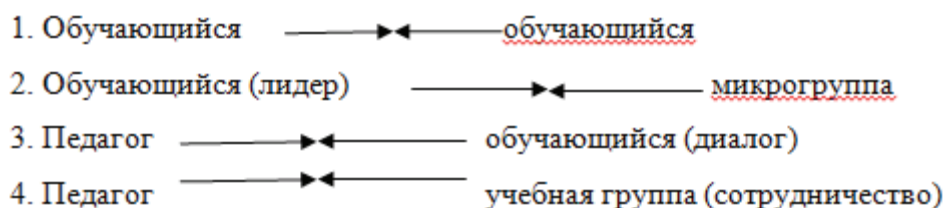
Активные формы обучения — это такие формы организации учебно-воспитательного процесса, которые спо-

способствует разнообразному изучению учебных вопросов (индивидуальному, групповому, коллективному), активному взаимодействию обучаемых и педагога. Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом, их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Методы наполняют формы активным содержанием, а формы влияют на качество методов.

В рамках традиционного обучения обучающиеся не имеют возможности для равноправного диалога с преподавателем, поэтому выбирают роль молчаливого слушателя.

Традиционные (пассивные) методы обучения это взаимодействие педагога и обучающегося являются односторонним.

Меняя приемы и методы ведения занятий можно сделать обучающегося активным участником учебного процесса. Совместная работа делает занятия интерактивными. Интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие обучающегося не только с педагогом но и друг с другом, что обеспечивает повышение активности обучаемых в процессе усвоения предметного содержания.



Основными составляющими интерактивного обучения являются: анализ конкретных ситуаций, дискуссия, творческие задания, обучающие игры, разминки, метод проектов, работа в малых группах, тренинги).

Сущность активных и интерактивных методов

Сущность активных и интерактивных методов обучения легче понять, если сравнить их с пассивными методами обучения (Таблица 1).

Таким образом, единство и взаимосвязь активных и интерактивных методов обучения позволяет осуществлять обучение как совместную, творческую деятельность

педагога и обучающихся, повысить эффективность и качество подготовки специалистов.

Пассивный метод (традиционный) позволяет использовать контрольно-измерительные материалы (КИМ) при оценке знаний и умений предметного содержания «Химия», а так же использовать разнообразные формы и виды контроля (входной, текущий, рубежный, итоговый).

Практика показала, что уровень усвоения знаний и умений по химии на входном контроле очень низкий (качественная успеваемость 5–22%).

Таблица 1. Сравнительный анализ методов обучения

Пассивный (традиционный) метод	Активные методы обучения	Интерактивные методы обучения
<i>Цели обучения</i>		
Учебное занятие — сообщение знаний, умений и навыков по предмету (репродукция)	Учебное занятие — репродукция и «создание» собственного знания, развитие мышления	Самостоятельное «создание» нового знания
<i>Содержание обучения</i>		
Учебное занятие — содержание разделов, тем учебного предмета. Обучаемый выступает в роли объекта обучения; ограничивается полноценный диалог между педагогом и обучаемым	Учебное занятие — содержание тем учебного предмета через активное взаимодействие педагога и обучаемых. Обучаемый выступает в роли субъекта обучения с учетом личностных качеств	Учебное занятие — сохраняет основное содержание учебного предмета, но видоизменяет формы и приемы проведения занятия. Педагог и обучаемый являются равноправными субъектами обучения
<i>Результаты обучения</i>		
Воспроизведение усвоенных ЗУНов по предмету, предметное содержание оторвано от жизни обучающихся	Использование усвоенных знаний в практической деятельности для анализа, оценки, правильного принятия решения	Формирование активно-познавательной мыслительной деятельности. Сформированность знаний и умений, самосовершенствование профессиональной деятельности

Текущий и рубежный контроль осуществляются после изучения небольших тем или разделов; используются разнообразные формы контроля, что дает возможность повышения уровня усвоения знаний и умений.

Итоговый контроль осуществляется после завершения изучения крупных тем или разделов в виде зачета, экзамена, контрольных работ, тестов (Рисунок 1).

Из диаграммы видно, что обучающиеся в некоторой степени начинают проявлять интерес к предмету. Пассивный метод обучения не формирует компетенции, и предметное содержание оторвано от жизни обучающихся.

Но все же использование пассивного метода не полностью отвечает указанным требованиям, что затрудняет управление познавательной деятельностью обучающихся, не позволяя получать объективные данные об уровне их обучения.

Поэтому необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы создать условия для формирования положительной мотивации обучения и выбрать такие методы и формы проведения занятий, которые будут стимулировать деятельность учащихся, поэтому сегодня появляется необходимость внедрения активных и интерактивных методов обучения с использованием разнообразных форм деятельности, необходимых для формирования общих компетенций (ОК), профессиональных компетенций (ПК) на занятиях химии используются такие приемы обучения как:

1. Создание проблемной ситуации, например, при изучении темы «Одноатомные спирты», рассматривание строения молекул одноатомных спиртов, необходимо объяснить учащимся значение трех слов:

- Какие вещества называются спиртами?
- Что значит предельные?
- Что значит одноатомные?

Анализируя проблемную ситуацию, обучающиеся формируют компетенции — способность к анализу и развивается аналитическое мышление.

2. Одним из методов активного обучения является игровой метод — деловая игра, «который был выбран

при проведении интегрированного занятия ООД ЕН=03 Химия и ОП 0.2 «Теоретические основы товароведения» по теме «исследование углеводов в пищевых продуктах органолептическим и физико-химическим методами. Деловая игра: конкурс профессионального мастерства, номинация: «лучший персонал супермаркетов города Челябинска. Где была поставлена цель занятия, задачи и этапы деловой игры (подготовительный, основной, заключительный).

В ходе игры оценивался уровень освоения дисциплин «химия» и «Теоретические основы товароведения», дана оценка компетенций обучающихся, которые формируют фонд оценочных средств (ФОС).

Знания и умения двух дисциплин оценивались на трех уровнях самими обучающимися, а также ими была проведена самооценка ОК и ПК на базовом, среднем и высоком уровнях.

В деловой игре оценивался уровень освоения знаний и умений по дисциплинам «Химия» и «Теоретические основы товароведения» (КИМ) на ознакомительном, репродуктивном и продуктивном уровнях.

3. На химии часто используется из интерактивных методов обучения — групповой метод. Форма деятельности — практическая работа. Например, для групп товароведов-экспертов потребительских товаров очень важно проводить практические работы с элементами исследовательской деятельности. Практическая работа «Определение содержания нитритов, крахмала, хлорида натрия в вареных колбасах разных производителей». Эта практическая работа дает возможность исследовать сравнение проведенных анализов, расчетов результатов измерений, самооценку развития ОК и ПК по уровням (базовый, средний, высокий).

При оценке ОК 1 по самооценке обучающихся на первом уровне — 2 человека, на втором — 6 человек, на третьем — 4 человека. При оценке ПК 2,3 (отбирать и готовить пробы к проведению анализа) на первом уровне — 2 человека, на втором — 8 человек, на третьем — 4 человека. Формирование способности обучающихся понимать сущность и социальную значимость своей будущей про-

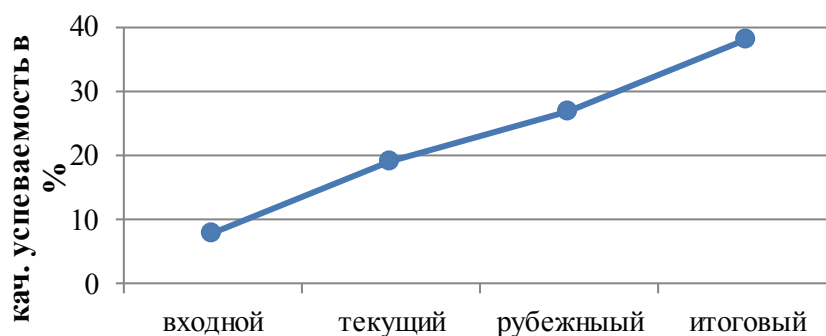


Рис. 1. Виды контроля

фессии, проявлять к ней устойчивый интерес — является одной из составляющих ПК.

4. На занятиях химии используются разные формы контроля:

— Химический диктант на знание общих формул, принадлежащих к определенным классам химических соединений;

— Написание структурных формул по их названию систематической номенклатуры и наоборот.

— Также используется метод консультирования. Лидер каждой микрогруппы выполняет роль консультанта, помогает другим. Сначала лидеры микрогрупп отвечают на вопросы преподавателя данной конкретной темы, а затем опрашивают свою микрогруппу, давая оценку знаний и умений согласно критерию. Лидеры помогают вырабатывать потребность понимания содержания данной темы и развивать способность к обучению. В процессе такой работы повышается самооценка обучающихся, вера в собственные силы, формируется компетенция социального взаимодействия, коммуникативность, умение слушать, работать в команде.

Введенное ФГОС требование прививать будущему специалисту ОК и ПК возможно решить, создавая фонды оценочных средств (ФОС).

ФОС является инструментом для формирования ОК и ПК, который включает в себя контрольно-измерительные материалы (КИМ) и контрольно-оценочные средства (КОСы).

Практико-ориентированные задания на занятиях способствуют формированию ОК и ПК (Таблица 2).

Рубежный контроль

Оцените правильность выбора групп продуктов, содержащих углеводы на основе таблицы «химический состав продуктов». Примите решение о выставлении оценок обучающимся в соответствии с критериями освоения знаний и умений дисциплины «Химия». Аргументируйте объективность выставленной отметки. Предложите программу учебных действий для улучшения образовательных результатов по дисциплине «Химия».

Итоговый контроль

Проведите сравнительный анализ функции белков, жиров и углеводов, необходимых для жизнедеятельности организма. Для выявления содержания белков, жиров, углеводов в предложенных продуктах, проведите качественные реакции

На занятиях химии можно использовать конструктор ситуационных задач методом Л. С. Илюшина, которая представляет собой описание конкретной ситуации типичной для определенного вида деятельности. Конструктор задач Л. С. Илюшина предполагает произвольный выбор ячеек.

Ситуационная задача: Сметана — русский национальный продукт, вырабатывается путем сквашивания из пастеризованных сливок специальной закваской. Сметана содержит: воды — 54–83%, белков — 2,4–2,8%, жира — 10–40%, углеводов — 2,6–3,2%, минеральных веществ — 0,4–0,5%, витамины А, В, С, Е. Известно, что нечестные торговцы подмешивали в сметану муку, чтобы

Таблица 2. Практико-ориентированные задания на занятиях

Объект контроля/ контрольно-оценочных средств	Уровни освоения/ показатели сформированности ОК		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<i>Входной контроль/ стартовая диагностика</i>			
ОК 3 Химия (ООД) Решите химическую задачу: Чулочносочные изделия изготавливают из полиамидных волокон. Для уменьшения гладкости волокна едко обрабатывают растворами кислот и солей, например, хлоридом цинка ($ZnCl_2$), какова масса хлорида цинка, образовавшегося при взаимодействии цинка массой 130 гр. и соляной кислоты (HCl) массой 109.5 гр. Оцените результаты своей работы по пятибалльной системе на основе критериев знаний и умений дисциплины «Химия». Составьте программу коррекционных действий по освоению содержания дисциплины «Химия» за курс основной школы	Решает задачу методами, предложенными преподавателем	Самостоятельно выбирает рациональный способ решения: составление уравнений химических реакций, проводя расчет по формулам	Самостоятельно выбирает наиболее эффективный способ решения задачи

увеличить свою прибыль, для борьбы с такими людьми по рынку ходили контролеры у которых был под рукой раствор йода. Раствор йода окрашивает крахмал в синий цвет. В отсутствие крахмала, добавление йода не вызывает посинение.

Исходя из вышесказанного, цель работы показать необходимость использования активных и интерактивных форм проведения занятий по химии для формирования положительной мотивации обучения (формирования ОК и ПК).

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. Примерные программы по химии основной и средней (полной) школы
2. Дерябина, Н. Е. Системно-деятельностный подход к построению курса органической химии [Текст] // Химия в школе. — 2006. — № 9. — с. 15–23.
3. Файзуллина, Н. Р. Об использовании в обучении деятельностного подхода [Текст] // Химия в школе. — 2003. — № 3. — с. 19–21.

Формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста

Ситникова Ольга Сергеевна, магистрант

Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

В 50-х годах XX в. в центре внимания исследователей находилась проблема, воспитания у ребенка нравственно-волевых качеств. Исследователи опирались на принцип воспитания в коллективе, который рассматривался как инструмент всестороннего развития личности, как условие наиболее полного раскрытия ее способностей, доразвития и удовлетворения запросов и интересов. Особое внимание было сосредоточено на изучении проблем формирования сознательной дисциплины, развития самостоятельности.

К изучению проблемы нравственного воспитания, предполагающий рассмотрение процесса развития отдельных нравственных качеств, представлен в работе Е. Ю. Демуровой. Автор рассматривает процесс воспитания дисциплинированности, обосновывая ведущую роль этого качества в воспитании моральных черт человека. По мнению Е. Ю. Демуровой, воспитание всех моральных черт человека неразрывно связано с воспитанием сознательной дисциплины. Дисциплинированный человек знает правила поведения, понимает их, он привык их выполнять и разумно применяет их в различных случаях жизни. Именно детский сад должен воспитать у детей элементарные устойчивые навыки поведения, подготовить сознание детей к умению разумно воспринимать требования дисциплины, «беспрекословно выполнять их», а также умение сдерживать себя от тех действий, которые идут в разрез с требованиями дисциплины. [2]

Е. Ю. Демурова предполагает использовать занятия, игры, режимные моменты в воспитании дисциплини-

Таким образом, разработанные инновационные формы проведения занятий и контроля ЗУН, позволяют повысить мотивацию качества обучения, повысить уровень самоконтроля (самооценки), формируют профессиональные и личностные качества обучающихся. Использование активных и интерактивных форм проведения занятия позволяет доказать эффективность формирования и развития когнитивных (познавательных), общих и профессиональных компетенций обучающихся.

рованного поведения, анализируя их возможности для предъявления ребенку требований, правил, обязательных для выполнения. [2]

В исследовании Л. А. Порембской предметом изучения становится процесс воспитания у детей самостоятельности, рассматриваемой как нравственное качество. Средством её воспитания является, по мнению автора, бытовой труд, ибо именно в нем ребенок ставится в условия выполнения несложных обязанностей. Овладение навыками бытового труда способствует развитию стремления к самостоятельности, настойчивости и целеустремленности. Самостоятельность рассматривается Л. А. Порембской как способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительностью, но самостоятельность выражается не только в умении усвоить и критически осмыслить знания, но и применить их в жизни. Автор считает, что «рост самостоятельности идет по линии количественных изменений в деятельности детей от первой пробы сил в выполнении простейших заданий — к появлению целеустремленности, инициативы, творчества, ответственного отношения к делу и к объективной самооценке» [3. с. 23]. Основное значение воспитания самостоятельности с точки зрения нравственного становления личности в том, что благодаря освоенным трудовым умениям, лежащим в основе этого качества, ребенок вступает в качественно новые социальные связи, в его осознании происходят глубокие изменения, которые способствуют формированию его личности в целом.

Воспитание у подрастающего поколения чувства ответственности, чувства долга З.Н. Борисова считает перво-степенной задачей нравственного воспитания. Эта задача решается, по мнению автора, в разнообразных формах деятельности: в учении, в игре, в коллективной трудовой деятельности. З.Н. Борисова опирается на исследования психологов, доказывающих, что ведущей деятельностью, формирующей ответственность, является трудовая деятельность детей. Кроме того, автор опирается на педагогическое наследие А.С. Макаренко, на его положение о том, что в каждом воспитаннике надо развивать осознание его зависимости от общественного мнения и сознание ответственности перед коллективом. Коллектив является живым организмом, потому что в нем есть ответственность, взаимозависимость, а труд является основой правильных отношений в коллективе.

В отличие от работы Л.А. Порембской, где главный акцент делается на изучении развития такого нравственного качества личности как самостоятельность, З.Н. Бо-

рисова расширяет содержание исследования. Она не только характеризует ответственность, но изучает специфику её проявлений и показателей в среднем и старшем дошкольном возрасте. Кроме того, одним из главных вопросов исследования становится изучение форм организации трудовой деятельности детей, в частности дежурств. Ответственность у детей дошкольного возраста воспитывается не на отвлеченных действиях, не имеющих никакого смысла для детей, а на жизненно необходимых, полезных коллективу делах [1].

Таким образом, Е.Ю. Демурова, Л.А. Порембская, З.Н. Борисова рассматривают в своих работах проблемы воспитания у дошкольников отдельных моральных качеств: ответственности, самостоятельности, дисциплинированности. Следует отметить, что, несмотря на это, авторы видят значение этих качеств для жизни ребенка в коллективе. Именно коллектив представляется им одним из существенных условий, способствующих развитию этих качеств.

Литература:

1. Борисова, З.Н. Дежурство в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук. — Л., 1953.
2. Демурова, Е.Ю. Воспитание сознательной дисциплины детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М., 1951
3. Порембская, Л.А. Бытовой труд как средство самостоятельности детей дошкольного возраста//Ленинградский пед. институт им. А.И. Герцена. Ученые записки. — Л., 1956. — Т. 126. — с. 7–42.

Пример разработки собственных отчетов в информационной системе NetSchool средствами JavaScript

Смолин Анатолий Владимирович, преподаватель первой категории;
Головкин Денис Владимирович, студент
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Многим известно про внедрение по стране комплексной информационной системы для современной школы NetSchool — удобно, функционально, современно. Несмотря на то, что система создавалась под нужды школ, даже заведения среднего профессионального образования могут использовать ее для своих целей.

Технологический колледж ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) в течение четырёх лет поэтапно внедряет эту систему. Предыдущий, 2013–14 учебный год стал первым, когда весь персонал полностью использовал возможности этого программного продукта. Следовательно, можно говорить об окончании процесса внедрения и начале эксплуатации программного продукта. Первый год полноценного использования информационной системы показал, что вся информация, необходимая для управления образовательным процессом в системе присутствует. Однако, количество отчетов, ориентированных на требования школы, не достаточно. Система имеет встроенный конструктор отчетов, но его возможности ограничены и не позволяют создавать узкоспециализированные подробные отчеты.

В результате появилась проблема, решить которую вполне по силам языку программирования JavaScript. Все что нужно сделать — написать скрипт, который будет вместо человека перебирать нужные отчеты из системы, извлекать из них необходимую информацию и формировать на ее основе новый отчет.

В нашем случае возникла необходимость создание отчета по вычитке часов педагогами с детализацией по учебным группам, дисциплинам и дням месяца (Таблица 1). Из-за замен в расписании, вызванных рядом объективных причин,

Таблица 1. Форма отчета

Педагог	Группа	Дисциплина	Дата					
			1	2	30	31
			Количество выданных педагогом часов					

и особенностей учебных планов среднего профессионального образования, включающих в себя учебную и производственную практику, ежемесячные отчеты отличаются друг от друга.

Все эти данные есть в нескольких отчетах, встроенных в систему, однако их форма и количество делают работу по созданию единого отчета достаточно трудоемкой. Так, в среднем, на один отчет по своей работе за месяц педагог тратит около 30 минут, что при штате в 50 педагогов превращается в 25 часов или 3 человекодня на создание единого отчета. Кроме того, при создании своей части отчета каждым педагогом не исключены ошибки, обусловленные человеческим фактором.

Чтобы понять, как решить эту проблему рассмотрим общие сведения о работе клиент-серверных систем.

Нажимая на любую кнопку формирования отчета на странице браузера, мы формируем запрос к серверу на получение определенных данных. Серверу для формирования ответной страницы необходимо знать ряд параметров, которые встраиваются в запрос в явном (GET-запрос) или не явном (POST-запрос) виде.



Рис. 1

Составлять свой новый отчет мы решили на основе встроенного в систему отчета «Журнал группы».

Пример отправки GET запроса на страницу «Журнал группы». Все параметры разделены знаком «&». На их основе сервер заполняет страницу разными данными.



Разбор параметров запроса:

Основные параметры, которые отправляются серверу на страницу «Журнал группы»: PrintOtherAssignments, StartNewPage, AT, ADT, DDT, SCLID, ACNT, PCLID.

PrintOtherAssignments — выводить другие задания, кроме домашних.

Выводить другие задания, кроме домашних

StartNewPage — начинать каждую таблицу с новой строки.

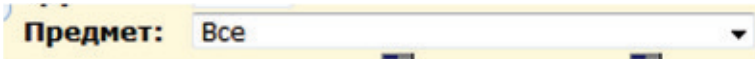
Начинать каждую таблицу с новой страницы

AT — authenticationtoken, значение, которое служит для того чтобы связать пользователя (браузер) с пользователем на сервере.

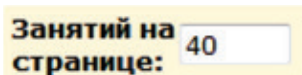
ADT — начальная дата отчета, DDT — конечная дата отчета. Совокупность образует интервал.



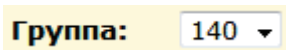
SCLID — выбор предмета.



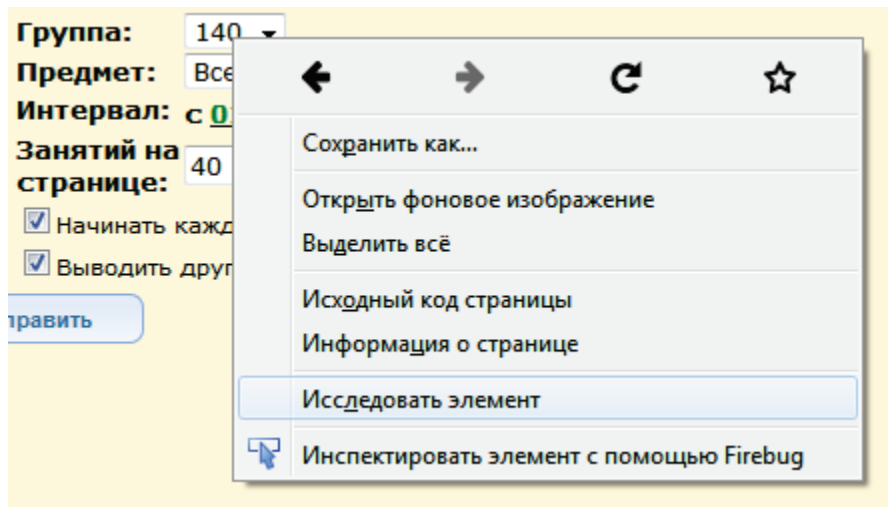
ACNT — количество занятий на странице.



PCLID — id(идентификационный номер в системе) группы (отличается от номера группы).



Перебирая в цикле все группы, мы сможем собрать все данные по колледжу. Для того, чтобы правильно обращаться к серверу, используя id группы, необходимо средствами браузера проанализировать страницу отчета. В браузере Mozilla Firefox для этого необходимо вызвать контекстное меню и выбрать пункт «Исследовать элемент» для окна «Группа».



Параметр Value содержит id группы, которая указана между <option> и </option>.

```
<select name="PCLID">
  > <option selected="" value="221"></option>
  > <option value="264">
    130
  </option>
```

Далее для работы нам понадобится специальное дополнение (аддон) (англ. Expansionpack, add-on) — дополнительное программное обеспечение, расширяющее возможности базового пакета. Разрабатываться он будет на языке JavaScript с помощью инструмента Add-onSDK от Mozilla.

Логика работы аддона будет заключаться в следующем:

На страницу с базовым отчетом «Журнал группы» добавим кнопку запуска скрипта;

Формируем GET-запрос с необходимыми данными (дату выбирает пользователь, остальное делает скрипт);

Получаем от сервера страницу с отчетом и анализируем ее, извлекая необходимую информацию (ФИО педагога, учебную группу, дисциплину, количество проведенных занятий с привязкой к дате);

Сохраняем необходимую информацию во временном хранилище;

Повторяем шаги 2–4 для всех групп;
 Открываем новую вкладку в браузере и в нее помещаем сформированный отчет;
 Очищаем временное хранилище.
 Ниже приведены фрагменты кода с необходимыми комментариями.
 Привязка запуска скрипта к странице встроеного отчета:

```
8 include: 'http://lms02.susu.ac.ru/asp/Reports/ReportClassJournal.asp',
9 contentScriptFile: self.data.url('main.js'),
```

Теперь, каждый раз, когда будет вызывать страница «Распечатка журнала группы» скрипт /lib/main.js будет добавлять к ней /data/main.js.

Формирование GET-запроса для обращения к странице «Журнал группы» происходит путем объединения всех ранее рассмотренных параметров. Осталось только добавлять к нему каждый раз новый ID группы:

```
49 for (var group = 0; group < groups.length; group += 1) {
50     // Номер группы.
51     var PCLID = groups[group];
52
53     var url = urlPage + 'PCLID=' + PCLID + search;
```

Выполнение запроса, который вернёт нам HTML код страницы «Журнал группы» с выбранной нами группой:

```
var req = new XMLHttpRequest();
req.open('GET', url, false);
req.send(open);

if (req.status != 200)
    throw 'Не получен ответ от сервера во время выполнения запроса.';

var page = document.createElement('html');
page.innerHTML = req.responseText;
```

В отчетах, полученных с сервера, осуществляем поиск предмета и преподавателя:

```
var teacherElement = element.previousSibling.previousSibling;
var teacher = teacherElement.childNodes[1].nodeValue.substring(2);

if (!(teacher in result))
    result[teacher] = {};

var lessonElement = teacherElement.previousSibling;
do {
    lessonElement = lessonElement.previousSibling;
} while (lessonElement.getAttribute('class') != 'select')

var lesson = lessonElement.childNodes[1].nodeValue.substring(2);
```

Для каждой анализируемой таблицы с информацией по конкретной дисциплине и преподавателю определяем даты и количество часов. Поскольку необходимый нам отчет формируется всегда за один календарный месяц, то скрипт из найденной даты в формате «ДД.ММ.ГГГГ» будет забирать только первые 2 значения, т. е. число, игнорируя месяц и год.

```
var table = element.querySelectorAll('tr');
var days = {};
for (var count = 1; count < table.length; count += 1) {
    var date = table[count].childNodes[0].childNodes[0].nodeValue.substring(0, 2);

    if (date in days) {
        days[date] = days[date] + 2;
    } else {
        days[date] = 2;
    }
};

result[teacher][lesson] = days;
```

После этого отправляем полученные данные в /lib/main.js.

```
self.port.emit('addForm', { 'form': form, 'data': result });
```

После завершения цикла и получения данных по всем группам открываем новую вкладку и формируем на ней отчет.

```
worker.port.on('done', function () {
  tabs.open({
    url: 'http://lms02.susu.ac.ru/asp/Reports/',
    onReady: function (tab) {
      var worker = tab.attach({
        contentscriptfile: self.data.url('report.js'),
      });
      worker.port.emit('getForms', forms);
      worker.port.on('clearForms', function () {
        forms = {};
      });
    },
  });
});
```

Теперь получившийся отчет можно скопировать и использовать, например, в Excel для последующего анализа. Время перебора скриптом всех отчетов и на их базе формирование своего отчета на достаточно скромном учебном компьютере — около минуты. Напомню, что ранее этот отчет в общей сложности требовал 3 человекодня.

Итогами работы являются сразу несколько достижений:

- значительное сокращение времени на формирование необходимого отчета;
- исключение ошибок за счет автоматизации формирования отчета.

Данный проект разрабатывался совместно со студентом-программистом, который не на учебной задаче, а на практико-ориентированном проекте прошел все этапы создания программного продукта, от выявления требования заказчика, до финального тестирования и сдачи в эксплуатацию готового продукта. Сама возможность создания своих отчетов любого уровня детализации положила начало работе над несколькими новыми отчетами, необходимыми для своевременного и эффективного управления образовательным процессом. Так, следующим шагом в работе стал проект отчета по динамике пропусков студентами учебных занятий в разрезе групп, дней и причин пропусков.

Общим выводом работы можно озвучить следующую идею: если, используя встроенные в систему отчеты, человек способен по однозначному алгоритму сформировать собственный отчет и указать, какая обработка данных необходима — то встроенные средства современных браузеров позволяют достаточно легко этот процесс автоматизировать.

Элементы игры при групповой подготовке к сдаче TOEFL iBT (Раздел Говорение)

Сондор Анна Геннадьевна, магистр филологических наук, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Данная статья посвящена способам подготовки к сдаче Говорения TOEFL при групповой работе. В ходе работы произведен сравнительный анализ специализированных учебных изданий. Изучены требования и условия для устной части тестирования. Авторами статьи придуманы элементы ролевой игры под названием «Профессоры». По итогам положительной апробации данной игры, в статье приведены примеры ее использования. Описаны положительные факторы работы в группе. Даны методические рекомендации для занятий по совершенствованию навыков говорения. Доказано, что элементы игры помогают выстроить активный процесс общения на заданные тематики.

Ключевые слова: подготовка к TOEFL в группе, совершенствование навыков говорения, игровые элементы.

На сегодняшний день TOEFL является одним из самых распространенных экзаменов в мире на знание английского языка, признанный более чем в 9000 вузов

в 130 странах, включая Великобританию, США, Канаду и Австралию. Он был разработан специально для академических целей.

С момента основания в 1964 году тест сдало более 23 миллионов человек по всему. Исходя из статистических данных можно смело утверждать об актуальности вопросов связанных с подготовкой к сдаче данного тестирования.

Говоря о разделе Говорение (Speaking) TOEFL iBT состоит из шести заданий — двух автономных и четырех интегрированных заданий. В рамках автономных заданий нужно высказать свое мнение по определенным вопросам на академическую или жизненную тему. В двух интегрированных заданиях, включающих чтение, аудирование и говорение, экзаменуемый должен прочесть отрывок, послушать отрывок и высказаться о том, как взаимосвязана информация в двух данных отрывках.

Для успешной сдачи данного раздела студенты должны обладать следующими навыками академической речи: отвечать на вопросы, принимать участие в дискуссиях с другими студентами, синтезировать информацию и делать выводы из прочитанного в учебниках и услышанного в классе, выражать свою точку зрения на тему лекции или дискуссии, принимать участие в повседневных диалогах, выражать свое мнение, общаться с людьми на различные тематики на территории университета.

Что касается подготовки к данному тестированию в группе, можно выделить положительные факторы работы. «Помимо собственно познавательного мотива изучения языка начинают работать мотивы социальные: мотив аффилиации, общения, общественного признания, мотивы социальной перцепции — интерес к людям, интерес к отношениям в группе, в конце концов, соревновательные мотивы. Оказывают влияние феномены заражения и социальной фасилитации. А главное, что все эти мотивы не являются внешними по отношению к изучаемому предмету». [1] Элементы ролевой игры помогают задать необходимую тематическую рабочую активную атмосферу на занятиях.

Предлагаем ролевую игру «Профессоры», которая может активизировать работу студентов, создать благоприятную атмосферу для общения, будет способствовать совершенствованию навыков говорения, необходимых для прохождения TOEFL.

Суть игры: каждый студент является «Профессором», то есть он отлично: 1. знает английский язык; 2. знает, как идеально выполнить задание; 3. готов и желает делиться знаниями; 4. умеет объяснять и доказывать свою точку зрения, помогать, вежливо давать советы. Данный список можно дополнить.

Каждый раз все студенты получают задания, выполняют в отведенное положенное время, и, один за другим, представляют свои результаты. Поочередно каждый студент выслушивает комментарии от остальных, которые воплотившись в профессоров, выносят свои «вердикты». Таким образом, студенты анализируют свои ответы несколько раз с разных точек зрения и в свою очередь слушают и перерабатывают ответы других.

Не стоит думать, что данный вид заданий занимает слишком много времени, ведь при подготовке к сдаче TOEFL преподаватель максимально точно следит за временем, и студенты всегда имеют строгое ограничение.

Более того, если преподавателю приходится прервать обсуждение, как правило студенты продолжают дискуссию после занятия, иногда подготавливая интересные факты или вопросы к следующей встрече.

Таким образом, каждый из студентов совмещает две роли: непосредственно — ученика и Профессора или самого учителя. Каждый из них потенциально готов услышать критику.

Важно следить за корректностью и доброжелательностью студентов по отношению к друг другу, чтобы предугадать конфликты необходимо напомнить о важности данных ролей — ведь каждый ответ будет оценен, что является очень важным для анализа собственного роста, более того каждый студент в ходе дискуссии получает новые идеи для ответов. Так, обмен опытом, знаниями, идеями будет являться источником к совершенствованию.

От преподавателя зависит заключительное более полное резюмирование каждого ответа студента, в которое входит не только анализ ошибок и правильности суждений и их воспроизведения, но и дополнительное обращение к «Профессорам», похвала за активность, оригинальность и т.д., т.е. постоянное поощрение, стимуляция к выполнению данной роли.

Рассмотрим на примерах, какие упражнения можно использовать для эффективной подготовки к Говорению (Speaking) в группе с помощью игры «Профессоры».

Проведя сравнительный анализ учебных изданий по подготовке к TOEFL можно увидеть схожие тенденции в этапах подготовки к различным разделам (Cambridge Preparation for the TOEFL Test ibt, Barron's TOEFL ibt, ETS Official Guide to the TOEFL Test). Подготовка к Говорению (Speaking) начинается с работы над произношением. Так как тестирование направлено на проверку знания английского как иностранного необходимо хорошо понимать интонацию, особенности произношения, акценты. Игру «Профессоры» можно использовать следующим образом: проработав на занятии упражнения на анализ произношения и интонации S2-S6 стр.314–316 Cambridge Preparation for the TOEFL Test ibt (Jolene Gear, Robert Gear. Fourth Edition), студенты получают домашнее задание: выбрать отрывки из фильмов, интервью, видеоролика и т.д. длиной около 1,5 мин., где английская речь наиболее интересна с точки зрения произношения (интонации, акцента, темпа и др.) и отрепетировать подражание. На занятии поочередно каждый студент дает прослушать оригинал, затем выключает звук и сам имитирует говорящего. Остальные студенты выполняют роль «Профессоров», оценивая, ставя баллы и выбирая лучшего спикера.

Из личного опыта можно сказать, что данное задание очень понравилось студентам. Они подобрали поистине

сложные и интересные видео-отрывки. Одна студентка изображала Джека Воробья из кинофильма «Пираты Карибского моря». Юноша озвучивал душевный монолог из кинофильма «Схватка», так что на секунду мы подумали, что он сделал это лучше, чем герой фильма! Также мы вместе по предложению пытались озвучить видео о секретах жизни, где английский был представлен в нескольких вариантах, что порою мы вместе с трудом могли понять слова. Эта часть занятия прошла очень весело, даже шумно — всем было интересно изобразить кого-то по-своему, стараясь сделать акцент и интонацию максимально похожей, в тоже время смешной!

Данное задание освобождает от теоретического объяснения интонации в различных типах вопросов, предложений. На практике студенты различают интонацию восхищения, недовольства, даже если не 100% понимают содержание. Самостоятельно и неосознанно учатся выделять ключевые слова. Более того, пытаются узнавать и понимать различные варианты английского.

Подобное задание можно использовать на различных уровнях знания языка для совершенствования навыков говорения, а также аудирования.

Как правило следующий этап в подготовке, который рекомендуют специализированные учебные издания — отработка связок. Для игры «Профессоры» подходят упражнения S7 стр.319 Cambridge Preparation for the TOEFL Test ibt (Jolene Gear, Robert Gear. Fourth Edition), — соединить два предложения с помощью слова-связки. Упражнение содержит 6 пар предложений. Каждый студент получает данную пару предложений. Если группа состоит из более 6 студентов, преподавателю необходимо заранее подготовить дополнительные предложения, чтобы не допускать повторений. Затем студенты по очереди зачитывают свои готовые предложения, остальные — «Профессоры» одобряют ответ или нет, и называют свои идеи слов-связок.

Таким образом, избегая лишних правил, очень быстро активизируем знания о словах-связках. От преподавателя требуется при необходимости расширить данный список слов.

По аналогичному принципу можно выполнить упражнение S8 стр. 320 — дать определение слову. Можно и всем студентам дать список из данных 6 слов, ограничить 3 мин. на выполнение (время зависит от уровня подготовки студентов, для тех, кто намеревается сдавать TOEFL особо рекомендуется постоянно иметь Time limit). Заслушав ответы всех студентов, выявить лучшего, который отныне будет носить звание «Профессор — Вик/Вики» (сокращенно от «Википедия»).

Глядя на студентов можно сказать, что они очень позитивно относятся к различным «титулам», а соревновательный дух активизирует их работоспособность! Особенно если курсы проходят во второй половине рабочего дня или вечером, когда студенты уставшие, напряжены от осознания важности и серьезности успешной сдачи TOEFL, игровые элементы создают более расслабленную обстановку, в тоже время активизируют студентов.

Для подготовки к Independent Speaking необходимо знать структуру построения ответа. В этом случае очень выгодным является использование игры «Профессоры». Каждый «Профессор» получает копию таблицы «Анализ ответа» («Practice with analyzing your responses») со стр. 330 Cambridge Preparation for the TOEFL Test ibt (Jolene Gear, Robert Gear. Fourth Edition), с помощью которой отныне будут оцениваться практически все устные ответы. Для тренировки можно вместе разобрать один вопрос Например: What is your happiest childhood memory? Describe it and give reasons to explain why it is your happiest memory.

Можно устроить дискуссию «Профессоров», чтобы составить идеальный ответ.

Затем студенты работают в парах, поочередно выполняя роли «Профессора-экзаменатора» и «Студента». Каждый «Профессор» должен устанавливать таймер, чтобы студент слышал, когда у него закончилось время на обдумывание (10–15 сек.), когда закончилось время на ответ (30–45 сек.). Безусловно, после прослушивания ответа «Профессор» заполняет таблицу на сколько ответ был грамматически разнообразен, была ли речь довольно быстрой, выдержаны ли рамки времени и т.д. Чтобы «Профессор» мог дать развернутый комментарий рекомендуется развивать у студентов навык делать краткие заметки, что может быть применимым к данному заданию.

Вопросы для студентов можно найти на сайтах, посвященных TOEFL, например: <http://www.mbastrategy.ru/content/view/1951/213/lang,Rus/> или взять из тренировочных тестирований, которые имеются в каждом специализированном издании или составить самостоятельно подобные вопросы (Какое Ваше любимое время года и почему? Какой вид транспорта Вы бы выбрали для путешествий? И пр.).

Выполняя данное упражнение в парах, студенты слышат варианты разных вопросов и ответов, понимают, как правильно организовать ответ, чтобы получить максимальный балл по таблице «Анализ ответа». Более того, когда выполняются данные упражнения в группе по парам, в аудитории получается шум (условием для студентов является вполне громкая четкая речь как на реальном экзамене). Таким образом, студенты адаптируются к шумным условиям, когда одновременно за соседними столами кто-то говорит, и постепенно это перестает быть для них проблемой.

В наше «мобильное» время можно попросить студентов записывать свои ответы на диктофоны, например с помощью мобильных телефонов, и прослушивать и анализировать записи дома.

Подготовка к Integrated Speaking является трудоемким процессом. Нашу игру можно применить следующим образом: студенты получают задания на дом вместе с аудио скриптами, которые находятся в отдельном разделе в большинстве специализированных изданий и, не ограничивая себя во времени, подготавливают идеальный ответ. Каждый студент должен получить индивидуальное

задание. На занятии задания перемешиваются и теперь на каждое задание прослушиваются два ответа: первый — студента, который дает ответ сразу на занятии с ограничением времени, второй — заготовленный ответ «Профессора», который дает и дополнительные комментарии по содержанию услышанного и прочитанного материала.

Данные ролевые элементы можно использовать как для одного занятия так и на протяжении всего обучения, периодически вызывая к дополнительному анализу, обращаясь к студентам «Итак, уважаемые профессора! Что же вы думаете об этом ответе/вопросе/эссе/событии

и т. д». («So, Dear professors! What do you think about this answer/question/essay/event, etc.»)

Подводя итог, можно сказать, что нами были продемонстрированы примеры использования игры «Профессоры» при групповой подготовке к сдаче TOEFL раздела Говорение (Speaking). Данная игра позволяет активизировать работоспособность, снять усталость студентов, поддерживать мотивацию, вносит разнообразие и эмоциональную разрядку, отражает академический английский и способствует совершенствованию навыков говорения, позволяет ознакомиться с требованиями и форматом тестирования.

Литература:

1. <http://www.tatyanabarlas.narod.ru/diplom/Shepunova.htm>
2. <http://old.begin.ru/add/toefl>
3. <http://www.mbastrategy.ru/content/blogsection/17/213/lang,Rus/миру>
4. <http://toefl.kiev.ua/struktura-ekzamena-toefl-ibt/>
5. <http://www.toefl.dp.ua/toefl-ibt/>
6. <http://www.mbastrategy.ru/content/view/1951/213/lang,Rus/>
7. <http://www.mbastrategy.ru/content/view/1951/213/lang,Rus/>

Проблемы изучения и формирования речевой готовности у старших дошкольников

Ташлыкова Елена Владимировна, учитель-логопед
МДОУ ИРМО «Уриковский детский сад общеразвивающего вида» (Иркутская область)

В последнее время возросла заинтересованность исследователей вопросами развития речи. Этот интерес вызван осознанием социального заказа к дошкольному и школьному образованию. Возникла необходимость вооружить детей достаточным объемом знаний для развития значимых компетентностей, успешной социализации и самоопределения. На современном этапе развития дошкольного образования как одно из основных направлений определено речевое развитие детей. С процессом развития речи неразрывно связано понятие речевой готовности дошкольника к обучению в школе.

Среди составляющих общую готовность детей к обучению в школе выделяется, как основная, речевая готовность. Н.В. Новоторцева отмечает, что 59% воспитанников ДОУ старшего дошкольного возраста не обладают достаточной умственной и речевой готовностью к школе [3]. В своих работах М.Ф. Фомичева говорит о том, что среди задач, которые стоят перед дошкольным образованием, немаловажное место занимает задача практической подготовки детей к школьному обучению [4]. По утверждению Р.С. Немова, дошкольники используют речевую готовность для произвольного управления познавательными процессами и своим пове-

дением [2]. Существенной является функция речи как возможность общения и предпосылки овладения письменной речью. Эту функцию речи нужно развивать в течение дошкольного возраста, т.к. в свою очередь письменная речь обуславливает интеллектуальное развитие детей.

Потребность детей в общении будет определять их речевое развитие. В течение всего детства дети интенсивно овладевают нормами речи, осваивают речевую деятельность. Речевое общение предполагает широко представленное разнообразие употребляемых речевых единиц, а также понимание речи. Основной функцией речи является общение, коммуникация.

Речевая готовность к школьному обучению детей подготовительных групп в значительной степени определяется уровнем их развития речи, так как именно при помощи устной и письменной речи дошкольниками будет усваиваться вся система школьных знаний. Чем выше уровень развития речи детей до поступления в школу, тем быстрее они, будучи учениками, овладеют навыками письма и чтения.

Речевая готовность к школе предполагает: завершенность процессов формирования фонематического слуха и звукопроизношения; сформированность лексической и грамматической сторон речи; наличие достаточ-

ного объёма активного и пассивного словаря; связанная и контекстная речь; присутствие навыков коммуникации со сверстниками и взрослыми. Исследователи выделяют пять компонентов речевой готовности, рассмотрим их становление в дошкольном возрасте.

Первый критерий общей речевой готовности к обучению в школе — сформированность звуковой стороны речи. Дошкольное детство — наиболее благоприятное время для развития звуковой культуры речи. Овладение правильным и четким произношением звуков должно быть завершено в дошкольном учреждении. Становление звукопроизношения у детей происходит в среднем в период от года до шести лет. Звуки дети усваивают не изолированно, а в составе целых слов, звуковое наполнение которых, по мере освоения правильного звукопроизношения, все более и более уточняется.

Постижение звуковой стороны речи дошкольниками происходит постепенно. Правильная артикуляция звуков речи — сложный процесс. Дети начинают «упражняться» в произношении звуков уже с двух месяцев, для усвоения речепроизводительных навыков им потребуется три-четыре года. При нормальном речевом развитии к пятилетнему возрасту у детей могут спонтанно корректироваться физиологические нарушения произношения звуков. К шести годам в норме дошкольники должны уметь произносить все звуки языка правильно.

Второй критерий — сформированность фонематических процессов. По определению М.Е. Хватцева фонематический слух является «способностью воспринимать звуки речи как смысловые единицы». Наличие фонематического слуха делает возможным четкое звуковое восприятие, а также понимание смысла высказывания. В исследованиях Р.Е. Левинной, Г.А. Каше отмечается большое значение сформированности фонематических процессов, развития фонематического восприятия (способности воспринимать звуки речи). В период от трех до семи лет у детей все более вырабатывается навык слухового контроля своего произношения, исправление его в возможных случаях, то есть формируется фонематическое восприятие.

К моменту поступления в школу у детей должен быть сформирован навык элементарного звукового анализа. Несложные формы анализа фонем у детей могут появиться самопроизвольно (с четырех — пяти лет), тогда как возникновение более сложных форм возможно в процессе обучения. Анализ речевого потока (дробление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки) является не самым сложным для детей, тогда как фонематический анализ слов вызывает трудности. Пятилетний ребенок способен выделить ударный гласный в начале слова. Дошкольник шести лет может определить первый согласный звук в слове; последний звук в слове, с определением последовательности звуков в слове; считают число звуков в словах.

Многие авторы обосновали необходимость развития более сложных форм фонематического слуха, благодаря которым дошкольники могут делить слова на звуки, уста-

навливать порядок звуков в словах, то есть качественно производить анализ звуковой структуры слов. Полный фонематический анализ становится доступен детям в процессе обучения грамоте. В конце дошкольного периода дети правильно слышат каждую фонему, не смешивают её с другими и овладевают правильным произношением звуков.

Третьим критерием речевой готовности является сформированность слоговой структуры слова. В процессе усвоения слоговой структуры дошкольники проходят сложный путь. Специально организованные исследования показывают, что перед тем, как дети научаются произносить слова без ошибок, они проходят длинную череду усовершенствования произношения.

Четвертый критерий — сформированный лексико-грамматический строй речи, развитие которого рассматривается в исследованиях Н.И. Жинкина, Т.Б. Филичевой. По мнению Ф.А. Сохина, дошкольники усваивают грамматический строй практическим путем, то есть подражанием речи взрослых и способом языковых обобщений. К моменту поступления в школу дети должны обладать разнообразным словарем и в достаточной мере уметь пользоваться грамматическим строем языка. Лексико-грамматическая сторона речи развивается и совершенствуется не только в дошкольный период, но и во время обучения в школе.

Пятый критерий включает понятие связной речи, которая представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, определяющей уровень интеллектуального и речевого развития дошкольников. Овладение коммуникативной стороной речи происходит благодаря развитию у детей умения связно высказываться. У дошкольников сначала формируется контекстная (обобщенная, отвлеченная) речь, проявляющаяся при пересказе рассказов, сказок, затем при описании своих впечатлений, переживаний. Затем формируется диалогическая речь, благодаря которой дети пользуются достаточно точными, краткими или развернутыми ответами в соответствии с вопросом. Развитая связная речь является важнейшим условием успешной подготовки дошкольников к обучению в школе.

К факторам недостаточной речевой готовности нужно отнести низкий уровень развития речи, причинами которого являются различные речевые нарушения, такие как фонетическое, фонетико-фонематическое недоразвитие и общее речевое недоразвитие. Простой фонематический дефект может стать причиной неуспеваемости по родному языку и чтению, так как младшие школьники пишут, в основном, так же, как и говорят. Ещё сложнее, когда звукопроизношение детей в норме, а нарушены фонематические или лексико-грамматические процессы. Эти нарушения оказывают серьёзное влияние на усвоение учебных школьных программ. Если с детьми будут проводиться коррекционные занятия, которые направлены на исправление дефектов речевого развития, то этих осложнений можно избежать.

Согласно мнению Г. В. Чиркиной, Р. Е. Левиной трудности, которые возникают у дошкольников при обучении письму и чтению, являются результатом несформированности фонетико-фонематической, лексической и грамматической сторон речи, недоразвития связной речи, то есть общего речевого недоразвития. Дети с недоразвитием речи — это дошкольники с недостаточно сформированными предпосылками для обучения. В настоящее время общепризнанно, что между нарушением чтения и письма и недоразвитием речи имеется тесная взаимная связь. Существующие школьные программы обучения насыщены и усложнены разнообразными материалами, которые могут быть усвоены посредством чтения. Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают затруднения в обучении чтению и письму. Не всегда дети, имеющие недоразвитие речи, могут продолжить занятия на школьном логопедическом пункте, поэтому формирование предпосылок к обучению грамоте у данных дошкольников необходимо начинать в дошкольном учреждении. Работа должна проводиться по специальным методикам. Детям с общим недоразвитием необходимы комплексное сопровождение специалистов ДОУ, систематические занятия по формированию устной речи, подготовка к обучению грамоте. В комплекс занятий должны быть включены занятия по совершенствованию навыков звукового анализа и синтеза, упражнения для развития общей и мелкой моторики.

Нарушение процесса формирования произносительной системы языка у дошкольников с различными речевыми нарушениями из-за дефектов восприятия и произношения фонем определяется признанными авторами как фонетико-фонематическое недоразвитие. В фонетико-фонематическом недоразвитии дошкольников выявляется несколько составляющих: недостаток различения и трудности анализа звуков, нарушенных в произношении; неумение различать значительное число звуков из нескольких фонетических групп. Глубокое фонематическое недоразвитие детей характеризуется тем, что они «не слышат» звуков в слове, не различают связи между звуками, не справляются с выделением звуков из состава слов, испытывают трудности при определении порядка звуков.

К недостаткам звукопроизношения можно отнести замену звуков более легкими по артикуляции; наличие смешанной артикуляции звуков, заменяющей группу звуков; неустойчивое использование звуков в речи; искажённое произнесение одного или нескольких звуков. Низкий уровень сформированности фонематического восприятия у дошкольников выражается в недостаточно точном различении фонем в собственной, а также чужой речи; в неумении пользоваться элементарными формами звукового анализа и синтеза; в трудностях звукового анализа состава речи. Для дошкольников с ФФН речи характерна определённая зависимость между количеством дефектно произносимых звуков и уровнем фонематического восприятия.

У дошкольников с ФФНР несовершенное фонематическое восприятие отрицательно влияет на развитие правильного звукопроизношения, а также усложняет форми-

рование навыка звукового анализа и синтеза, без которого невозможен процесс полноценного чтения и письма. Формирование готовности к обучению в школе дошкольников с ФФН речи должно заключаться в развитии аналитико-синтетической деятельности, то есть в умении анализировать, сравнивать и обобщать языковой материал.

Проблема готовности к обучению детей, воспитывающихся в сельских ДОУ, усугубляется ещё несколькими факторами. В исследованиях Н. В. Новотворцевой, Е. Б. Агеевой говорится о том, что воспитатели ДОУ общеразвивающего вида не подготовлены к коррекционно-педагогической работе и не могут оказать детям полноценную и специальную помощь в соответствии с выявленными у них отклонениями в речевом и общем развитии [1, 3]. Воспитатели сельских ДОУ зачастую имеют лишь среднее специальное образование.

По мнению В. И. Селиверстова педагогам ДОУ необходимо иметь четкие представления обо всех существенных видах речевых нарушений, о причинах, их вызвавших, а также о методах и приемах их коррекции и предупреждения, что вкуче условно можно определить как основы специальных логопедических знаний. Но, еще больше для воспитателей важно реализовать профилактическую работу, которая по своим задачам и содержанию должна совпадать с работой педагогов по развитию речи дошкольников в ДОУ, предусмотренной «Образовательной программой дошкольного образования».

Ю. Ф. Гаркуша, Н. Л. Крылова, Н. В. Новотворцева, Е. М. Рабольте делают акцент на том, что реализация коррекционно-педагогического воздействия должна проводиться совместными усилиями многих специалистов с привлечением родителей. Низкая заинтересованность родителей процессами учебно-воспитательной и коррекционной работы в большей степени связана либо с высокой занятостью и нежеланием видеть проблему у своего ребёнка, либо с высоким показателем социально-неблагополучных семей на селе.

Е. М. Мастюкова и Т. И. Гризлик подчеркивают важную роль в реализации коррекционно-педагогического влияния на детей ближайшего окружения, и считают, что правильно организованное семейное воспитание детей с особыми нуждами есть одно из условий создания для них развивающей речевой среды. Необходимо обратить внимание на заниженную планку требований, предъявляемых к детям в ДОУ и в семье. Эта планка ограничивается обиходно-бытовым уровнем.

Таким образом, для успешного обучения детей грамоте необходим определенный уровень речевой готовности, который предполагает наличие сформированного фонематического слуха и звукопроизношения; сформированности лексической и грамматической сторон речи; наличие достаточного объёма активного и пассивного словаря; связная и контекстная речь; присутствие навыков общения со сверстниками и взрослыми.

На этапе завершения дошкольного образования все дошкольники должны усвоить программу ДО и достичь

так называемых целевых ориентиров, которые представлены социально-нормативными, возрастными характеристиками развития. Достижение этих ориентиров для детей с речевыми нарушениями возможно при реа-

лизации коррекционно-логопедической работы, направленной на устранение недостатков и формирование речевой готовности к обучению в школе по современным методикам.

Литература:

1. Агеева, Е. Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педвузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Агеева — Москва, 1996. — 16 с.
2. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. заведений: В 3 кн. — 3-е изд. Книга 3 [Текст] / Р. С. Немов. — М.: Гумманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 640 с.
3. Новоторцева, Н. В. Логопедическая работа в массовом детском саду [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Новоторцева. — Ленинград, 1991. — 16 с.
4. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. сада. — 4-е изд. [Текст] / М. Ф. Фомичева. — М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. — 320 с.

Специфика педагогического анализа урока иностранного языка в общеобразовательной школе

Тибинько Надежда Дмитриевна, магистр, старший преподаватель;
Коростелева Наталья Александровна, магистр, старший преподаватель
Карагандинский университет «Болашак» (Казахстан)

В статье рассматривается различная направленность анализа урока иностранного языка в общеобразовательной школе на основе ранжирования используемых критериев для оценки его эффективности.

Ключевые слова: анализ урока, критерии эффективности урока, урок иностранного языка.

В настоящее время на каждом уроке иностранного языка в школе должны быть созданы условия для развития способностей и подготовки учащихся к реальному общению на изучаемом языке, так как от качества проведения отдельных уроков зависит качество языковой подготовки обучаемых в целом. Современное развитие педагогической науки привело к поиску новых, более эффективных направлений в организации анализа уроков иностранного языка в школе.

На основании вышеизложенного, объектом исследования выступал урок иностранного языка, как элемент всего процесса обучения иностранному языку, а предметом исследования — особенности анализа урока иностранного языка в общеобразовательной школе. При этом основной целью проведения нашей части работы являлась проверка гипотезы исследования о том, что процесс анализа уроков иностранного языка в общеобразовательной школе, будет более эффективным, если он реализуется с учетом специфики проведения каждого отдельного урока иностранного языка, в зависимости от его целей, задач, типа и структуры. Проверка данной гипотезы основывалась на том, что объективность анализа урока иностранного языка определяется не только наличием знаний о специфике данной дисциплины с учетом типа урока, но и опыта работы преподавания данного

предмета у педагога, которым составлен тот или иной анализ [1].

Экспериментальная работа осуществлялась на базе средней общеобразовательной школы (СОШ) г. Караганды № 81 в период с 20.01.14 г. по 09.03.14 г. в два этапа:

1) первоначальное знакомство с материалами по анализу уроков иностранного языка учителями школы в рамках плана взаимного посещения уроков;

2) систематизация информации о соответствии критериев анализа уроков иностранного языка типу и структуре проведения данных уроков.

В целом анализ урока иностранного языка проводится с целью определения его качества и эффективности с точки зрения достижения поставленных целей и задач. В результате проведенного анализа урока можно выяснить, какие упражнения и задания вызвали интерес у учащихся, какие были наиболее эффективными, что следует изменить учителю при планировании последующих уроков иностранного языка [2, 4]. Из всех существующих видов анализов уроков в рамках средней образовательной школы наиболее распространенным является анализ учителями-предметниками уроков друг друга с целью обмена имеющимся педагогическим опытом. Этот вид анализа посещенных учителями

лями уроков иностранного языка и представлял интерес для нашего исследования. На момент проведения исследования всего в СОШ № 81 за 2011–2013 учебные годы был проведен анализ 82 уроков иностранного (английского) языка на разных ступенях обучения с 1 по 11 классы. Данные материалы и послужили объектом нашего исследования на практическом этапе работы. Ознакомившись с предоставленными администрацией СОШ № 81 материалами анализа, нами была отмечена их специфическая направленность, в соответствии с которой все изученные бланки с анализами уроков были условно разбиты на 4 группы. Основой для данной классификации послужили критерии анализов урока иностранного языка, которыми в большей мере руководствовались учителя школы при их составлении. Среди всех представленных материалов, были выделены следующие виды анализов урока иностранного языка: педагогический (14 анализов уроков); психологический (6 анализов уроков); структурно — методический (9 анализов уроков); комплексный (53 анализа уроков). Количественные доли данных видов анализа в процентном соотношении представлены ниже в виде диаграммы (Рис. 1).

В связи с полученными результатами изучения анализов урока, отличающимися своей педагогической направленностью, нас заинтересовал вопрос об уровне профессиональной компетенции и направлении профессиональной подготовки их составителей.

Проанализировав интересующие нас сведения, мы выяснили, что профессионально — демографический профиль оказывает существенное влияние на качество и содержательную направленность анализа посещенных уроков иностранного языка. (Таблица 1).

Анализ данной информации, как нам кажется, говорит о том, что наиболее значимым фактором, опреде-

ляющим содержательную направленность анализа урока иностранного языка является специализация профессиональной деятельности (преподаваемые дисциплины) того или иного учителя.

Наиболее существенные отличия в содержании анализов уроков ИЯ были представлены в анализах со структурно — методической направленностью, преимущественно составленных учителями языковых дисциплин (8 анализов составлены учителями английского языка, 1 анализ — учителем русского языка). На наш взгляд это может служить еще одним аргументом в пользу того, что приступая к наблюдению и анализу урока иностранного языка, учителю следует детально ознакомиться со спецификой данного предмета и особенностями структуры проведения уроков иностранного языка различного типа в условиях общеобразовательной школы.

Кроме того, изучение материалов анализов уроков показало, что они имеют разную направленность, которая определяется выбранными учителем доминирующими критериями оценки продуктивности урока с точки зрения его педагогической, психологической, методической и общей ценности. Основной целью следующего этапа опытно — экспериментальной работы была систематизация информации о соответствии критериев анализа уроков иностранного языка типу и структуре проведения данных уроков.

Исходя из результатов проведенной нами ранее классификации бланков анализа уроков иностранного языка, предоставленных администрацией школы, мы попытались выделить для каждого вида анализа свой комплекс критериев, который на наш взгляд и позволяет идентифицировать анализ урока и отнести его к одному из четырех видов анализа.

Учитывая ограничения связанные с объемом публикации, далее в статье будут рассматриваться только пе-

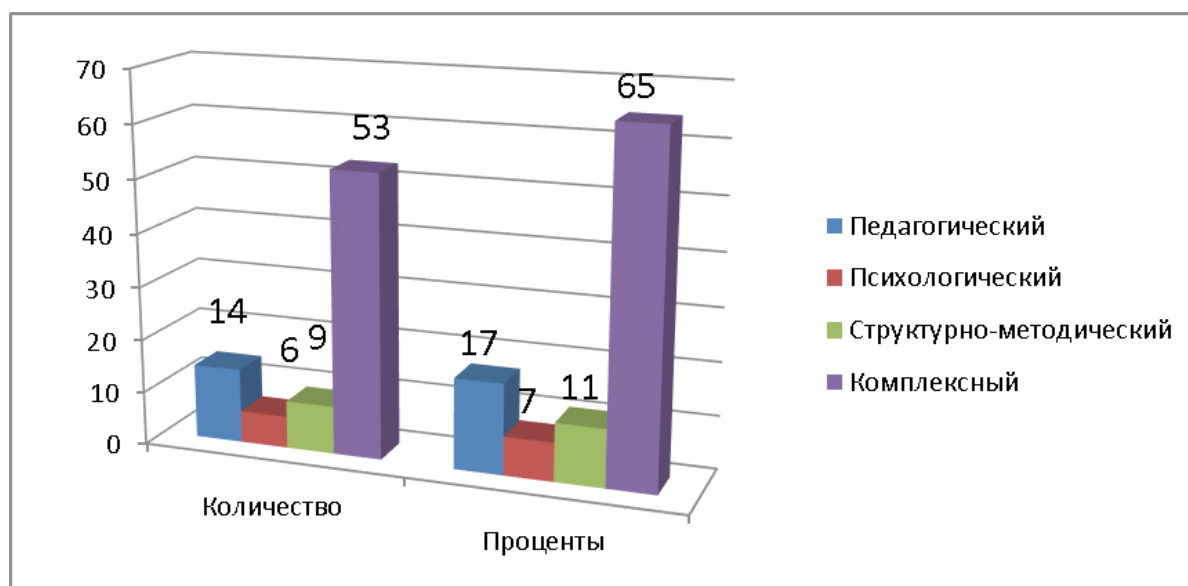


Рис 1. Соотношение анализов уроков ИЯ по их направленности

Таблица 1. Профессионально-демографические характеристики учителей

Профессионально — демографические характеристики			Виды анализа урока ИЯ			
			педагогический	психологический	структурно-методический	комплексный
1.	Специализация профессиональной деятельности (преподаваемые дисциплины)	Иностранный язык (6 чел.)	1	1	8	2
		Физика, Химия (3 чел.)	2	-	-	4
		Русский /казахский язык и литература (5 чел.)	3	2	1	4
		Начальная школа (11 чел.)	2	2	-	18
		Биология, Анатомия (3 чел.)	2	-	-	4
		История (5 чел.)	2	1	-	7
		ИЗО, Черчение (3 чел.)	-	-	-	6
		Математика, Информатика (5 чел.)	2	-	-	8
2.	Возраст	20–30 лет (8чел.)	4	2	2	8
		30–40 лет (20 чел.)	4	2	4	30
		50–60 лет (13 чел.)	6	2	3	15
3.	Педагогический стаж	0–5 лет (6 чел.)	2	2	2	6
		5–15 лет (15чел.)	6	2	4	18
		Свыше 15 лет (20 чел.)	6	2	3	29
4.	Педагогическая квалификация	Наличие высшей категории (10 чел.)	4	-	6	10
		Наличие первой категории (13 чел.)	4	2	1	19
		Наличие второй категории (14чел.)	4	2	2	20
		Отсутствие категории (4 чел.)	2	2	-	4

дагогический вид анализа, как один из классических видов анализа.

Критерии педагогического вида анализа с указанием частоты их использования педагогами школы при анализе уроков ИЯ представлены ниже (Таблица 2).

Данные, представленные выше, позволяют нам говорить о неравнозначности и различной частоте (популярности) использования отдельных критериев оценки эффективности уроков ИЯ. Это может служить некой субъективной экспертной оценкой важности использования того или иного критерия при анализе урока с точки зрения педагогического состава данной конкретной школы. Ранжирование данных критериев по частоте их использования педагогами при составлении анализа показывает, насколько часто в рассмотренном аналитическом оценочном материале встречается тот или иной критерий анализа урока. Во всех 14 бланках (100%) анализа уроков иностранного языка с педагогической направленностью присутствует такой критерий как «оценка достижения целей урока», но при этом не выделяется дифференциация данных целей с учетом специфики урока иностранного языка. Оценка достижения целей урока является традиционной при составлении анализа урока практически по каждой из учебных дисциплин, изучаемых в общеобразовательной школе. Как правило, данный критерий представлен в заключительной части проведенного

анализа урока с использованием формулировок: «... поставленные цели урока полностью достигнуты», «... цели урока частично достигнуты, так как...», «... некоторые из целей урока не были реализованы, в связи с...», «... цели урока не достигнуты...» и т.д. Такой подход, на наш взгляд, является несколько формальным, обобщенным и не отражает таких важных аспектов в достижении цели изучения иностранного языка в школе, как воспитательный, образовательный, развивающий и практический.

К наиболее часто используемым педагогами критериям педагогического анализа урока ИЯ (содержатся в 13 из 14 рассмотренных анализов) были отнесены следующие: «применение наглядных средств обучения», «эффективность сочетания различных видов деятельности учащихся», «грамотный подбор учебного материала к уроку», «использование учебника». Такой выбор учителей на наш взгляд в первую очередь обусловлен явным отсутствием трудностей при оценочной интерпретации данных критериев и их достаточно понятным смысловым содержанием.

К основным отрицательным моментам использования учителями выше перечисленных критериев анализа урока можно отнести следующие:

— при использовании критерия «применение наглядных средств обучения» практически не учитывается специфика наглядных средств обучения иностранному языку (например, аудиовизуальных, аудитивных и др.);

Таблица 2. Критерии педагогического анализа уроков ИЯ

№ п/п	Критерии анализа	Присутствие критерия, %	Количество
1.	Учет возрастных особенностей учащихся	7,1%	1
2.	Воспитательный аспект	14,3%	2
3.	Соблюдение педагогического такта	14,3%	2
4.	Оперативность контроля со стороны учителя за деятельностью класса в целом и отдельных учащихся	21,4%	3
5.	Объективность оценки работы учащихся	28,6%	4
6.	Соблюдение межпредметных связей	28,6%	4
7.	Соблюдение принципов обучения	28,6%	4
8.	Применения приемов активизации учебной деятельности учащихся	35,7%	5
9.	Способ предъявления домашнего задания	35,7%	5
10.	Учет педагогом индивидуального уровня знаний учащихся	35,7%	5
11.	Организационный аспект	42,9%	6
12.	Наличие обратной связи с учащимися	42,9%	6
13.	Эффективность применения методов и приемов обучения	57,1%	8
14.	Соблюдение внутрипредметных связей	64,3%	9
15.	Эффективность применения различных форм обучения	64,3%	9
16.	Корректность формулировки целей и задач урока	71,4%	10
17.	Соответствие содержания урока требованиям образовательного стандарта	71,4%	10
18.	Соответствие структуры урока его типу	71,4%	10
19.	Познавательная активность учащихся	78,6%	11
20.	Применение технических средств обучения	85,7%	12
21.	Эффективность логики построения урока	85,7%	12
22.	Применение наглядных средств обучения	92,9%	13
23.	Эффективность сочетания различных видов деятельности учащихся	92,9%	13
24.	Грамотный подбор учебного материала к уроку	92,9%	13
25.	Использование учебника	92,9%	13
26.	Оценка достижения целей урока	100,00%	14

— при оценке «эффективности сочетания различных видов деятельности учащихся» не достаточно отражены основные виды речевой деятельности учащихся (говорение, аудирование, чтение, письмо);

— используемый критерий «грамотный подбор учебного материала к уроку» не включает дифференциацию учебного материала на фонетический, грамматический, лексический, страноведческий и т.д.;

— критерий анализа «использование учебника» как правило, включает лишь наличие (отсутствие) учебника иностранного языка на уроке, его название и авторов, номера упражнений, выполняемых учащимися на уроке или заданных на дом и совершенно не отражая при этом методическую концепцию составителей того или иного учебника и отличие самого учебника по содержанию и методическому построению (распределению материала, соотношению видов речевой деятельности, системе упражнений и т.д.).

К не менее популярным критериям анализа эффективности посещенного урока педагоги относят такие

как: «соответствие структуры урока его типу», «познавательная активность учащихся», «применение технических средств обучения», «эффективность логики построения урока». Примерно половина рассмотренных анализов урока с педагогической направленностью (от 43% до 64%) содержит оценку таких параметров как: «организационный аспект», «наличие обратной связи с учащимися», «эффективность применения методов и приемов обучения», «соблюдение внутрипредметных связей», «эффективность применения различных форм обучения».

Приблизительно одна треть рассмотренных материалов педагогического анализа уроков иностранного языка включает анализ «объективности оценки работы учащихся», «соблюдения межпредметных связей», «соблюдения принципов обучения», «применения приемов активизации учебной деятельности учащихся», «способов предъявления домашнего задания» и «учета педагогом индивидуального уровня знаний учащихся».

По нашему мнению, использование учителями данных критериев оценки урока не в достаточной мере ориентировано на специфику процесса усвоения иностранного языка учащимися в условиях школьного обучения. Данный факт отнюдь не говорит о том, что описанные выше критерии урока следует исключить при составлении анализа его эффективности, так как они бесспорно могут эффективно применяться в учебном процессе, но указывает на необходимость учета специфики планирования и проведения уроков иностранного языка для большего обоснования их всесторонней критической оценки.

Реже других, в изученных педагогических анализах уроков присутствовали такие критерии как: «учет возрастных особенностей учащихся», «воспитательный аспект», «соблюдение педагогического такта», «оперативность контроля со стороны учителя за деятельностью класса в целом и отдельных учащихся», что, на наш взгляд, связано с возможными трудностями при детальной

интерпретации критериев и отсутствием глубоких знаний их содержательной стороны у учителей общеобразовательной школы.

На наш взгляд каждый предметный урок нельзя анализировать абстрактно, исходя из каких-то постоянных, неизменных педагогических критериев или только из имеющегося личного педагогического опыта. Урока иностранного языка особенная специфика, которой нельзя пренебрегать при составлении анализа его эффективности. Отличительной особенностью урока иностранного языка в школе, прежде всего, является его проведение, которое организуется на основе разноплановых заданий коммуникативного характера.

Таким образом, при таком подходе, именно деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения учащихся иностранному языку и должна составлять главный объект анализа эффективности урока ИЯ с учетом его типа и вида [3].

Литература:

1. Иванов, С. В. Анализ урока. — Воронеж: Воронеж, гос. ун-т, 1975.
2. Ильинская, Е. С. Об анализе учебного занятия по иностранному языку: Сб. Иностр. языки в высшей школе. — М.: 1977. — Вып. 12.
3. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. Бухбиндера В. А., Штрауса В. — Киев.: Вища школа, 1986. — 335 с.
4. Шамова, Т. И., Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. — М., 1983. — с. 4.

Формирование готовности учащихся к обучению в вузе

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чапрасова Анастасия Васильевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Проблема подготовки школьников к дальнейшему обучению в вузе является актуальной во все времена. Как сделать так чтобы ребенок хотел дальше учиться, а также усваивал знания посильно и с легкостью, вот главные вопросы педагогов школы, да и высших учебных заведений. Говоря о формировании готовности учащихся к обучению в вузе необходимо учитывать, во-первых, их основные психологические особенности, то есть особенности раннего юношеского возраста (14–18 лет):

— формирование *самосознания* — представление о себе самом, самооценивание умственных, моральных и волевых качеств;

— появление возможности *самовоспитания*;

— возрастание *волевой регуляции*;

— возрастание концентрации внимания, объема памяти, логизации учебного материала, сформировалось *абстрактно-логическое мышление*;

— появляется умение *самостоятельно разбираться в сложных вопросах*;

— формируется собственное *мировоззрение* — как целостная система взглядов, знаний, убеждений; стремление *приобрести профессию* — основной мотив познавательной деятельности.

С учетом психологических особенностей готовность учащихся к обучению в вузе выступает как определенный *уровень социальной зрелости* школьника, характеризующий степень осознания им социальной значимости образования, глубины знаний, глубины интеллектуальных умений и навыков, устойчивости ориентации на послешкольное образование.

Проводя исследования среди первокурсников о том, что непривычного и нового появилось в процессе обучения. Мы получили следующие данные:

— 59% — совершенно другая организация обучения, в виде лекций и практических занятий;

- 20% — большой объем самостоятельной работы;
- 15% — иное общение учитель-ученик, роль преподавателя больше наставника, чем помощника;
- 6% — новый студенческий коллектив со своими нормами.

Все перечисленные факторы сильно влияют на процесс адаптации студента к новым для него условиям вузовской жизни, И от того, как вчерашний школьник будет заблаговременно подготовлен к преодолению трудностей, будет во многом зависеть качество его учебы в вузе.

Процесс обучения в высшей школе значительно отличается от процесса обучения в средней школе, прежде всего, по уровню сложности учебно-познавательной деятельности студента, которая:

- 1) носит творческо-поисковый характер;
- 2) отличается большой самостоятельностью;
- 3) основывается на гностических умениях, которые связаны с осмыслением студентами психолого-педагогических закономерностей процесса усвоения знаний;
- 4) требует сформированности иного уровня самоорганизации студентов в учебном процессе.

Формирование выше перечисленных качеств учебно-познавательной деятельности у школьников является одним из условий, способных сгладить ярко обозначившееся в последнее время противоречие между объективными требованиями, предъявляемыми вузом к качеству подготовки выпускников школ и уровнем их готовности к обучению в вузе. Это, в свою очередь, открывает огромные возможности для совершенствования учебно-воспитательного процесса школы, его сближения в старшем звене с вузовским. Таким образом, речь идет о реализации принципов преемственности в системе «школа-вуз».

Решение следующих, на наш взгляд, противоречий принципа преемственности в системе «школа-вуз» может быстрой адаптации старшеклассников в вузе:

- 1) необходимо информировать старшеклассников об особенностях учебно-воспитательного процесса в вузе по сравнению со школой, и, прежде всего, о месте и значении самостоятельной работы в условиях вузовского обучения, о методологических функциях различных форм учебного процесса;
- 2) подчеркивать различие в формах организации учебно-воспитательного процесса вуза и школы. Вузовские формы обучения включают: лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, практикумы, учебно-

исследовательскую и научно-исследовательскую работу студентов; школьные — уроки, кружки, факультативные занятия. По мере возможности учителям в школе можно заменить некоторую форму учебной организации, к примеру, провести лекцию, а после самостоятельного ее изучения, провести урок-практикум;

3) преподавателям вузов необходимо знать школьную программу своей дисциплины. Из-за отсутствия информации об объеме

4) школьных программ, о изложенных в них требованиях, предъявляемых к

5) знаниям, умениям и навыкам выпускников по конкретным дисциплинам, преподаватель не опирается в своей учебной работе на школьную базу или превышает требования к учащимся;

6) уточнять изучаемые понятия с различных трактовок, решения задач несколькими способами. Некоторые научные понятия естественно-математического цикла в школьных учебниках изложены слишком упрощенно, а в ряде случаев вообще не рассматриваются, но применяются при определении других понятий. Это препятствует формированию в дальнейшем истинно научных представлений о рассматриваемых понятиях.

Важно отметить, что на сглаживание данных противоречий влияет также и то, что в структуре учебно-познавательной деятельности школьников и студентов существуют черты сходства:

- личная заинтересованность в приобретении знаний по какой-либо дисциплине;
- умение, в определенной степени, организовать свою учебно-познавательную деятельность;
- владение определенным уровнем общеучебных умений, обеспечивающих восприятие и осмысление учебной информации;
- умение анализировать полученные учебные результаты, приводить их в систему.

Учитель, опираясь на данные сходства, легко организует деятельность учащихся с максимальной пользой решения поставленной проблемы. Выполнение данных рекомендаций и учет психологических и личностных качеств позволит решить некоторые задачи по формированию готовности учащихся к обучению в вузе.

Литература:

1. Акимова, И. В., Титова Е. И. Сравнение школьного уровня подготовки по математике и уровня учебного процесса в вузе//Успехи современного естествознания. 2014. № 3. с. 140—143.
2. 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.
3. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Нормы оценки знаний обучающихся по математике//Молодой ученый. 2014. № 1. с. 522—523.
4. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Изучение школьной математики как пропедевтический курс ее обучения в техническом вузе//Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6.
5. Куимова, Е. И., Куимова К. А., Титова Е. И. Некоторые факты о успешной подготовке к ЕГЭ// Молодой ученый № 17 (76), 2014 г.

Разработка компетентностно-ориентированных средств по дисциплине «История» для промежуточной аттестации студентов

Ткалич Светлана Валентиновна, преподаватель высшей категории
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета
(г. Челябинск)

Основной тенденцией развития и реформирования современного образования является прежде всего изменение его сущности и качества. Согласно стандартам нового поколения процесс обучения должен быть практико-ориентированным, с тем, чтобы результаты обучения могли применяться за пределами системы образования, т.е. в повседневной жизни, в процессе социальных отношений, возможно, в профессиональной сфере.

Информационная цивилизация XXI века формирует новую систему ценностей. В центре её — свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Основу новой структуры ценностей составляет компетенция, компетентность. В современной педагогической науке и практике понятиями-категориями «компетентность» и «компетенция» стали оперировать лишь в конце 90-х годов XX века. Одной из основных проблем компетентностного подхода является создание общепринятой методики формирования общих компетенций и определение адекватных средств её реализации. Основная трудность заключается в том, что компетенция является многофункциональным понятием, для формирования которого нужны определённая учебная среда, позволяющая преподавателю моделировать ту или иную реальную ситуацию. А также, эффективное средство контроля за деятельностью обучаемого в этой модельной среде.

Идеи компетентностного подхода рассматривались в отечественной педагогике Г.В. Безюлевой, Э.Ф. Зеером, И.П. Смирновым, Л.Д. Федотовой, О.Б. Читаевой и др. Вопросы формирования фондов оценочных средств в профессиональном образовании на основе компетентностного подхода обсуждались Г.В. Айзенштат, С.Ю. Горшковой, Т.Ю. Ляховой, Звонниковым В.И., Чельшковой М.Б. и др.

Теории обучения, основанные на компетентностном подходе, исходят из того, что отдельные механически заученные факты быстро стираются из памяти, поскольку не имеют смысла для обучающегося и не позволяют сложить какую-либо более или менее законченную картину. Обучение в современном понимании есть процесс конструирования знания, то есть обучение происходит не через запоминание, а через интерпретацию информации. Таким образом, студенты лучше всего обучаются посредством встраивания нового знания в уже освоенные знания, умения, хранящиеся в их долгосрочной памяти. Следовательно, знание рассматривается не как набор разроз-

ненных фрагментов, а как структурированные элементы общей картины, которые студент в процессе обучения помещает в строго отведенное для них место.

Помимо традиционных инструментов преподавателя (методик, пособий и т.п.), обеспечивающих достижение студентами тех или иных образовательных результатов, данная технология предполагает использование двух дополнительных ресурсов:

1. Ресурсы для планирования образовательных результатов:

— требования к уровням достижения образовательных результатов, позволяющие ранжировать знаниевые образовательные результаты в зависимости от объективной сложности умственных операций, которые студент совершает с присвоенным содержанием темы (раздела);

— требования к деятельности обучающегося, реализуемой на произвольном содержании, задающей уровни сформированности того или иного аспекта той или иной общей компетентности.

2. Инструмент организации обратной связи.

Уровни освоения образовательных результатов имеют внутреннее усложнение, которое помогает преподавателю более точно сформулировать результаты обучения в соответствии с уровнем подготовки студентов и спецификой содержания темы. Иными словами, если часть более сложных операций внутри уровня не может быть освоена обучающимися, то это не значит, что студент не может выполнять операции другого уровня. Таким образом, преподаватель ограничивается более простыми операциями на уровне воспроизведения и дает при этом задания, при выполнении которых предполагается работа на уровне понимания и т.д. Такими же соображениями мы руководствуемся, говоря о специфике содержания темы, поскольку не каждая тема и не каждый предмет предполагают работу над всеми операциями внутри уровня. Таким образом, не применив и, соответственно, не освоив на содержании данной конкретной темы всех операций внутри уровня воспроизведения, учащийся может осваивать на ее содержании операции на уровне понимания и т.п.

Одним из инструментов достижения этой цели может быть компетентностно-ориентированное обучение, предполагающее систему заданий направленную не на получение суммы усвоенной информации, а на формирование способности человека (в данном случае студента) действовать в различных проблемных (нестандартных) ситуациях.

Одной из главных проблем истории как предмета является то, что она менее всего практико-ориентирована. В истории нельзя, как в математике, привязать знание

или умение к повседневной жизни, как в химии или физике, провести эксперимент. Сложно объяснить студенту, ЗАЧЕМ ЭТО надо изучать (например, огораживания в Англии), ПОЧЕМУ ЭТО надо знать (например, даты). Студенту, который всерьез занимается информатикой, физикой, биологией, математикой или, напротив, не интересуется ничем, история подчас кажется легким и ненужным предметом, предметом, где нет ничего, кроме хронологии событий. Современный студент — прагматик и рационалист, которому нужна сильная мотивация (стимул) на уроке. Стимул, который бы его увлек, заинтересовал, поставил в тупик, удивил.

Компетентностно-ориентированные задания, позволяющие моделировать образовательные ситуации на актуальном жизненном материале, являются одним из способов повышения мотивации, так как:

- требуют применения универсальных способов деятельности;
- меняют подход к выполнению задания;
- способствуют развитию мышления обучающихся, лучшему усвоению материала и, как следствие, изменению отношения к предмету.

Следует отметить, что даже те компетентностно-ориентированные задания, которые направлены на формирование предметных компетентностей (например, умение работать с исторической картой), в конечном итоге развивают способность анализировать, критично воспринимать информацию, аргументировать свое мнение, не только видеть, но и решать проблему, определять альтернативы.

На наш взгляд, проблема применения компетентностного подхода в оценивании результатов обучения истории в профессиональном образовании проходит эмпирическую стадию, когда происходит накопление опыта разработки и применения компетентностно-ориентированных заданий.

При изучении истории мы применяем компетентностно-ориентированные задания прежде всего при определении причинно-следственных связей, вопросов, требующих понимания общественных и исторических процессов. Диагностика затруднений пришедших в колледж выпускников основной школы показывает, что больше половины из них не могут провести оценку социальных фактов и явлений, затрудняются в анализе текстов, не могут создать речевое высказывание. Поэтому преимущественными формами компетентностно-ориентированных заданий как во время учебных занятий, так и в ходе промежуточной аттестации стали: критический анализ текста и обобщение инфор-

мации, обсуждение, создание собственного текста, выступление (презентация). Дополнением стало создание портфолио учебных достижений обучающихся.

Компетентностно-ориентированные задания и тесты позволяют организовать деятельность так, чтобы студент искал пути решения самостоятельно, а не выполнял готовый алгоритм действий. Это дает возможность направить работу на формирование таких компетенций, как умение решать проблемы и организовывать работу, используя свой жизненный опыт, добывать информацию, обрабатывать и анализировать ее, умение оценивать и соотносить события, действия, поступки, умение решать возникающие трудности и умение делать обобщенный вывод.

Используемая нами система оценивания, основывается на принципе «формируя — оцениваем, оценивая — формируем». К основным инструментам данной процедуры относятся:

- разработанные задания;
- листы самооценки персональных образовательных достижений.

Выделим функции и назначение листов самооценки. Данный вид оценивания — инструмент, используемый для формирования и оценивания результатов деятельности обучающихся. Он позволяет студенту:

- ставить собственные цели и планировать учебную деятельность;
- располагать информацией о своей деятельности, отличать деятельность от результата;
- получать комментарии преподавателя, нацеливающие на достижение результатов более высокого уровня, умение давать объективную оценку результатам деятельности.

Применяемые листы самооценки дают возможность преподавателю разрабатывать компенсационные меры при отрицательных результатах, развивать способность к рефлексивным действиям.

Составление компетентностно-ориентированных заданий и компетентностно-ориентированных тестов достаточно трудоёмко и требует от преподавателя знаний их особенностей. Однако, результаты систематического применения компетентностно-ориентированного подхода позволяют улучшить качество работы конкретного студента и через это достичь более широких целей — улучшить качество обучения, добиться нового качества работы всего учебного заведения. Таким образом, оценивание превращается в конструктивную обратную связь и технологию обучения.

Литература:

1. Звонников, В.И., Челышкова, М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: Учеб.пособие [Текст] / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова — М., Университетская книга; Логос, 2009.
2. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: уч. — метод. пособ [Текст] / И. Ю. Заярная, Н. Ф. Ефремова, С. М. Максимов. — М., Национальное образование, 2013
3. Комягина, М.В., Использование компетентностно-ориентированных заданий на уроках истории [Интернет ресурс] <http://www.profobr.info/obobshchenie-opytom-publikacii/ispolzovanie-kompetentnostno-orientirovannykh-zadaniy-na-urokakh-istorii.html>

4. Созинов, А.Г. Методическая система учителя. Формирование индивидуальной образовательной траектории через компетентностно-ориентированный подход в преподавании истории [Интернет ресурс] <http://lb3.textedu.ru/docs/83/index-71238.html>
5. Фишман, И.С., Голуб, Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. — Самара, 2007 [Интернет ресурс] http://muk.krsnet.ru/doc/infostend/formirujuschaja_ocenka.pdf

Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики

Трегубова Наталья Егоровна, учитель начальных классов
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Активизация познавательной деятельности учащихся — одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики.

Латинское слово **activus** переводится как «активный», «деятельный». Активизация обучения школьников означает, таким образом, усиление, оживление их деятельности на всех этапах учебного процесса.

Проблема активизации познавательной деятельности стояла перед педагогами всегда. Еще Сократ учил своих слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышляя. Ж. — Ж. Руссо, чтобы ученик захотел узнать и найти новое знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Песталоцци, Дистервег и другие педагоги учили так, чтобы школьник не только получал, но и искал знание. Однако в полной мере эта проблема получила разработку в педагогике Д. Дьюи и ученых XX века. Дьюи выступал с критикой словесной, книжной школы, которая дает ребенку готовые знания, пренебрегая его способности к деятельности и познанию. Он предлагал обучение, когда учитель организует деятельность детей, в ходе которой они решают возникающие у них проблемы и получают необходимые им знания, учатся ставить задачи, находить решения, применять полученные знания.

Целостную систему обучения и воспитания, базирующуюся на возбуждении познавательного интереса школьников, на организацию их совместной заинтересованной деятельности с педагогом, разрабатывал Ш. А. Амонашвили.

Школы, писал Ж. Пиаже, «должны готовить людей, которые способны созидать новое, а не просто повторять то, что делали предшествующие поколения, людей изобретательных, творческих, у которых критический и гибкий ум и которые не принимают на веру все, что им предлагают».

Важнейшая задача школы — давать учащимся глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умение применять их на практике. Школа должна научить ученика находить пути к решению проблем, формировать у учащихся способность к самостоятельному, творческому мышлению.

В настоящее время исследования ученых убедительно показали, что возможности людей, которых обычно называют талантливыми, гениальными — не аномалия, а норма. Задача заключается лишь в том, чтобы раскрепостить мышление человека, повысить коэффициент его полезного действия, наконец, использовать те богатейшие возможности, которые дала ему природа, и о существовании которых многие подчас и не подозревают. Поэтому особо остро в последние годы стал вопрос о формировании общих приёмов познавательной деятельности.

Познавательный интерес — избирательная направленность личности на предметы и явления окружающие действительность. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес, становится основой положительного отношения к учению. Познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъём, радость от удачи. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов: мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

Познавательный интерес — это один из важнейших для нас мотивов учения школьников. Его действие очень сильно формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечении данных о современных достижениях науки и техники, показ значимости знаний, умений, навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся и т.п.

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала большое значение имеет умение учителя придавать этому материалу увлекательный характер, делать его живым и интересным. Основной задачей учителя при организации эффективного учебно-познавательного процесса является включение в изучаемый материал занимательных моментов, элементов новизны и неизвестности, что способствует развитию познавательного интереса и формированию познавательных потребностей.

Необходимо отметить, что формирование познавательного интереса к учению — важное средство повышения качества обучения. Это особенно важно в начальной школе, когда еще только формируются и определяются постоянные интересы к тому или иному предмету. Чтобы формировать у учащихся умение самостоятельно пополнять свои знания, необходимо воспитывать у них интерес к учению, потребность в знаниях.

Одним из важнейших факторов развития интереса к учению является понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала. Для развития познавательного интереса к изучаемому материалу большое значение имеет методика преподавания данного предмета. Поэтому перед тем как приступить к изучению какой-нибудь темы, учитель много времени должен уделить поискам активных форм и методов обучения. Заставить учиться нельзя, учебой надо увлечь. И это совершенно справедливо. Настоящее сотрудничество учителя и ученика возможно лишь при условии, что ученик будет хотеть делать то, что желает учитель. Чтобы активизировать познавательную деятельность детей, надо привнести элемент занимательности как в содержание, так и в форму работы.

Познавательная деятельность развивает логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживает интерес к обучению. Все эти процессы взаимосвязаны.

Формирование познавательных интересов учащихся в обучении может происходить по двум основным каналам, с одной стороны само содержание учебных предметов содержит в себе эту возможность, а с другой — путём определенной организации познавательной деятельности учащихся.

Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников — это новые знания о мире. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключенного в научных знаниях, являются важнейшим звеном формирования интереса к учению.

Интерес возбуждает и подкрепляет такой учебный материал, который является для учащихся новым, неизвестным, поражает их воображение, заставляет удивляться. Удивление — сильный стимул познания, его первичный элемент. Удивляясь, человек как бы стремится заглянуть вперед. Он находится в состоянии ожидания чего-то нового.

Многие педагоги используют в учебном процессе различные методические приемы: дидактические игры, игровые моменты, ввод интеграции и т.д.

В книге Шалвы Амонашвили «Здравствуйте, дети», есть такие слова: «... без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками и творцами урока». Я стремлюсь создать на каждом уроке такую учебную ситуацию, которая позволила бы каждому ребёнку проявить себя. Такую ситуацию помогает создать игра, которая способствует развитию познавательной деятельности и воспитанию нравственных начал. Игры или несколько игровых моментов, подобранных на одну тему, тесно связанных с материалом учебника, дают большой результат. У ребёнка в начальной школе фантазия развита настолько, что позволяет ему оказываться там, куда приглашает игра, он принимает те условия, которые ставит перед ним учитель, организуя игру.

С большим успехом у нас на уроке проходят такие игры как: «Путешествия по ...», «Почтальон», «Прогулка по лесу», «Помоги Незнайке» и т.д.

Мне очень нравятся игры-путешествия. В них ненавязчиво обогащается словарный запас, развивается речь, активизируется внимание детей, расширяется кругозор, прививается интерес к предмету, развивается творческая фантазия. А главное — ни одного скучающего на уроке! Всем интересно, дети играют, а играя, непроизвольно закрепляют и доводят до автоматизированного навыка математические знания.

Но для меня важно не только вызвать первоначальный интерес, но и удержать его, сделать стойким на долгие годы. Это трудно, но всё же возможно. Для этого необходимо продумать организацию работы не только на уроке, но и на внеклассных занятиях.

Игра — это «дитя труда». В игре, осваивая игровые роли, дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых условиях. Интерес детей в дидактической игре перемещается от игрового действия к умственной задаче.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В учебный материал я включаю содержательно-логические задания, направленные на развитие различных характеристик внимания: его объема, устойчивости, умения переключать внимание с одного предмета на другой, распределять его на различные предметы и виды деятельности.

1. Отыскание ходов в обычных и числовых лабиринтах.

2. Пересчёт предметов, изображенных неоднократно пересекающимися контурами.

3. Найди сходство и различие.

4. Найти закономерность.

Восприятие — это основной познавательный процесс чувственного отражения действительности, её предметов и явлений при их непосредственном действии на органы чувств. Оно является основой мышления и практической деятельностью как взрослого человека, так и ребёнка, основой ориентации человека в окружающем мире, в обществе. Мы знаем, что одним из эффективных методов организации восприятия и воспитания наблюдательности является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким. В результате игровой и учебной деятельности восприятие само переходит в самостоятельную деятельность, в наблюдение.

1. Подбери нужную фигуру.

2. Собери разбитую тарелку, кувшин, вазу.

3. Упражнение «Геометрические фигуры».

Интеллект человека в первую очередь определяется не суммой накопленных им знаний, а высоким уровнем логического мышления. Поэтому уже в начальной школе необходимо научить детей анализировать, сравнивать и обобщать информацию, полученную в результате взаимодействия с объектами не только действительности, но и абстрактного мира.

Ничто так, как математика, не способствует развитию мышления, особенно логического, так как предметом ее изучения являются отвлеченные понятия и закономерности, которыми в свою очередь занимается математическая логика.

1. Задачи на смекалку.

2. Задачи в стихотворной форме.

3. Задачи шутки.

4. Магические квадраты.

5. Числовые фигуры.

6. Задачи с геометрическим содержанием.

7. Кроссворды и ребусы.

Память является одним из основных свойств личности. Древние греки считали богиню памяти Мнемозину матерью девяти муз, покровительниц всех известных наук и искусств. Память — это одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей.

У младших школьников более развита память наглядно-образная, чем смысловая. Они лучше запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события.

Но в начальной школе необходимо готовить детей к обучению в среднем звене, поэтому необходимо развивать логическую память. Учащимся приходится запоминать определения, доказательства, объяснения. Приучая детей к запоминанию логически связанных значений, мы способствуем развитию их мышления.

Запомни двузначные числа.

1. Запомни математические термины.

2. Цепочка слов.

3. Рисуем по памяти узоры.

4. Запомни и воспроизведи рисунки.

5. Зрительные диктанты.

6. Слуховые диктанты.

Высоко оценивая значение игры, В. А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». В дидактических играх ребенок сравнивает, наблюдает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Однако не всякая игра имеет существенное образовательное и воспитательное значение, а лишь та, которая приобретает характер познавательной деятельности. Дидактическая игра обучающего характера сближает новую, познавательную деятельность ребенка с уже привычной для него, облегчая переход от игры к серьезной умственной работе.

Познавательные игры дают возможность решать сразу целый ряд задач обучения и воспитания. Во-первых, они таят огромные возможности для расширения объема информации, получаемой детьми в ходе обучения, и стимулируют важный процесс — переход от любопытства к любознательности. Во-вторых, являются прекрасным средством развития интеллектуальных творческих способностей. В-третьих, снижают психические и физические нагрузки. В познавательных играх нет прямого обучения. Они всегда связаны с положительными эмоциями, чего нельзя порой сказать о непосредственном обучении. Познавательная игра — не только наиболее доступная форма обучения, но и, что очень важно, наиболее желаемая ребенком. В игре дети готовы учиться сколько угодно, практически не уставая и обогащаясь эмоционально. В-четвертых, в познавательных играх всегда эффективно создается зона ближайшего развития, возможность подготовить сознание для восприятия нового.

Регулярное использование на уроках математики системы специальных задач и заданий, направленных на развитие познавательных возможностей и способностей, расширяет математический кругозор младших школьников, способствует математическому развитию, повышает качество математической подготовленности, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Чтобы ребенок учился в полную силу своих способностей, стараюсь вызвать у него желание к учёбе, к знаниям, помочь ребенку поверить в себя, в свои способности.

Мастерство учителя состоит в умении сделать содержание своего предмета богатым, глубоким, привлекательным, а способы познавательной деятельности учащихся разнообразными, творческими, продуктивными.

Литература:

1. Формирование познавательных интересов школьников. // Под ред. Шукиной Г. И. Л., 1968.
2. Коваленко, В. Г. Дидактические игры на уроках математики: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1990.
3. Истомина, Н. Б. Активизация учащихся на уроках математики. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1985.
4. Окунев, А. А. О развитии творческих способностей учащихся: Кн. Для учителя: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1988.
5. Симановский, А. Э. «Развитие творческого мышления детей» — Волгоград: Учитель, 2002
6. Лакоценина, Т. П. «Необычные уроки в начальной школе» ЗАО «Книга»; изд-во «Учитель», 2008
7. Тихомирова, Л. Ф., Басова А. В. «Развитие логического мышления детей» — Волгоград: Учитель, 2008 г.
8. Амонашвили, Ш. А. «Здравствуйте, дети» — М.: Просвещение, 1986.

Работа над выразительным чтением учащихся на уроках литературного чтения

Трегубова Наталья Егоровна, учитель начальных классов
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Современные направления ФГОС НОО предъявляют новые требования к качеству чтения учащихся. Ни для кого не секрет, что постепенно чтение книг становится все большей трудностью для учащихся. Объем информации в современном мире так велик, что дети порой не успевают справиться с ним и чтение книг для них становится трудным, плохо понятным и непреодолимым этапом. Как же сделать так, чтобы ученикам было интересно открывать литературу, и не просто читать, а делать для себя важные выводы и интересные открытия?

Когда слушаешь хорошего чтеца, как будто видишь все, о чем он рассказывает, по-новому понимаешь, казалось бы, уже знакомые произведения, проникаешься настроением исполнителя. В глубоком воздействии чтеца на слушателей и заключается искусство художественного чтения. Однако умение воспринимать хорошее чтение, равно как и умение донести до слушателей читаемое произведение, не возникает само собой. Учителю важно знать методику работы над выразительным чтением. Именно он прививает первоначальные знания детям. Пробудить любовь к чтению сложно, но используя некоторые правила, можно быстро и эффективно получить нужный результат.

Сформированный навык чтения включает в себя два компонента:

- А) технику чтения
- Б) понимание текста

Эти два компонента тесно взаимосвязаны. Без правильного, быстрого выразительного чтения невозможно понимание, а легкий для понимания текст легче воспринимается.

Для выразительного прочтения текста необходимо, чтобы читающий увлекся произведением, полюбил и понял его.

В школе обычно произведение читает учитель. Важно преподнести текст так, чтобы младшие школьники проникли в суть произведения и почувствовали его.

Живое слово совершает чудеса. Слово может заставить людей радоваться и горевать, пробудить любовь и ненависть, причинить страдание и окрылить надеждой, может пробудить в человеке высокие стремления и светлые идеалы, проникнуть в глубочайшие тайники души, вызвать к жизни до сих пор дремавшие чувства и мысли.

Работа над языком произведения — тоже одно из условий отработки выразительности чтения. Главной целью обучения детей выразительному чтению является формирование умения определять задачу чтения вслух: передать слушателем свое понимание произведения при помощи правильно выбранных средств устной речи.

В процессе своей работы я стараюсь формировать навыки осознанного чтения, умение самостоятельно работать с текстом с помощью системы специальных упражнений и способов действий, активно влияющих на основные параметры чтения: осмысление, технику, выразительность.

К ним относятся:

1. упражнения, направленные на развитие четкости произношения;
2. упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям и являющиеся предпосылкой правильного чтения;
3. упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения вслух и про себя, умение угадывать последующий текст.

Урок обычно начинается с разминки, т.е. с работы над постановкой дыхания и развития четкости произношения. Дыхание для устной речи имеет огромное значение. Мы должны учить детей этому искусству, хотя бы на элементарной основе и на личном примере. Правильное дыхание — это здоровье.

Выразительное чтение зависит от умения читающего владеть своим голосом, его свойствами. Голос должен быть хорошо развит, гибок, послушен, звонок и достаточно громок. Голос, как и дыхание, следует развивать.

Лучший голос — естественный, средней силы и высоты, которым хорошо руководит читающий.

В работе над выразительностью речи уделяю внимание средствам речевой выразительности (интонации, логическим ударениям, различным паузам, темпу, силе и высоте голоса). Все средства речевой выразительности находятся в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга.

Главное средство речевой выразительности — интонация. При чтении художественного произведения интонация возникает после осмысления текста, понимания замысла и намерения автора, осознанного отношения к героям, их поступкам и событиям. Интонация не выражает сути фразы, она является результатом глубокого проникновения читающего в текст.

Детей учу нужной интонации:

1) Прочитай текст, передавая радость (возмущение, гордость, печаль) в зависимости от текста художественного произведения.

2) Прочитай отрывок, передавая вопросительную интонацию (интонацию радости, страха, гордости, огорчения).

3) Прочитай и дай оценку читающему (повествовательная, вопросительная, восклицательная интонации).

Первой ступенью подготовки выразительного чтения является понимание фактического содержания текста и правильная техника чтения (соблюдение знаков препинания, пауз).

Вторая ступень — осмысление образной и эмоциональной сторон произведения, понимание смысла поступков и их мотивов, чувств, переживаний героев, определение своего отношения к ним.

Третья ступень — словесное рисование картины.

Четвертая ступень — определение тех чувств, которые дети должны передать при чтении слушателям.

На уроке использую такую памятку (выбери отрывок по своему желанию):

- 1) Правильно ставь ударение.
- 2) Соблюдай паузу.
- 3) Выбери силу голоса (громко, тихо).
- 4) Определи темп (быстро, медленно).
- 5) Читай эмоционально.
- 6) Покажи интонацией свое отношение к произведению.

У детей формируется самостоятельная деятельность:

- самоанализ;
- самопланирование, самоорганизация;
- самоконтроль и оценка, саморегулирование.

Вся эта работа даст желаемый результат, если дети будут тянуться к книге, полюбят чтение.

Любимый у учащихся вид чтения — ролевое чтение. Каждый ребенок в классе получал какую-то роль, даже слабочитающий ребенок старался оправдать доверие учителя. Слабочитающему ученику больше помогает такой вид работы, как «чтение за диктором». Диктор может быть и учитель, и хорошо читающий ученик.

Большую пользу приносит и хоровое чтение. Здесь уже на равных работают все учащиеся: как быстро читающие, так и читающие медленно. Тон иногда задает учитель.

Особое место в обучении формированию навыков выразительного чтения — занимает работа над лирическими стихотворениями.

Подготовка к выразительному чтению стихотворения — это, прежде всего, процесс поиска верной интонации чтения текста, т.е. поиска нужного тембра, темпа, силы, мелодии речи.

Работаю по следующим этапам:

1) Подготовка к восприятию (провожу беседу, которая настраивает детей на восприятие стихотворения).

2) Первое чтение — выразительное чтение стихотворения учителем.

3) Проверка впечатлений, как осознали текст, как отнеслись к нему:

— какие картины вы представляли себе, когда слушали стихотворение?

— как вы думаете, с каким чувством поэт рисует картины? и т.д.

4) После проверки впечатлений дети работают самостоятельно:

не спеша прочитать стихотворение,

отметить карандашом слова и выражения, значение которых непонятно.

5) Анализ лирического стихотворения.

Цели:

— способствовать пониманию учащимися текста,

— углубить, расширить образные представления, возникшие в воображении учеников при первом знакомстве с текстом.

Использую для этого такие приемы:

а) выборочное чтение;

б) выборочное чтение с беседой-рассуждением;

в) стилистический эксперимент (замена авторских слов другими словами, близкими по значению);

г) прием иллюстрирования текста (рассматривание готовых иллюстраций, словесное и музыкальное иллюстрирование);

д) специальная работа над основными компонентами интонации (расстановка пауз, постановка логического ударения).

б) Следующий этап процесса изучения стихотворения — своеобразный итог, завершение работы. Чтение каждого ученика сопровождается оценкой, анализом, в котором участвует весь класс, используется памятка.

Работая с детьми над выразительным чтением, свою деятельность базирую на знаниях, умениях и навыках, приобретаемых учащимися при изучении родного языка и литературного чтения. Изучение этих предметов — основа для формирования качеств речи, необходимых детям: правильности, точности и выразительности.

Правильно выражать свои мысли и чувства — значит строго придерживаться норм литературной речи. Говорить точно — уметь из множества близких по смыслу слов выбрать такие, которые наиболее ярко характе-

ризуют предмет или явление и в данной ситуации речи наиболее уместны и стилистически оправданы.

Работа по формированию навыков выразительного чтения помогает мне решать сложные задачи воспитания, развития и обучения учащихся на уроках чтения. Вовлечение детей в активный творческий поиск верной

интонации чтения текста, создание такой атмосфера в классе, когда можно выразить, попробовать прочитать по-своему, когда самое большое желание — это желание прочитать лучше, ярче, выразительнее, будет способствовать преодолению скуки, пассивности детей, которые, к сожалению, еще имеют место на таких уроках.

Повышение эффективности процесса обучения истории на основе использования информационных технологий

Трущенко Марина Александровна, учитель истории первой категории
МБОУ Новогеоргиевская СОШ (Астраханская обл.)

*Данная статья посвящена особенностям использования информационных технологий на уроках истории.
Ключевые слова: ИКТ, мультимедиа, эффективность.*

Сущность опыта заключается в определении путей повышения эффективности процесса обучения истории посредством широкого внедрения в учебный процесс информационных технологий, которые позволяют учащимся получить возможность индивидуального продвижения в обучении, возможность самореализации через исследовательскую деятельность, создание презентаций; приобрести знания об особенностях работы с историческими источниками, умения анализировать различную информацию, работать в сети Интернет, пользоваться электронными учебниками и электронными энциклопедиями; совершать виртуальные экскурсии в лучшие музеи мира.

Обновление исторического образования, появление новых педагогических технологий, внедрение которых немислимо без применения новых информационных компьютерных технологий, которые помогают раскрывать педагогические и дидактические функции этих методов, особенно важно для учащихся, находящихся в ограниченном пространстве. Выпускник интернатного учреждения, как и любой выпускник XXI века будет жить в мире компьютеров, в международном информационном обществе, и умение пользоваться информационными технологиями будет во многом определять его жизненный успех. Поэтому и возникла потребность превратить информационное пространство школы-интерната в среду, которая обогатит ученика, сформирует у него качества, необходимые для успешной интеграции в общество.

Актуальность опыта не вызывает сомнений, поскольку позволяет решить противоречия, возникающие между целями традиционной педагогики, ориентированной на передачу знаний, с теми целями, которые ставит перед собой ученик, способный достичь высоких результатов обучения, полезные практические навыки, самореализоваться; между базой знаний, умений и навыков и современными требованиями, предъявляемыми к личности.

Основной целью своей работы с детьми считаю определение путей повышения эффективности обучения истории на основе широкого внедрения информационных технологий.

Для реализации этой цели ставлю перед собой следующие задачи:

- развитие учебно-информационных навыков;
 - повышение уровня обученности учащихся за счёт обеспечения индивидуального продвижения и применения активных методов обучения;
 - расширение исторического кругозора за счет включения в изучение исторических процессов документального материала, видеоматериалов, ресурсов сети Интернет;
 - воспитание информационной культуры.
- Далее были намечены пути реализации концепции:
- введение мультимедийных средств в перспективное планирование через выделение специального раздела в тематическом плане;
 - определены цели, задачи, содержание деятельности по теме опыта;
 - определены виды деятельности по возрастам в урочное и внеурочное время;
 - спрогнозирован результат обучения;
 - определена методика работы на уроке и во внеурочное время.

В результате этой деятельности разработана программа работы учителя истории с применением компьютерных технологий:

- проведение уроков с использованием медиаресурсов;
- организация работы по созданию ученических презентаций;
- осуществление контроля качества знаний учащихся как итогового, так и текущего;
- организация проектной деятельности учащихся;

— организация самостоятельной работы учащихся по различным направлениям в урочное и внеурочное время.

Включая использование компьютерных технологий в тематический план по истории, предусмотрели следующие виды деятельности:

— знакомство с историческими событиями, которое сопровождается показом видеофрагментов, фотографий;

— изучение истории культуры через показ репродукций картин художников, «посещение» крупнейших музеев мира;

— изучение нового материала и обобщения на основе демонстрации графического материала (таблицы, схемы);

— работа с картой, которая предусматривает её «оживление»;

— «Погружение» с помощью видеоматериалов в историческое пространство и историческое время;

— активизация учащихся с различными типами восприятия за счёт прослушивания различного рода аудиозаписей, просмотра видеофрагментов, одновременного прочтения и прослушивания.

Компьютер при этом не только восполняет недостаток информации, но и даёт возможность стать участником сетевых олимпиад, викторин, конкурсов, участвовать в творческих проектах.

Одной из наиболее удобных форм использования информационных технологий является применение на уроке компакт-дисков. Сегодня предоставляется возможность для широкого использования компакт-дисков по истории.

Достоинствами их является наличие большого количества анимированных исторических карт, использование видеофрагментов, таблиц, схем, достаточно удобной системы навигации. Это позволяет воссоздать на уроке атмосферу исторической эпохи, повышает интерес учащихся к изучаемым историческим процессам, что в конечном итоге отражается в лучшую сторону на качестве знаний.

На основе информационных технологий провожу уроки-практикумы. Для этого, используя дифференцированный подход, составляю систему заданий, ориентированных на три уровня познавательной деятельности. Выбор уровней определяется как познавательными возможностями ученика, так и целями обучения.

Воспроизводящий уровень предполагает выписки основных понятий, определений, выводов, ответы на поставленные вопросы, требующие уточнения и пересказа текста, узнавание в нем изученных фактов, событий, явлений, заполнение таблицы, схемы по образцу в ходе коллективного разбора документа, ориентированного на понимание текста, составление простого плана по известному ученикам типу.

На преобразующем уровне вопросы и задания могут включать рассказ ученика по документу, сопровождающийся анализом текста, выделением в нем основной идеи, вывода, синтезом положений источника с другим теоретическим материалом (самостоятельный отбор, группировка фактов, идей и привлечение их ученикам для раскрытия изучаемой темы); составление развернутого

плана, тезисов, конспекта, текстовых таблиц, схем, подготовка небольших рефератов, докладов.

На творческо-поисковом уровне предлагаются познавательные задания, требующие осмысления и сопоставления точек зрения, положений нескольких документов; выявление линий сравнения таблиц, логических цепочек; применение теоретических положений для доказательства, аргументирования своей точки зрения, обсуждения дискуссионных проблем; усиленная поисковая деятельность по сбору материала, его анализу и систематизации по определенной теме, подготовка творческих сочинений.

Урок-практикум проводится с целью показать, что исторический документ — главный источник исторических знаний, научить ребят работать с ним. Нетрадиционная форма урока дает ряд преимуществ, как для ученика, так и для учителя. Суть их заключается в следующем: электронная форма документов снижает психологическое напряжение, вызванное условиями работы с новым источником, даже в некотором смысле расслабляет учащегося, и он приступает к работе в более спокойном и уравновешенном состоянии, чем во время обычного практикума. Учитель, со своей стороны, во время практикума только направляет учащихся, помогая им формулировать ответы на поставленные в начале урока вопросы. Таким образом, происходит значительная экономия физических и душевных сил, а так же времени, как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

Повысить интерес к предмету и эффективность обучения нам удаётся через создание мультимедийных презентаций.

Презентации создаём, как подведение итогов пройденного материала, при изучении нового материала, как подбор медиаресурсов к определённой теме урока, при помощи которых можно «конструировать» урок, создавать контрольные тесты. Для создания презентаций учащиеся объединяются микрогруппы, что даёт возможность работать в сотрудничестве, а значит взаимообогащать друг друга. При создании таких групп, конечно же, учитывается уровень общеобразовательной подготовки учащихся по истории и взаимные симпатии и антипатии детей, чтобы дети чувствовали себя комфортно. Что касается ролей, то они могут быть следующими:

1. Главный редактор — распределяет работу, осуществляет контроль за процессом создания презентации

2. Текстовый редактор — подбирает, редактирует текст, создаёт текстовые файлы, программы EXCEL — создает диаграммы, графики, таблицы.

3. Редактор программы POWER POINT — вставляет в текстовые файлы звук, фото, видеофрагменты

Интересной для ребят была работа над презентациями «конструкторами». В этом случае, работая над презентацией, ученики создают некий систематизированный набор иллюстраций, статистических данных, описаний, подборку документов к определённой теме программы. Из полученного материала можно конструировать уроки

в разноуровневых классах и разных параллелях по одинаковым темам. Такие задания можно давать и после изучения темы, как демонстрационный материал для повторения пройденного материала, и как опережающее задание, при подготовке к новому уроку.

Современная ситуация в образовании вновь ставит на повестку дня вопрос об объективности оценки учебных достижений, поэтому одной из самых распространенных форм осуществления контроля знаний учащихся является тестирование. Преимущества тестирования — это:

- объективность оценки результатов;
- возможность использования на всех этапах обучения и во всех формах ученической работы — фронтальной, групповой, индивидуальной;

Литература:

1. Антонова Т.С., Харитонов А.Л. Мультимедийный учебник истории России XX века: мифы и реалии информатизации процесса обучения. /ПИШ. 2000. № 3.
2. Астцацатуров, Г. Педагогический дизайн мультимедийного урока // Учитель, 2006, № 6, стр. 10–15
3. Гольденберг, М.Л. Технология метода проектов при обучении истории // Преподавание истории в школе. 2001. № 4. с. 71–72.
4. Зайцева, Ж.Н., Солдаткин В.И. Перспективы информатизации образования/Профессиональное образование. 2004. № 2.
5. Кочетов, Н.С. Нестандартные уроки в школе. История (8–11 классы). Волгоград, 2002. с. 3–6.

Проект «Чтобы помнили!»

Турив Олеся Владимировна, воспитатель;

Волоковых Любовь Михайловна, воспитатель

Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей № 6 «Рябинка» (г. Нягань, Ханты-Мансийский автономный округ)

Каждый человек должен знать историю своей страны, своего края. Конечно, память не может сохранить всю информацию, поэтому люди устанавливают памятники. Памятник — от слова память, это частица истории страны, города. Они сделаны на века и напоминают нам о тех людях и событиях, которые мы не должны забывать.

Цель проекта: изучение истории родного края.

Задачи:

- узнать прошлое через ознакомление с достопримечательностями родного края;
- собрать и изучить информацию о первопоселенцах через встречи, беседы;
- изготовить буклет для ознакомления детей и родителей с историей родного края.

Гипотеза:

если изучу историю родного края, то буду понимать значение памятного знака и узнаю много интересного о первопоселенцах нашего города.

Тип проекта: познавательно-исследовательский.

— скорость проверки результатов.

Примером тестирования с использованием информационных технологий обучения является тест «Россия в эпоху петровских преобразований». Для проведения этого теста я использую помощь преподавателя информатики и компьютерный класс. Преимуществом таких тестов (в формате HTML) является возможность оценить знания всей группы по пройденной теме. Содержанием заданий являются конкретные исторические знания. Оценка обязательно определяется с учетом уровня их усвоения. Перед выполнением теста учащимся предлагается инструкция по выполнению теста и определяются критерии оценок.

Осенью наша группа с воспитателями Олесей Владимировной и Любовью Михайловной были на экскурсии по памятным местам нашего города Нягань. Одна из них была организована к памятному знаку «Первопоселенцам».

Он изготовлен из мрамора, состоит из 3 лучей, которые означают:

- первый луч — Старейшая Нягань,
- второй луч — Старая Нягань,
- третий луч — поселок Няч.

Три поселка легли в основание города Нягань. Памятный знак поставлен на месте исчезнувшего поселения первых жителей нашего города. Послушав, рассказ Любовью Михайловны мне стало интересно, кто такие первопоселенцы. Я решила больше узнать и собрать материал о жизни людей, которые первыми заселили этот суровый северный край и оставили след в развитии нашего города. Поделилась своим впечатлением с мамой. Она мне сказала, что в городе есть архив и краеведческий отдел, где можно узнать о первопоселенцах.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

Вместе с мамой мы посетили архив и узнали много нового. У нашего города есть своя история.

В начале 20 века на правом берегу реки Нягань — Югань (районе гидронамыва Восточного микрорайона, у родника) проживали три молодые семьи хантов — братья Хаймазовы. Вокруг их жилища стояла дремучая тайга. Жили они в чумах. Мужчины и женщины, чтобы выжить ловили рыбу, охотились.

Вскоре два брата уехали. Остался Семен с женой Женей. У них родилось пятнадцать детей. Название стойбищу дала река Нягань — Югань. Поселение стало называться Юрты — Нягынь.

После посещения архива, я узнала, что оказывается, в соседнем подъезде моего дома проживает Клавдия Семеновна, которая и есть одна из дочерей этой большой семьи Хаймазовых.

При встрече с ней она поведала мне о жизни и быте своей семьи. Жили они в чумах недалеко от реки, а летние чумы стояли на краю болота, которое находилось около центра «Патриот». Родители занимались рыболовством, охотой,

собирали ягоды, а грибы оставляли животным. Перемазывали кости рыбы, получалась мука, пекли хлеб в глинобитной печи, сушили жилы животных и использовали их вместо ниток, а из шкуры оленей шили обувь и тутчаны.

Долгое время не варили ни борщей, ни щей, потому что эти блюда им были не знакомы. Стали варить только по приезду ссыльных. Длинными, зимними вечерами освещали свое жилище при помощи тонких кусочков ткани, которую скручивали и опускали в миску с маслом, потому что не было электричества. Дети не ходили ни в садик, ни в школу, потому что их просто не было. Домашнюю работу воспринимали как игру: мыли шкуры, из тушек животных вытягивали жилы, собирали ветки для костра. Женщины делали из использованных кусочков ткани куклы — самокрутки для девочек. Любимыми играми детей были подвижные игры «Догонялки», «Оленьи упряжки».

В 30 годы появляются первые спецпереселенцы — ссыльные: Зыковы, Яковлевы, Винник, Джекатовы и другие. Люди разных национальностей были сосланы в наш суровый, северный край.



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10

У меня возник вопрос — почему они здесь оказались?

Этот вопрос я решила выяснить при встрече с дочерью родители, которой были сосланы Винник Лидией Готфридовной. Она рассказала, что в те времена много людей с родных мест России сослали в северные края, не объясняя причины. Нужно отметить, что их везли в холодных, товарных вагонах там они все и знакомились. Дальше путь по воде: их везли долго на барже. Ехали под открытым небом, под дождем, в холоде, потому что была северная осень. По дороге сосыльных высаживали, оставляли в незнакомых, незаселенных местах. Вокруг густой лес. Громадные деревья как им казалось, надвигаются на них, а из-за деревьев выглядывали и смотрели «лесные жители» так они называли местных жителей — хантов. «Лесные жители» стали робко помогать им. Люди рыли землянки, а пищу готовили на костре. Затем, были построены два барака: в одном жили мужчины, в другом женщины и дети, вместо стола и стульев были чурки. Позже построили дома на двух — четырех хозяев.

Ссылные работали на лесозаготовках: валили лес, рубили ветки, зимой увозили его на берег реки на лошадах. Летом сплавляли лес по реке. Собирали ягоды. Ловили птицу сетями. Вязали сети, ловили рыбу, сушили, солили ее. Зимой ее пересыпали льдом, холодно было рукам и ногам. Домой нельзя было брать рыбу по закону того времени. Добывали дёготь — это маслянистая, темная жидкость, выгоняемая из бересты березы, собирали смолу-живицу — это густой древесный сок из хвойных деревьев.

Разрабатывали огороды и сажали картофель, репу, сеяли овес, пшеницу. Все, что заготовливали, добывали, сдавали государству. Дети работали вместе со взрослыми: таскали мох, обдирали бересту, рубили ветки, отвозили лес, рыбачили, солили, зимой складывали рыбу в поленницу. В свободное от работы время родители делали игрушки: лодочки из сосновой коры, лошадки, вертушки вырезали из дерева, куклы из соломы, в которые с удовольствием играли дети. Школы все еще не было, но



Рис. 11



Рис. 12

детей стали возить за 20 километров в поселок Чульчам. Позже школа была построена и в старой Нягани.

Много испытаний выпало на долю нашего народа, пережившие те времена. Люди разных национальностей жили и работали дружно. Старались сохранить традиции, обряды своих народов и передавали это детям. В 50 годы ссыльным разрешили вернуться в родные края, но многие из них не захотели возвращаться и стали обживать, строить старую Нягань, поселок Нях. Внесли вклад они и в развитие лесной, нефтяной, газовой промышленности. Обустроивалась северная суровая земля. Шло время, жизнь налаживалась. Многих нет в живых, а для их потомков Югра стала Родиной.

А еще мама познакомила меня с книгой «... состава преступления нет...», которую написала мой воспитатель Любовь Михайловна, которая тоже родилась в семье ссыльных, сосланных в наши края в 30 годы. Любовь Ми-

хайловна дочь ссыльного Джекатова Михаила Абрамовича.

Она хранит в своей памяти те времена и является инициатором установки памятника «Жертвам репрессий», который будет сооружен в парке третьего микрорайона.

В ходе исследования моя гипотеза подтвердилась:

— через знакомство с памятным знаком «Первопоселенцам» я узнала много интересного о первопоселенцах, которые в тяжелых условиях внесли вклад в развитие нашего города и края;

— ценою жизнью своих близких они спасали других. В суровых условиях ссыльные смогли сохранить свое достоинство и честь. Многих нет в живых, а для их потомков Югра стала родиной.

— эти люди заслуживают уважения. Они достойны памяти и внимания и являются примером мужества, стойкости, прежде всего для нас — детей.

Мне очень захотелось, чтобы все дети нашей группы и детского сада знали о первопоселенцах. Для этого мы с мамой изготовили буклет, где отразили жизнь и трудовые будни ссыльных в нашем суровом крае. Он так

и называется «Чтобы помнили», а еще я все, что узнала, рассказала детям своего детского сада «Рябинка». Мне хочется, чтобы все жители знали и помнили как начиналась Нягань, кто были первыми жителями.

Литература:

1. Волоковых, Л. М. «... состава преступления нет...». 2012 г. — с 160.
2. Гостюхина, М. «И века прошлого отметины» // Вестник Приобья. — 2001. — 9 ноября. — с. 11.
3. Набокова М «Без права на отступление» // Новости Югры. — 2001. — 6 октября.
4. Попов, Н. «Спецпереселенцы» // Родина. — 2000. — № 12. — с. 25
5. Сулимов, В. «Поля» // Югра. — 2001. — № 5. — с 2

Развитие речи дошкольника через ситуации общения

Украинская Ольга Николаевна, воспитатель;
 Микова Марина Евгеньевна, воспитатель;
 Шатерникова Ирина Владимировна, воспитатель первой категории
 МАДОУ д/с № 42 «Березка» (г. Белгород)

*Слово есть первый признак сознательной, разумной жизни.
 Слово есть воссоздание внутри себя мира*

К. Аксаков.

В соответствии с новым ФЭ «Об образовании в РФ», который вступил в силу с 1 сентября этого года, дошкольное образование стало самостоятельным уровнем общего образования в силу вступил Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Согласно стандарту, содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие области: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО): «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [5].

Выделяют следующие методы достижения этих задач:

Наглядные:

— непосредственное наблюдение и его разновидности (наблюдение в природе, экскурсии);

— опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек и картин, рассказывание по игрушкам и картинам).

Словесные:

— чтение и рассказывание художественных произведений;

— заучивание наизусть;

— пересказ;

— обобщающая беседа;

— рассказывание без опоры на наглядный материал.

Практические:

— дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры.

На что же необходимо обратить внимание педагогов при планировании работы по речевому развитию детей.

Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны — восприятие языковых конструкций и их понимание. А речь формируется в общении, и это факт. Подход к речи ребенка с позиций анализа функций, которую она выполняет, приводит к признанию, что первоначально речь возникает как средство общения ребенка с окружающими людьми. Первые слова ребенка адресованы взрослому, с которым он взаимодействует [4].

В связи с этим необходимо понимать, что речь, а вернее ее качество, помогает дошкольнику решать задачи в условиях разных видов деятельности: бытовой, познавательной, игровой, учебной, трудовой и т.д.; помогает, посредством

общения со сверстниками и взрослыми, становлению личности, ее мировоззрения. И хотя стандарт и изменился, дети остались неизменными, они по-прежнему познают мир эмоциями, а не умом, как мы — взрослые, для них отношение первично, а информация вторична.

Поэтому, целесообразно использовать, помимо обучающих ситуаций, ситуации общения в совместной с детьми деятельности в различных режимных моментах. Ситуация общения — это специально проектируемая педагогом или возникающая спонтанно форма общения, направленная на упражнение детей в использовании освоенных речевых категорий [2]. Ведь в такой ситуации, как нигде лучше, ребенок видит интерес педагога, желающего поговорить с ним, расспросить о чем-то, ответить на его вопросы. Ситуации общения хороши при решении любой из задач речевого развития, которые ставит перед нами ФГОС.

Ситуации общения могут быть лексическими, вербально оценочными, прогностическими, коллизийными, описательными в зависимости от поставленной речевой задачи. При их организации чаще всего педагог «идет от детей», то есть находит эти ситуации в детской деятельности и использует их для развития речи ребенка.

Примерами ситуации общения на развитие коммуникативных умений может быть:

«Что не так?» (цель: упражнять детей в умении соотносить форму приветствия с ситуацией ее использования: каждое приветствие уместно в той или иной ситуации: утром не скажешь «добрый вечер»; нельзя сказать «привет» тому, кто старше по возрасту или мало знаком);

«Улыбка» (цель: упражнять в использовании при приветствии средств невербального общения: посмотреть человеку в глаза и улыбнуться, чтобы он понял: ему рады, приветствуют именно его);

«Рукопожатие» (цель: упражнять детей в использовании форм жестового приветствия) [1] и др.

Именно в таких видах детской деятельности речь выступает во всех своих многообразных функциях, несет основную нагрузку при решении практических и познавательных задач. Примерами специально планируемых ситуаций общения могут быть игры-викторины: «Придумай загадку» (упражнение детей в описании предметов, придумывании загадок), «Кто лучше знает свой город» (упражнение в восприятии и составлении описательных рассказов о местах и памятниках города), «Из какой сказки вещи» (упражнение в развитии объяснительной речи), «Магазин волшебных вещей» (упражнение в использовании средств языковой выразительности); утверждения (подготовленные заранее педагогом), требующие завершения, словесные игры, цель которых обогащение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи. Благодаря таким играм дети оперируют языковой информацией, что повышает их собственную речевую активность («Подбор прилагательных», «Скажи наоборот», «Пара к паре», «Новая история»), пересказ сказки, рассказ о том, что было или будет и т.д. и т.п.

К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету». Поэтому необходимо поддерживать свою речь с детьми и наглядными средствами, что в свою очередь придает речи красочный характер, заинтересовывая детей: «А о чем это там говорят?».

В отношениях взрослых людей и детей многое зависит от качества общения: что сказано, как сказано, когда сказано. В общении со сверстниками ребенок учится выражать себя, управлять своими эмоциями, вступать в разнообразные отношения. Чтобы эффективно общаться, ребенок должен располагать целым рядом умений:

— внимательно слушать собеседника, переспрашивать, если что-то непонятно;

— проявлять уважение к говорящему, не перебивать его;

— уметь выражать свое отношение к предмету разговора

— излагать свое мнение, приводить примеры, соглашаться или возражать, спрашивать или отвечать;

— ясно и последовательно выражать свои мысли;

— уметь ориентироваться в ситуации общения;

— уметь договариваться, планировать совместные действия;

— уметь завершать общение, используя этикетные формулы.

Чем лучше у ребенка развита речь, тем проще ему устанавливать контакты со сверстниками, проявлять активность в играх, дискуссиях, проще понимать смысл сказанного сверстниками и взрослыми [7].

Пути влияния воспитателя на разговорную речь детей очень разнообразны. Решающим средством во всех возрастных группах является руководство разговорной речью детей в повседневной жизни. Воспитатель сам вызывает детей на разговор (называет имя и отчество няни, имена некоторых детей). Если в первые дни пребывания в детском саду ребенок молчит, педагог должен быть особенно ласковым и упорным: приговаривать, общаясь с малышом, играть с ним, называть свои действия. В организации разговоров принимает участие и няня. Она побуждает детей обращенные к ней просьбы выражать словами, фразами.

В течение дня воспитателю следует поговорить с каждым ребенком, используя для этого время прихода детей в детский сад, умывание, одевание, прогулки. Кроме таких кратких разговоров, вызываемых обстоятельствами, воспитатель предусматривает разговоры, которые он планирует как педагогический прием. Специально организуемые плановые разговоры могут быть индивидуальными (в случае речевого отставания, особенностей характера и поведения) и коллективными. Нужно отметить большое значение коллективных разговоров в младшей и средней группах. Они помогают сблизить детей, формируют их поведение. Воспитатель спрашивает, например, куда сегодня дети ходили, что нового на участке или в уголке природы. В такой разговор осо-

бенно необходимо вовлекать молчаливых детей путем обращения к ним (И Коля ходил?), подсказывающим вопросом, поощрением.

Для развития начальных форм речи-собеседования педагог организует совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут небольшие рассказы воспитателя (что он наблюдал в трамвае, что интересного видел в другом детском саду), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки.

Очень эффективный прием — объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы. Гости спрашивают об игрушках маленьких хозяев, о книгах и т.д.

Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «Семья», «Детский сад», «Магазин», позднее — «Школа», а также на военную тематику закрепляют навыки раз-

говорной речи, знакомят с профессиональной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению содержания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справочное бюро, касса.

В старших группах применяются те же приемы, но усложняются тематика разговоров, содержание поручений и рассказов. Больше внимания уделяется воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в общественных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника. Таковы основные пути формирования разговорной речи дошкольников в повседневной жизни [1].

Мы же предлагаем использовать ежедневно и многократно ситуации такого рода, как бы простые на первый взгляд они не казались, ведь как говорил М. Р. Львов: «Чтобы научиться говорить, надо говорить». Говорите с детьми!

Литература:

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. — 256 с.
2. Ельцова, О. М., Организация полноценной речевой деятельности в детском саду/ О. М. Ельцова, Н. Н. Горбачевская, А. Н. Терехова — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. — 192с
3. Кузеванова, О. В., Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста/ О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова. // Детский сад: теория и практика — 2012. — № 6.
4. Новоторцева, Н. В. Энциклопедия речевого развития. — М.: ЗАО «РОСМЭН — ПРЕСС», 2008, — 192 с.
5. Поздеева, С. И. Открытое совместное действие педагога и ребёнка как условие формирования коммуникативной компетентности детей /С. И. Поздеева// Детский сад: теория и практика. — 2013. — № 3.
6. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. — М.: Издательский центр «Академия» 2007. — 256 с.
7. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008—287 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования /<http://base.garant.ru/70512244/>
9. Цейтлин, С. Н., Погосян В. А., Еливанова Е. А., Шапиро Е. И. Язык. Речь. Коммуникация. — СПб.: КАРО, 2006. — 128 с.

Развитие речи на уроках в начальной школе

Фокина Татьяна Леонидовна, учитель начальных классов

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 92 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Кемерово)

Статья о речевом развитии младших школьников, проблемах формирования культуры речи в начальных классах. А также раскрыты основы написания сочинений в начальной школе.

Ключевые слова: развитие речи, младшие школьники, русский язык в начальной школе, сочинения школьников.

Развитие речи — одна из важнейших и наиболее сложных задач начального обучения.

Развивать речь детей — значит систематически работать над её содержанием, последовательностью, учить детей построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, грамотному оформлению мыслей.

Прошло то время, когда развитие речи было всего лишь одним из направлений работы на уроках русского языка. Сейчас это ведущий принцип обучения.

В связи с этим хочется остановиться на подготовке к сочинению. Сочинение — творческая работа. Ребёнок обязательно должен жить в творчестве. «Без этого, — писал В. А. Сухомлинский, — он как засушенный цветок» [1, стр. 67].

Сочинение — это первые попытки ребёнка выразить окружающие его мир во внутреннем его отображении, высказывать своё отношение к каким-либо проблемам.

Работа по развитию речи требует разнообразных методов, приёмов и средств, так как в процессе занятий меняется учебная ситуация и мотивы речи, а также это зависит и от жанра сочинений.

Сочинения в начальных классах редко выдерживаются в чистом жанре повествования, описания и рассуждения. Чаще всего в начальных классах сочинения — это работы смешанные.

Тематика определяет содержание сочинения. Выделены две основные группы тем: репродуктивная и творческая.

Первая группа раскрывает какой-то отдельный факт, связанный с опытом детей или отдельным учебным предметом.

Вторая группа — творческая, формирует самое главное: потребность в самовыражении, сопереживании, воспитывает чувство слова, умение переносить и связывать знания из разных областей.

«Осень в лесу» — полная свобода выбора жанра, или «Сказка о ветре, который путешествует по свету», «Путешествие снежинки». Тема сочинения может быть в виде вопроса: «Зачем людям речь?», «Почему растут деревья?», «Зачем нам игрушки?». Темы, раскрывая которые нужно сравнивать: «Число и цифра», «Предложение и слово». Темы, в которых встречаются противоречия: «Игра — хорошо и плохо», «Смех — хорошо и плохо».

Особое значение для формирования личности ребёнка имеют темы, требующие высокого уровня обобщения материала и широкого переноса знаний, впечатлений: «Что такое доброта?», «Зачем людям сказка?», «Мир вокруг меня».

Но вместе с темами, пробуждающими воображение, соседствуют и другие: «Слон», «Кровеносная система человека», «Что я знаю об имени существительном?». Здесь доминирующая роль принадлежит логическому мышлению, воссоздающему воображению, памяти.

Очень любят дети писать сочинения, применяя материал, изучаемый в данный момент на уроках русского языка. Например, необходимо написать сочинение по теме: «Как я пеку блины» или «Уборка своей комнаты», используя как можно больше глаголов неопределённой формы.

Одинаково положительный результат при работе над сочинением могут показать как работы без предварительной подготовки, так и с принятой подготовкой, при условии правильно выбранных методов и приёмов, обеспечивающих успешность творческих работ.

Работа над сочинением у моих учеников проходит в течение недели. В первый день дети пишут свои мысли в черновиках. После этого тетради сдают. На уроке, если у ре-

бёнка возникнут вопросы о правописании каких-либо слов, не терзая его требованием припомнить правило, а скажу правильный ответ, не отвлекая его от творческого процесса, так как в такие минуты у ребёнка «мысль просится в слова».

Следующие два дня ученики имеют возможность по несколько минут на уроке русского языка или литературного чтения вновь прочитать свои сочинения, увидеть свои стилистические или орфографические ошибки. На данном этапе можно работать со словарём. Применение словарей приучает к культуре умственного труда, оказывает пользу в формировании орфографической зоркости.

В литературном творчестве особенно важно, чтобы у ребёнка не было страха перед исправлениями. Необходимо показать, как надо аккуратно исправить любые ошибки.

«Ребёнок научится составлять сочинения только в том случае, если каждое слово перед ним будет возникать как готовый кирпичик, которому заранее приготовлено место. И дети выбирают тот единственный кирпичик, который подходит в данном случае», — писал В. А. Сухомлинский.

И лишь потом отредактированные работы переписываются и сдаются. Сначала сочинения проверяю я. При проверке за удачно написанное предложение, выражение или абзац, ставлю «+» или «!». При желании всегда можно положительно отметить сочинение ребёнка.

Затем сочинения читаю в классе, не называя фамилии детей, обращая внимание на те моменты, которые я отметила на полях. Ученикам даётся право высказывать своё мнение о сочинениях, иногда прошу и самого автора дать оценку своей собственной работе.

Учащиеся спокойно анализируют свои и другие сочинения, так как фамилии озвучиваются только с разрешения или по желанию самих учеников.

При анализе сочинений использую различные формы опроса: индивидуальные, работа в парах и группах.

По итогам работы выбирается несколько лучших сочинений, которые потом оформляются и помещаются в классный уголок. У детей и родителей всегда есть возможность почитать работы. Слежу, чтобы до конца учебного года сочинения всех учеников оказались на выставке.

Предлагаю ученикам написать сочинение по начальным буквам слов. Тема сочинения иногда озвучивается. Работы получаются очень интересные. Оформляют свои творческие работы в той форме, которая детям больше нравится.

В результате постоянной систематической работы над развитием речи дети приобретают навыки создания текста. При этом они строят высказывания осознанно, используя различные средства связи и разнообразные синтаксические конструкции.

Литература:

1. Щёголева, Г. С. Уроки развития связной речи в начальной школе. — Санкт-Петербург «Специальная литература», 1997
2. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий. — Санкт-Петербург «Каро», 2006
3. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2013/12/30/razvitie-rechi-na-urokakh-v-nachalnoy-shkole>

Этапы развития дистанционного обучения

Ибраева Кулян Жагипаровна, доктор педагогических наук, профессор

Хамидулина Динара Муратовна, магистрант;

Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина (г. Астана)

Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной стратегии «Казахстан — 2030». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана была также поставлена задача о вхождении республики в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели. [1, с. 2]

На сегодняшний день в связи с интенсивным внедрением и использованием новых технологий, с возрастающими потребностями общества в получении качественного, доступного образования без отрыва от основной деятельности, места жительства на смену традиционным формам обучения приходит дистанционное обучение, имеющее следующие преимущества перед очным:

- оперативные (преодоление барьеров в пространстве и времени, получение актуальной «свежей» информации, быстрая обратная связь);

- информационные (возрастает доступность образовательных массивов, которые находятся на специализированных серверах, поставляются потребителю с помощью интерактивных веб-каналов, публикуются в телеконференциях, списках рассылки и других средствах сети интернет);

- коммуникационные (увеличивается число потенциальных участников обучения — школьников, педагогов, специалистов, которые оперативно взаимодействуют друг с другом с помощью электронных сетей; снимаются территориальные ограничения для проведения интернет-уроков, проектов, олимпиад);

- педагогические (в силу специфики дистанционных телекоммуникаций обучение становится более мотивированным, интерактивным, технологичным и индивидуализированным; упрощается публикация ученических работ в сети, их экспертиза и оценка);

- психологические (создание более комфортных по сравнению с традиционными эмоционально-психологических условий для самовыражения ученика, снятие психологических барьеров и проблем);

- экономические (общие затраты на обучение уменьшаются примерно на 40% из-за экономии транспортных расходов, затрат на аренду или содержание помещений, сокращение «бумажного» делопроизводства и тиражирования пособий);

- эргономические (дистантные ученики и педагоги имеют возможность распределять время занятий по удобному для себя графику и темпу, выбирать и использовать для занятий наиболее подходящую технику и компьютерное оборудование). [2, с. 443];

- «параллельность». Обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебной, т.е. «без отрыва от производства»;

- «НИТ» (Новые информационные технологии). В средствах дистанционного обучения используются все виды информационных технологий, но преимущественно новые информационные технологии, средствами которых являются компьютеры, компьютерные сети, мультимедиа системы и т.д.;

- «социальность». Дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий;

- «интернациональность». Дистанционное обучение обеспечивает удобную возможность экспорта и импорта образовательных услуг. [3, с. 59]

Также система дистанционного обучения призвана осуществлять следующие социально значимые функции:

- повышать уровень образованности населения и качество образования;

- удовлетворять потребности страны в качественно подготовленных специалистах;

- развивать единое образовательное пространство, которое будет удовлетворять потребности населения в образовательных услугах независимо от их места проживания, состояния здоровья, элитарности, материальной обеспеченности и др.

- повышать социальную и профессиональную мобильность населения, его предпринимательскую и социальную активность, кругозор и уровень самосознания. [4, с. 203].

Одним из главных принципов дистанционного обучения является его доступность — каждый желающий может при определенных условиях стать «виртуальным студентом». Однако возникает еще одна проблема: как оптимально сочетать доступность с высоким качеством?

Для совершенствования качества в сравнении с традиционными формами обучения программа дистанционного образования должна включать следующие принципы:

1. Баланс системы «качество-доступность» может быть достигнут при сочетании эффективного финансирования, при котором средства идут на создание образовательного пространства (информационных ресурсов и учебного материала) с оптимальной организацией процесса обучения. Последнее подразумевает разработку специализированного программного обеспечения, обеспечивающего поиск информации в сети, а также создание дополнительных ресурсов — электронных баз данных, библиотек и ссылок на необходимые источники.

2. Учебно-методическая работа преподавателей предполагает выход на новый уровень — сотрудничество со специалистами по психологии и информационным технологиям, а также со студентами и пользователями Интернет.

3. В виртуальном пространстве особое значение имеет постоянное совершенствование и обновление ресурсов, поэтому образование «online» должно быть в некотором смысле универсальным. Это требует использование в обучении активизирующих методов и технологий. В дистанционном образовании большую роль играют виртуальные семинары, конференции и форумы, электронная переписка с преподавателями. Не теряют своей актуальности психолого-педагогические технологии: моделирующие программы, предназначенные для проведения деловых игр в сети, виртуальные психологические тесты и опросы, коллективная работа в сети (например, с использованием телемостов и телеконференций) могут успешно дополнять виртуальное образование, повышать его качество и интерес к нему.

4. Важной проблемой виртуального обучения является критерий оценки знаний. Дистанционное образование во многом самостоятельный процесс, поэтому в задачи преподавателей входит формирование активного отношения молодежи к учению. В связи с этим необходимо не только внедрение тестового контроля, но и оценки самостоятельности и активности студента.

5. Учебная программа должна быть максимально гибкой — учащийся должен иметь право выбора наиболее доступной и удобной для него формы обучения. В виртуальном пространстве большую роль играют мотивация и заинтересованность учащегося, и если обучающие технологии не будут это учитывать, возникает опасность его «потери», т.е. интерес к учебе пропадет.

Дистанционное образование создает широкие возможности для применения обучающих и информационных технологий, подразумевая их совместное применение. Даже самые лучшие и передовые технологии — как информационные, так и психолого-педагогические — без адекватной организации учебного процесса могут оказать обратное, порой разрушительное воздействие, поэтому для качественного и доступного образования недостаточно просто внедрить их в процесс обучения, необходим творческий подход к делу, создание налаженной системы организации учебной работы преподавателей и студентов. [3, с. 61]

Рассмотрев преимущества дистанционного обучения, его социально значимые функции, принципы необходимо понять как возникло дистанционное обучение. Для начала приведем одно из самых старых определений дистанционного образования: это последовательная коммуникация двух физически удаленных субъектов — студента и поддерживающей организации. Причем, коммуникация бывает двух видов: односторонняя: поддерживающая организация доставляет студенту обучающие материалы и двусторонняя: студент и поддерживающая организация могут обмениваться данными между собой. Фактически, с 1728 года по сей день концепция дистанционного обра-

зования осталась прежней: менялись только каналы коммуникации. В настоящее время в развитии дистанционного обучения можно выделить несколько этапов.

Первый этап связан с активным развитием дешевого способа книгопечатания, а также национальных почтовых сервисов и железнодорожного сообщения (с середины XIX в.), что сделало возможным доставку учебных материалов к многочисленным удаленным обучающимся и привело к появлению корреспондентского обучения. Почти триста лет назад господин Калев Филипс стал первым организатором системы дистанционного образования, разместив в бостонской газете объявление о наборе студентов из пригородов на курсы быстрого письма и бухгалтерии. Само рекламное объявление Филипса выглядело так: «... Все граждане, желающие получить эти навыки, могут быть обучены так же прекрасно, как если бы они жили в Бостоне, с помощью нескольких уроков, еженедельно отправляемых по почте»... Уроки высылались бумажной почтой раз в неделю. Благодатной почвой для появления дистанционного образования стало развитие регулярных почтовых служб: без этого канала связи удаленная коммуникация была бы слишком затянута и нестабильна. В 1840—1890-е годы сэр Исаак Питман рассылал всем желающим уроки по своей методике быстрого письма по цене почтовой доставки, то есть сам на этом не зарабатывал. В понимании сэра Питмана демократизация общества заключалась в свободном доступе к высшему образованию для всех слоев населения, независимо от их положения в обществе, религиозных или политических взглядов. К этому этапу относят и появившиеся благодаря изобретению радио (20-е гг. XX в.) и телевидения (50-е гг. XX в.) первые радио- и телевещательные образовательные программы, которые обычно сопровождалось параллельным использованием учебных пособий, учебников для обучения в группах. Активное развитие радио привело к тому, что студенты сидя дома могли слушать лекции в том же виде, в котором они рассказывались в стенах университетов. Понятное дело, что студентам все равно приходилось получать по почте бумажные задачки и распечатки лекций, но радиовещание создавало больший вовлекающий эффект и позволяло обогатить коммуникацию между преподавателем и студентами. Одним из первых университетов, внедривших радио в обучение, был Государственный Университет Пенсильвании, который начал свое вещание в 1922 году. А уже в 1934 году Университет Айовы запускает первый в мире образовательный телеканал, который, между прочим, работает до сих пор.

Начало второму этапу положило создание Открытого университета Великобритании в 1969 г. В университете впервые были разработаны качественные учебные и методические материалы, ориентированные именно на дистанционное обучение, которые студенты получали в печатном виде, для них велась трансляция радиопередач, затем появились кассеты. Коммуникация между студентом и преподавателем осуществлялась путем обычной почтовой связи, часть курсов предполагала очные встречи. Для тех

времен это была революция: в университет принимали всех, независимо от их официального уровня знаний (например, на программу бакалавра могли принять без диплома о завершении средней школы). Второе измерение открытости состояло в том, что большинство курсов преподавались дистанционно. И, что самое важное, университет был государственный, и, следовательно, выпускники получали настоящий диплом о высшем образовании.

Третий этап развития дистанционного обучения связывается с появлением новых информационных и коммуникационных технологий, основанных на использовании компьютерной техники и глобальной сети Интернет. [5, с. 19]. Благодаря чему стало возможным обучение «без отрыва» от основной деятельности и привлечение большого количества студентов обучающихся дистанционно.

Т.о. хотелось бы выделить то, что дистанционное обучение совсем не «новое», которое пришло к нам совсем недавно, а обучение имеющее свою историю возникновения, своих первых организаторов. Начиная какое либо исследование необходимо всегда обращаться к истории, для того, чтобы понять с чего все начиналось, какие предпосылки были даны для развития, с какими трудностями сталкивались первопроходцы в данном направлении и т.д. Интернет действительно позволил сделать дистанционное обучение открытым — сегодня распространенным и привычным становится то, начало чему почти триста лет назад положил Калейб Филипс, сегодня реально то, о чем мечтал альтруист Исаак Питман. А именно — каждый человек, независимо от возраста, способностей, географического положения может стать тем, кем он мечтает.

Литература:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. <http://www.zakon.kz>
2. Хуторской, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»).
3. Каримова, А. Т. Дистанционное обучение как передовой метод инновационного образования. // Вестник АПН Казахстана. — 2012. — № 1. — с. 58–62
4. Ибрагимов, И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
5. Пупцев, А. Е., Солодовникова М. Л. Пути повышения качества разработки дистанционных курсов. // Кіраванне у адукацыі. — 2010. — № 12. — с. 19–23.

Либерализация организационно-технологического проектирования строительства: волонтаризм или обоснованная потребность? (педагогический аспект)

Хусаинов Вячеслав Григорьевич, кандидат технических наук, доцент;
Чернов Виктор Александрович, кандидат технических наук, доцент;
Яблоков Николай Сергеевич, студент
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Статья продолжает (см. журнал Молодой ученый № 8, 2014 г., с 305–307) представление взгляда авторов на проводимую в строительстве либерализацию организационно-технологического проектирования, опыта совершенствования ими подготовки специалистов строительства, в том числе путем приобщения обучаемых к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *строительное производство, организационно-технологическое проектирование, проект производства работ, учебный процесс, исследовательская деятельность.*

Вряд ли подлежит сомнению тот факт, что цивилизованное строительство¹ требует проектирования организации и технологии его осуществления. Основными документами ОТП², как известно, являются Проект ор-

ганизации строительства (ПОС) и Проект производства работ (ППР).

В период плановой экономики наличие документов ОТП (ПОС у заказчика, ППР — у подрядчика) явля-

¹ Имеется ввиду «капитальное строительство», как сфера производственной деятельности.

² ОТП — организационно-технологическое проектирование.

лось обязательным требованием и было одним из условий получения разрешения на начало строительства. Содержание ПОСов и ППРов регламентировалось соответствующим СНиПом — СНиП 3.01.01. — 85 «Правила производства и приемки работ». Предписание обязательного наличия документов ОТП и, в частности проекта производства работ, сформировало в стране обширную сеть проектных организаций — т.н. Оргтехстроев, специализирующихся на разработке этих документов. Жаловаться Оргтехстройам на нехватку заказов не приходилось: потребность строителей в документах ОТП была всеобщей. Однако практика показывала, что безусловность наличия, в частности, ППР не всегда соответствовала столь же высокой значимости этого документа.

Накопленный практикой информационный материал выявил противоречие между предписанием обязательного проектирования организации и технологии строительства и видимым наличием факторов искажающего воздействия на результаты этого проектирования.

В 2010 году, когда произошло фронтальное снижение статуса СНиПов до уровня «свода правил», СНиП 3.01.01. — 85 «Правила производства и приемки работ» был упразднен, а его преемник СНиП 12–01–2004 «Организация строительства» был представлен документом «рекомендательного» характера, «добровольного применения».

Среди специалистов строительства до сих пор ведется полемика по поводу оправданности столь кардинальных перемен в нормативной базе строительства и, в частности, той ее части, которая касается строительного производства.

Что же послужило основанием для понижения значимости института организационно технологического проектирования? Обозначим свое видение либерализации ОТП на примере Проекта производства работ³.

Составление ППР, как известно, преследует две цели. Первая — представление Заказчику проекта рекомендации по эффективному и желательному новационному осуществлению работ, охваченных проектом. Вторая цель — прогнозирование технико-экономических показателей (ТЭП) работ, осуществляемых способами и методами, предложенными этим проектом. Первая цель ППР для его потребителя достаточна наглядна и конкретна. Заказчик ППР откажется от предлагаемого ему документа, если увидит, что содержащиеся в нем рекомендации по способам и методам выполнения проектируемых процессов не отличаются принципиально, или, по крайней мере существенно, от традиционных. Достоверность итоговых показателей ППР, как второй цели этого документа, не столь очевидна. Проиллюстрируем это на примере проекта производства работ по монтажу строительных конструкций.

Известно, что одним из факторов воздействия на результат выполнения процесса является исполнитель

этого процесса. В строительстве большая часть производственных процессов выполняется низовым трудовым коллективом — звеном рабочих. Состав звена является настолько определяющим аспектом организации производственного процесса, что ЕНиР в своем нормативном содержании приводит и состав звена рабочих рассматриваемого процесса.

Механизм составления рекомендаций по составу звена, тесно связанный с установлением нормативных величин затрат труда и времени, основан, в своем содержании, на принципах теории технического нормирования [7]. Обратимся к нему.

Разработчики норм, стремясь к достижению наилучших показателей нормируемого процесса, назначают такой состав его исполнителей, который обеспечивал бы это. Для этого проектировщики анализируют технологическое содержание проекта — рабочие операции, рассматривают их количество, сложность, временную и пространственную взаимосвязь и т.д. Поскольку процессы монтажа различных элементов сборных зданий технологически разнородны, то и составы исполнителей этих процессов, предписываемые нормами, так же не идентичны.

При возведении каркаса здания процессы монтажа различных конструкций определенным образом (в зависимости от метода монтажа, конструктивного решения возводимого объекта, объемов работ и т.д.) чередуются и, если в формировании состава исполнителей работ руководствоваться предписаниями норм, то для ряда рабочих их участие в монтаже примет пульсирующий характер. Так, к примеру, востребованность рабочего-монтажника 6-го разряда составит 15–20% (он необходим только для монтажа несущих конструкций покрытия — балок, ферм). Неполная занятость ожидала бы и некоторых других рабочих — 3-го, 5-го разрядов. Естественно, что такой «рваный» график востребованности отдельных рабочих организационно неприемлем. К тому же он нес бы разрушающий эффект психологического характера. Известно, что стабильность трудового коллектива формирует общность интересов его членов, коллективный дух, повышает мотивацию труда. Но постоянство состава звена, в нашем случае, имеет и негативную сторону: «сквозное» звено не может одинаково полно соответствовать содержанию быстро чередующихся разнородных процессов. Появляются либо издержки в трудозатратах при «лишнем» количестве рабочих, либо дополнительные затраты времени при «недостающем» их числе. Да и вообще показатели выполнения процессов звеном, отличным по своему составу от того, применительно к которому определена норма, неизвестны.

Обнаруженная неприемлемость ЕНиРовских рекомендаций по составу звена рабочих монтажников объяснима. Предметом рассмотрения разработчиков норм является простой⁴ процесс, в то время, когда задачей про-

³ СНиП 12-01-2004 не конкретизирует вид и название документов по «ведению строительства» (п.3.5). Оставляем за собой право считать, что наиболее употребляемым документом такого рода является «Проект производства работ».

изводителей работ является организация сложного, а то и комплексного (включающего в себя процессы разных видов СМР)⁵ процесса.

Как же быть? Чем руководствоваться в формировании состава исполнителей сложного процесса возведения полносборного здания?

Обстоятельства побуждают производителей работ в вопросе назначения состава исполнителей монтажа руководствоваться конкретикой производственной обстановки, игнорируя «кадровые предписания» норм. Но количественной базой проекта производства работ остаются нормативные величины затрат труда и времени простых строительных процессов. Правда, в отдельных случаях эти показатели могут браться по базе данных, составленной самой строительной организацией. Однако создание такой базы доступно только крупным организациям, да и то в определенных случаях. Поэтому для проектов производства работ нормативные величины затрат труда и времени выступают в качестве безальтернативной основы расчета ожидаемых ТЭП проекта. В рассматриваемом нами случае — на монтаже строительных конструкций, реальные (фактические) итоговые ТЭП, по причине представленной выше (а она может быть не единственной) будут характеризоваться непредсказуемым отклонением от расчетных значений.

Перед авторами публикации, как работниками образовательной сферы, возник вопрос: как аргументированно

донести до обучаемых смысл дилеммы, заложенный в заголовке настоящей статьи, и как сформировать у них мотивацию и способность обоснованного решения задач, возникших в поисках ответа на нее?

Осуществить это было решено путем организации выполнения студентами учебно-исследовательского проекта «Организационно-технологическое проектирование строительства». Центральной частью Проекта⁶ стала разработка проекта производства работ по монтажу строительных конструкций. Групповой характер исследовательской работы предусматривал: единство ее направленности, общность методической основы, временных рамок исполнения, дискуссионность обсуждения результатов. Индивидуализация обуславливалась вариативностью исходных данных, поощряемой свободой принятия решений проектантами. Практика организации учебно-исследовательской работы студентов позволила сделать выводы:

1. Проект производства работ, как один из элементов организационно-технологического проектирования строительства, при потенциально высокой своей значимости, тем не менее, оправданно, по нашему мнению, может быть отнесен к категории рекомендательных документов избирательного применения.

2. Локальный вопрос проектирования производства работ — оптимизация состава исполнителей коллективного процесса, мог бы стать предметом его отдельного рассмотрения на последующих этапах профессионального становления обучаемых — магистратуре, аспирантуре.

Литература:

1. СНиП 12–01–2004 «Организация строительства» — Сибирское университетское издательство, 2009.
2. Галиуллин, И. В., Хусаинов В. Г. Организационно-технологическое управление строительным производством с учетом динамики изменения производственных обстоятельств — Изд. «Казанская наука» №3, 2011.
3. Любовь Аристова. «Нужно быстрее переходить на еврокоды и реформировать систему строительного образования». — Новости рынка недвижимости: 16.06.2011, № 17 (701) — с. 6
4. Цай, Т. Н., Грабовой П. Г. «Организация строительного производства» — М., Ассоциация строительных вузов, 1999.
5. Теличенко, В. И., Терентьев О. М., Лapidус А. А. Технология возведения зданий и сооружений — М.: Лакир, 1999.
6. Единые нормы и расценки на строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы. Сборник Е 4. Монтаж сборных и устройство монолитных железобетонных конструкций. Вып. 1. Здания и промышленные сооружения/Госстрой СССР. — М.: Стройиздат, 1987.
7. Либерман, И. А. «Техническое нормирование, оплата труда и проектно-сметное дело в строительстве» — М.: Инфра-М, 2010.
8. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих. Выпуск 3. Раздел: «Строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы» — М.: Сибирское университетское издательство, 2008.
9. Хусаинов, В. Г., Чернов В. А., Яблоков Н. С. «Повышение реалистичности организационно-технологического проектирования строительства как элемент совершенствования подготовки специалистов» — Молодой ученый, № 8 (67), с. 392

⁴ Виды производственных процессов приведены в соответствии с их известной классификацией.

⁵ СМР — строительно-монтажные работы.

⁶ Ввиду возникшей тавтологии — двойственного содержания термина «проект», понятие «учебно-исследовательский проект», далее будет заменено на понятие «учебно-исследовательская работа».

Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа

Чернышева София Анатольевна, аспирант
Челябинский государственный педагогический университет

В статье дается определение метода проектов, приводится краткая историческая справка и современный взгляд на эту методику; дается определение художественно-творческой компетенции, обосновывается необходимость формирования художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа, приводится проект программы-проекта по курсу «Технология».

Ключевые слова: метод проектов, художественно-творческая компетенция, педагогический колледж, технология художественной обработки материалов, требования к программе развития художественно-творческой компетенции.

Известно, что образование испытывает влияние интегральных политических, экономических, социальных, культурных и научно-технических факторов, проявляющих себя в виде таких тенденций, как глобализация, открытость и неопределенность [7, с. 7–11]. В этих условиях усложнился социальный заказ образовательным учреждениям — необходимо готовить не просто самостоятельно мыслящих специалистов высокого уровня, но специалистов, готовых к инновациям, совместной деятельности, сотрудничеству, работе в быстро меняющихся, нестабильных условиях с проявлениями инициативы и творчества. В современной педагогике остро стоит вопрос воспитания творчески мыслящих специалистов. Действительно, как пишет В.С. Ротенберг: «Чтобы научить детей думать, открывать, изобретать, учитель сам должен очень много придумывать, открывать, изобретать» [6, с. 53].

Одним из путей решения этой проблемы является внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий при сохранении традиционного основного учебного материала, который, при применении новой креативной дидактики, становится средством достижения созидательной цели, а не самой целью. Одним из таких решений является использование в обучении студентов метода проектов.

В словаре по образованию и педагогике дается следующее определение: «метод проектов — форма организации обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов, разработанных совместно с учителем и учащимися в процессе обучения, с учетом окружающей реальности и интересов детей [5, с. 80]

Метод проектов — достаточно старый метод в педагогике. Отдельные элементы этого метода можно обнаружить у Ж. — Ж. Руссо. Он искал: «средства, чтоб сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить» [2, с. 261].

Изучим дальнейшую историю метода проектов: «Метод проектов возник во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США и был затем перенесён в общеобразовательную школу. В основе метода проектов — концепция прагматистской педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания» (Д. Дьюи). Подробное освещение метод проекта получил в работах У.Х. Килпатрика, Э. Коллингса (США). В 20-х гг. проектов. стал частично применяться в практике отечественных школ — сначала опытных, затем и в некоторых массовых. Его сторонники (В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина и др.) провозгласили его единственным средством преобразования школы учёбы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся. Были разработаны (1929–30) комплексно-проектные программы, в которых учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний под руководством учителя подменялось работой по выполнению заданий-проектов, в том числе таких, как «Поможем ликвидировать неграмотность» и пр. Универсализация метода проектов была осуждена в Постановлении ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931) и в дальнейшем в практике отечественной школы метод проектов не применялся» [4, с. 140–141].

В конце XX века метод проектов был реабилитирован, пересмотрен, и вновь стал использоваться в образовании. Современные исследователи считают, что: «Достижение созидательной цели в любой продуктивной деятельности (в том числе и в обучении), в сущности, является решением какой-либо проблемы, задачи, замысла (в общем — проекта) и осуществляется в процессе и по законам проектирования [3, с. 198].

Теоретическими вопросами организации проектной деятельности занимались такие современные исследователи, как С.И. Горлицкая, В.В. Гузеев, И.А. Зимняя, А.П. Зольников, Г.Л. Ильин, Е.Н. Киселёва, Р. Курбатов, Н.Н. Курова, И.Ю. Малкова, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др. Вопросами проведения исследований на уроках и во внеурочное

время занимались А.Л. Нестернко, Н.Н. Тулькибаева, Н.В. Уварина, Н.М. Яковлева и др.

В частности, Г.Н. Ильин считает, что проективное творческое мышление представляет собой научное мышление на стадии возникновения, зарождения новых идей, и настоящей целью проективного образования является развитие проективного научного мышления как особого отношения к миру. Проект как центральное понятие при данном подходе — это замысел решения проблемы, имеющей жизненно важное значение, а его характерную особенность составляет новизна, то есть отличие от уже существующих решений и проектов [1].

При этом принципиально важными чертами проективного образования являются личностный характер проектирования, смещение акцентов в ценностях и целях, содержании образования и формах его усвоения и приумножения, взаимоотношения обучающихся и обучаемых, их позиции по отношению к научным знаниям и друг другу. Основной ценностью становится овладение каждым способом приобретения существующих и порождения новых знаний [3, с. 31].

Одна из современных развивающихся ветвей педагогики — креативная педагогика [3] в целом основывается на концептуальном проектировании, как одном из способов решения какой-либо задачи, в том числе образовательной. Это направление целенаправленно осуществляет переход от репродуктивной деятельности к творческой (на примере технологии профессионального обучения студентов технических специальностей).

Необходимость разработки подобной программы для будущих педагогов очевидна. На данном этапе развития общества назрела необходимость в творческом характере профессионального педагогического образования. Как пишет Н.В. Уварина: «Образовать человека — значит помочь ему стать индивидуальностью, научить творчеству. Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем...» [8, с. 93]. С этой точки зрения, формирование художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа является современным и необходимым.

Определим художественно-творческую компетенцию как интегративную компетенцию, лежащую на стыке творческих и профессиональных компетенций и представляющую собой комплексную характеристику личности педагога, отражающую его способность решать художественные задачи на творческом уровне и готовность обучать этому учеников [9, с. 210].

Педагогическими условиями, способствующими успешному формированию художественно-творческой компетенции мы считаем следующие: диагностика вида творческих способностей студентов и коррекция формирования художественно-творческой компетенции на всем периоде обучения; обогащение содержания предмета заданиями открытого типа и проблемными задачами, а также опытом создания индивидуальных и коллективных

творческих проектов и проектов исследовательского типа (по технологии ТРИЗ); включение студентов в методическую, выставочную и оформительскую деятельность в стенах колледжа и в рамках городских мероприятий; предоставление студентам самостоятельности в выборе уровня сложности заданий; включение студентов в процесс самодиагностики, самооценки проектов, экспертной оценки проектов.

С нашей точки зрения для реализации данных педагогических условий необходимо, чтобы разработанная педагогическая программа отвечала нескольким требованиям:

1. Глобальность — вся программа должна быть одним большим проектом, рассчитанным на 1 год обучения и включающим в себя все мелкие проекты промежуточного характера и все темы, необходимые для изучения в рамках предмета «Технология»;
2. Самостоятельность — в разработке программы и корректировке целей должны участвовать все студенты, обучающиеся в группе; кроме этого корректирующие и контролирующие функции тоже должны быть возложены на самих студентов, в том числе и самооценка проекта;
3. Интеграция — проект должен максимально взаимодействовать межпредметные связи;
4. Идейность — проект должен декларировать и практически осуществлять какую-либо гуманную идею;
5. Открытость — результаты проекта должны иметь выход на городские и региональные площадки.

В настоящее время нами разрабатывается дизайнерский проект «ЭКОТЕАТР», который соответствует данным условиям и представляет собой вариативную программу обучения технологии для студентов педагогического колледжа. Проект представляет собой спектакль на экологическую тему, сценарий, костюмы и декорации к которому разрабатываются в течение учебного года с опорой на темы, изучаемые на уроках технологии. Идейность данного проекта и его новизна заключается в приоритетном использовании вторичных материалов для создания творческих продуктов — экологичный театр использует преимущественно бросовые материалы, например, старые газеты, журналы, книги, бутылки, пластик, полиэтилен и т.д.

Мы планируем следующие результаты реализации программы: формирование художественно-творческой компетенции студентов посредством создания глобального коллективного проекта, самостоятельно разработанного на всем протяжении обучения; определение и развитие индивидуальных творческих способностей каждого студента, участвующего в проекте; выявление стратегии преподавания технологии для формирования художественно-творческой компетенции; разработка модели формирования данного вида компетенции; апробация педагогических условий успешного формирования художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа на уроках технологии; создание программы «ЭКОТЕАТР» и методического комплекса на основе этой программы.

Литература:

1. Ильин, Г.Л. Проектное образование и реформация науки/Г. Л. Ильин — Москва. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 216 с.
2. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо Ж.— Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М.: Педагогика. — 1989. — 416 с.
3. Креативная педагогика. Методология, теория, практика /под.ред.д.т.н., проф. В.В. Попова, акад.РАОЮ. Г. Круглова. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. — 319 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь/под ред Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая рос.энцикл. — 2002. — 528 с.
5. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике/В. М. Полонский. — М.: Высш.шк. — 2004. — 511 с.
6. Ротенберг, В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье [текст]: Кн.для учителя/В. С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
7. Современные образовательные технологии [текст]: учебное пособие/коллектив авторов; под.ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
8. Уварина, Н. В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе [текст]: монография /Н.В. Уварина. — Челябинск: Взгляд, 2007. — 296 с.
9. Чернышева, С.А. Фундаментальная и прикладная наука [текст]: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2012/2013 уч.год/под науч.ред.М. В. Потаповой. — Челябинск: Изд-во Челяб.гос. пед.ун-та, 2014. — 248 с.

Игра — путь познания мира

Шмелькова Анастасия Александровна, педагог дополнительного образования — хореограф
МДОУ № 20 «Детский сад комбинированного вида» (г. Кемерово)

Данная статья посвящена подвижным играм и их влиянию на детей. Игра занимает важнейшее место в жизни ребенка. Подвижная игра — это путь к познанию мира. В процессе игры дети узнают различные свойства предметов, стороны жизни, получают полезную информацию. Игры способствуют развитию кругозора, внимательности, наблюдательности. Ребенок постоянно стремится к деятельности и удовлетворяет эту потребность к игре. Основная цель — оказать помощь в организации и проведении подвижных игр с детьми.

Игра заслуживает большого уважения за огромные педагогические возможности, заложенные в ней. В процессе игр создаются благоприятные условия для развития и совершенствования моторики детей, воспитания нравственных качеств, а также привычек и навыков жизни в коллективе. В основе подвижных игр лежат физические упражнения, которые дают большой оздоровительный эффект, благоприятно влияют на сердечно — сосудистую, дыхательную, сенсорную системы. Подвижные игры укрепляют мышцы всего тела, улучшают обмен веществ, повышают общую работоспособность организма, вырабатывает у детей элементарные умения ориентироваться в пространстве, формируют точность и согласованность двигательных действий.

Подчиняясь правилам игры воспитывает у дошкольников организованность, внимания, умение управлять своими движениями, способствует проявление волевых качеств. Разнообразные игровые движения развивают ловкость, быстроту, координационные и скоростно-силовые способности и, самое главное, благоприятно

влияют на эмоциональное состояние детей. Очень важна роль подвижных игр в повышении двигательной активности детей в течение дня. [5, с. 12]

Основная цель — оказать помощь в организации и проведении подвижных игр с детьми. Разделение игр: подвижные игры высокой интенсивности, подвижные игры и игровые упражнения малой интенсивности, игры соревновательной направленности и игры — эстафеты. Такое разделение удобно для педагогов при планирование и организации физкультурных мероприятий на спортивной площадке и в помещении.

К подвижным играм высокой интенсивности относятся сюжетные и несюжетные игры с разнообразным двигательным содержанием: бегом, прыжками, лазанием. При их проведение важно регулировать двигательную нагрузку, изменяя игровую ситуацию, увеличивая или уменьшая количество повторений в зависимости от возможностей детей в каждой конкретной игре.

Подвижные игры и игровые упражнения малой подвижности используются в основном в заключительной

части мероприятий. Их главное назначение — восстановить пульс и дыхание ребенка после физической нагрузки.

Игры соревновательной направленности предлагают выполнение определенного задания двумя или несколькими участниками. Такие игры могут быть как индивидуального характера, так и командного. Наиболее характерные действия в соревнованиях — бег наперегонки, на скорость с преодолением препятствий; метание в цель и на дальность; прыжки на месте и в движении; ориентирование в пространстве и во времени, в том числе без зрительного контроля; различные действия с мячом, обручем, скакалками и другими предметами. [3, с.90]

Игры — эстафеты — командные игры. Действия каждого участника эстафеты имеют одинаковую направленность и связаны с перемещением по площадке и выполнением определенных заданий. Дети соревнуются в порядке очередности и учатся заботиться не только о своих личных результатах, но и результатах своей команды.

При проведении игры педагог должен стремиться к тому, чтобы повысить ее эффективность, но при этом не допустить чрезмерной физической нагрузки. Необходимо следить за тем, чтобы дети не переутомлялись, не слишком возбуждались. Как показывает опыт, оптимальное количество повторений одной игры 3–5 раз, но любую игру можно закончить раньше, чем этого захотят дети.

Спортивные игры являются прекрасным средством физического развития детей, а также способствуют объединению детского коллектива. [2, с.57]

Прежде чем проводить игру, необходимо не только хорошо знать ее содержание, но и учитывать возрастные особенности детей, а также место, где будет проводиться игра. Приступая к игре, следует заранее подготовить площадку, необходимый инвентарь, который понадобится. Объяснять игру нужно предельно кратко и ясно, сочетая объяснение с показом. От того, как произведена разбивка на команды, зависит успех игры. Поэтому можно делить детей на команды любым способом, если в результате будут составлены равные по силе команды и будут по возможности учтены пожелания ребят участвовать в какой-либо команде. [1, с.78]

Объясняя игру, воспитатель должен поставить детей так, чтобы всем было хорошо видно и слышно. При этом лучше придерживаться следующего плана изложения.

1. Название игры.
2. Роль играющих и их местоположение.
3. Ход игры.
4. Цель игры.
5. Правила игры.

Очень важно сразу после окончания игры подвести ее итоги. Воспитатель должен оценить игру в целом и дать оценку действий отдельных игроков. Необходимо указать и на те ошибки и нарушения правил, которые встречались в игре, а также отметить лучших игроков. К разборам игры стоит привлечь и самих ребят. Это способствует развитию их инициативы, укреплению сознательной дисциплины. [7, с.35]

Познавательные игры

Ребенок, начиная с ясельного возраста, нуждается в том, чтобы все понятия и значения в его маленькой голове укладывались в систему, чтобы потом ему было легче постигать разные мудрые истины. Это означает, что жизнь ребенка с самых маленьких лет нужно наполнять интересным содержанием, чтобы у него появилось желание поскорее познакомиться со всем новым и неизвестным. Новый мир ребенка должен состоять из красок, звуков, света, фантазии, творчества и сказки. Главное не заставлять ребенка, а пригласить его к сотрудничеству и взаимопониманию. Ведь в мире ничего нет более праздничного, чем игра. Яркость, эмоциональность и разнообразие — вот три основных направления, по которым должны проводиться познавательные игры в детском саду. Вызвать интерес ребенка, активность его пытливого ума — именно к этому нужно стремиться. Нужно стремиться к тому, чтобы каждая игра решала определенную познавательную задачу. Но главное. Чтобы она удовлетворяла потребностям и интересам ребенка и помогала преодолеть определенные проблемы, с которыми приходится сталкиваться в процессе воспитания в детском саду. [4, с.23]

Существует много способов и вариантов, направленных на то, чтобы расширить круг привычных для ребенка представлений. Не следует забывать об индивидуальном подходе каждому ребенку и ориентироваться на психологические и физиологические особенности каждого из них. Любая познавательная игра должна быть подвижной, потому что ребенку трудно долгое время оставаться пассивным зрителем или слушателем. В дошкольном возрасте ребенок нуждается в постоянном притоке разнообразных воздействий из внешней среды. Существует даже такое понятие, как «сенсорный голод», то есть недостаток зрительных, звуковых и осязательных впечатлений. Нужно научить его не просто слушать и не просто смотреть. Но и видеть, отыскивать зрением нужный предмет, то есть активно воспринимать предметы и явления. Очень важным в этот период является накопление знаний внешнем мире. Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. В старшем дошкольном возрасте усиливается значение учебной деятельности. По своей природе игра ребенка — это отобразительная деятельность. В основном игра — сюжетно — ролевая или творческая — отображает впечатления детей об окружающей жизни, их знаний, понимание происходящих явлений природы и бытовых событий. В огромном количестве игр с правилами запечатлены разнообразные знания, умственные операции, действия которые дети должны освоить. Освоение это идет по мере общего умственного развития, вместе с тем в игре это развитие и осуществляется. В процессе игры развиваются воображение ребенка, под влияние которого имеющиеся знания комбинируются, а действительные, реальные представления сочетаются с выдумкой и фан-

тазией. Без выдумки. Воображения не существует игры. В процессе игры воображение не только формируется, но и развивается. В игре формируются и познавательные интересы детей, что немаловажно для них. [6, с. 56]

Литература:

1. Физическое воспитание и развитие дошкольников. Практикум; Академия — Москва, 2010. — 176 с.
2. Аркин, Е. А. Физическое воспитание в детском саду; М.: Наркомпрос РСФСР — Москва, 2009. — 646 с..
3. Евсеев, Ю. И. Физическое воспитание; Феникс — Москва, 2010. — 384 с.
4. Козлов, В. В. Физическое воспитание детей в учреждениях дополнительного образования. Акробатика; Владос-Москва, 2011. — 892 с.
5. Кочетова, Н. П. Физическое воспитание и развитие детей раннего возраста; Просвещение-Москва, 2008. — 112 с.
6. Лапис, Г. А. Здоровье всей семьи: Физическое здоровье; Психология; Воспитание; Гармония отношений; Имидж и красота; Секс: Полная энциклопедия для всех и для каждого; Педагогическое общество России — Москва, 2006. — 7
7. Соколова Лариса Физическое воспитание детей 3–4 лет; КАРО —, 2012. — 152 с.
8. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет; Мозаика-Синтез — Москва, 2009. — 362 с.
9. Янкевич, Е. И. Физическое воспитание детей от 0 до 7 лет; Физкультура и спорт — Москва, 2010. — 208 с.

Современные принципы и концепции обучения игре на пианино в вузах

Ян Сяо, стажер, магистр

Московский педагогический государственный университет, Северо-восточный педагогический университет (г. Чанчунь, Китай)

В статье обосновываются современные принципы обучения игре на пианино по китайским методикам. Анализируются недостатки в области практического обучения. Представлены концепции и методы оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: обучение игре на пианино, современные принципы и концепции обучения игре на пианино.

Modern principles and concept of teaching piano in higher education

Yang Xiao, Probationer

Moscow State Pedagogical University, Northeast Normal University, Changchun, China

Article discusses the principles of teaching piano according to the Chinese experiences. Analyzing the shortage in the field of practical piano teaching. Submit important concept and ways to enhance piano teaching.

Keywords: Piano teaching, Modern principles and concept of piano teaching.

Методики обучения каждой специальности высшей школы имеют свои закономерности. Овладение принципами и методами обучения важно для совершенствования задач обучения и развития каждой специальности. В то же время, конечно, необходимо обращать внимание на специфику специальности. Специальность «пианино» является важным направлением музыкального факультета. Обучение игре на пианино, как сложная деятельность в области музыкального образования, занимает особое место в курсе данной специальности, и тесно связано со многими вопросами теории и практики пианино. Преподавателям пианино необходимо, на основе главных принципов обучения, сформировать современную концепцию обучения пианино и разработать соответствующую методику.

Полагаю, что принципы обучения пианино — это золотые правила работы преподавателей. От принципов работы зависят и результаты обучения. Рассмотрим их подробнее.

1) Научность. Искусство игры на пианино — это научная дисциплина, для которой характерны свои закономерности. Содержание, методология, организация обучения должны быть основаны на научных принципах, с учетом особенностей данного музыкального искусства. Для того чтобы студенты получили систематизированные научные знания о предмете, необходимо организовать обучение, разработав ряд соответствующих методик.

2) Практический принцип. Специальность пианино является практической дисциплиной. Для того чтобы сту-

денты, в рамках изучения специальности, овладели основными квалификациями, такими как способность играть, анализировать и маневрировать, им необходимо затратить очень много времени и усилий для наработки практических навыков. Поэтому в процессе обучения преподавателям обязательно нужно соблюдать необходимый баланс, то есть с одной стороны учить студентов теории пианино, а с другой — создавать благоприятные условия для практики.

3) Эвристический принцип. Эвристический метод преподавания важен в процессе обучения игре на пианино. Преподаватели должны обратить внимание не только на свою роль, но и место студентов в данном процессе, понимая, что студенты не только объект, но и субъект деятельности. Преподаватель обязан оказывать студентам помощь в создании определенного эмоционального настроения, учить самостоятельно понимать и овладевать содержанием учебных программ и техникой пальцев, помогать разрешать возможные вопросы.

4) Нацеленность. Принцип нацеленности обучения игре на пианино требует от преподавателей комплексного анализа личности студентов, на основе которого используется та или иная методика обучения. Преподаватель должен способствовать развитию личности студентов. Поэтому важно разработать ориентированные в этом направлении цели и задачи обучения.

Как известно, число студентов специальности «пианино» в китайских вузах с каждым годом повышается. Формы обучения становятся все разнообразнее, например индивидуальные занятия (один преподаватель и один студент), групповая форма (один преподаватель и 2–5 студентов), коллективная форма (один преподаватель и один класс студентов), открытая форма (дополнительное присутствие слушателей-преподавателей и студентов на индивидуальных занятиях). Несмотря на совершенствование концепции и методов обучения, мы можем отметить и некоторые реальные проблемы обучения. Например, недостаточность занятий по теории пианино (в некоторых вузах еще не проводятся занятия по истории искусства пи-

анино, методике пианино и др.), недостаточность практического цикла обучения игре на пианино, недостаточность научной деятельности, недостаток качества в работе преподавателей, кроме того, существует разница между реальным наполнением занятий студентов и целями обучения.

Для того чтобы разрешать эти актуальные проблемы, нам нужно обратить серьезное внимание на следующие рекомендации и сформировать инновационную концепцию обучения пианино.

Во-первых, повышать квалификацию и качество работы преподавателей. Уровень обучения пианино в вузах зависит от квалификации преподавателей, поэтому наши преподаватели должны непрерывно повышать уровень своих навыков, учиться теории и практике, выявлять и ликвидировать свои слабые звенья. Необходимо повышать способность управления процессом обучения, предоставлять студентам реальную помощь, организовывать для них благоприятную учебную среду.

Во-вторых, изменить концепцию обучения. В процессе обучения преподаватели должны варьировать свою концепцию обучения пианино. В начале обучения необходимо, ориентируясь на студентов, уровень их развития, специфику, выявить оптимальную модель преподавания. В то же время, необходимо выявлять свои недостатки в обучении и непрерывно развивать свою квалификацию. Кроме того, надо уделять внимание общению со студентами, не только передавая знания и искусство игры на пианино, но и помогая студентам почувствовать содержание и дух музыки, повышать уровень их музыкального сознания.

В-третьих, улучшить музыкальное обучение в целом. Полагаю, что музыкальное обучение является основой изучения пианино, поэтому преподаватели должны повышать его качество. Для того чтобы вызвать более глубокий интерес студентов к пианино, преподаватели могут представлять студентам различную музыку, помогать им повысить свои способности к пониманию музыки, и искать эффективные методы занятий по своей специфике.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 18 (77) / 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.
Каленский А. В.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
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)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
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: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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 издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4