

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

научный журнал



12
2015
Часть VII

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 12 (92) / 2015

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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

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*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Матусевич Марина Степановна, *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*

Сенцов Аркадий Эдуардович, *кандидат политических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Титова Елена Ивановна, *кандидат педагогических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, *кандидат химических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ячинова Светлана Николаевна, *кандидат педагогических наук*

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», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26

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)

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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)

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, 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: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Игорь Иванович Сикорский (1889—1972) — русский и американский авиаконструктор, учёный, изобретатель, философ.

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.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллаева О. С.

Анализ учебно-воспитательной деятельности учащихся в процессе изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии» 687

Абдурахмонова Н. С.

Психология педагогического общения и педагогический такт 690

Агафонова С. Ю.

Система формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже 692

Аджамоглян А. А.

Информационные и коммуникационные технологии как средство повышения эффективности преподавания географии 696

Акутина С. П.

Развивающий потенциал творческих мастерских в современном психолого-педагогическом образовании 700

Алешкина О. В., Турусова Н. Г.

Реализация межпредметной связи математики и информатики при изучении математики в основной школе 703

Анваров А. А., Досбаева Н. Т., Солиев Б. Д.

Staff development aspects of Namangan engineering pedagogical institute 705

Бакиева Ф. Р., Муллакаева В. С.

Кейс-метод как способ формирования профессиональной компетентности будущих педагогов 707

Беляева С. А.

К вопросу о сформированности читательской самостоятельности младших школьников 710

Богущ Т. В., Бежанова Н. Л.

К вопросу о сформированности морфологических понятий у младших школьников 713

Борисов В. В., Ягупец С. Ю.

Проектно-технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя технологий 716

Гончаров К. В.

Применение программы «Словник» в учебном процессе 721

Гринченко Н. А.

Некоторые современные аспекты устройства и использования астрономической площадки при школе 724

Гуркина А. Л.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку 726

Гусак Н. В., Тимошенко В. В.

Формирование гуманистически направленной физической культуры студентов экономических специальностей в условиях спортизации занятий по физическому воспитанию 729

Деева А. С.

Проблемы оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками 732

Дрохнерис О. Г.

Модель формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников 734

Епифанцева А. А.

Педагогическая составляющая в общеобразовательных инновационных процессах 737

Ермекова А. А. Стратегии для развития метапредметных навыков на уроках информатики 739	Крайнова Е. Е. Создание единого европейского пространства как фактор, определяющий целостную картину учебного и языкового развития 759
Зиновенко О. А. К вопросу о формировании мультикультурной компетентности будущих педагогов 743	Кубрякова М. Г. Инновационные механизмы управления качеством образовательного процесса..... 762
Зоирова Ф. У. Общеобразовательная школа в развитии системы непрерывного образования Республики Узбекистан 745	Кузьминов В. В., Сафронова Е. П. Психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками..... 765
Ибрагимова Г. Г. Нетрадиционные технологии в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, воспитанниками с задержкой психического развития 748	Лебедева И. О., Королевич Н. В. Применение интерактивных методов обучения при подготовке устных переводчиков китайского языка 767
Иванова-Инина Т. Н., Спирягина Л. П. Вовлечение родителей дошкольников с ОВЗ в воспитательно-образовательный процесс (из опыта работы) 751	Лебедева Л. В., Чернышова И. Н., Козина И. В., Каушкаль О. Н., Павлова Т. С., Морозова Ю. М., Богданова Т. Л., Антохина Н. В., Журавлева Н. Н. Познавательного-речевого досуг «В мире сказок» 770
Исманова К. Д., Абдуллаева О. С., Шокиров Д. А. Этапы процесса формирования учебных умений у учащихся колледжей 753	Максудов У. К. Социально-педагогические и экономические проблемы повышения качества непрерывного образования на основе внедрения национальных ценностей 776
Корчагин П. В. Интернет-ресурсы, используемые в образовательном процессе учебного заведения 755	Мельник Г. М. Проблема «живого знания» в педагогическом процессе 777
Кошелева Е. Ю. Проектирование научно-исследовательской работы иностранных студентов российских вузов на примере анализа конференции для иностранных студентов 757	Мельник Г. М. Совершенствование системы управления дополнительными образовательными услугами общеобразовательной организации..... 780

ПЕДАГОГИКА

Анализ учебно-воспитательной деятельности учащихся в процессе изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии»

Абдуллаева Озода Сафибуллаевна, ассистент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

В статье проводится анализ эффективности учебно-воспитательной деятельности учащихся в процессе изучения дисциплины «Информатика и ИТ». Излагаются рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса, как на уроке, так и в процессе самостоятельной работы, а также в процессе организации внеучебной воспитательной работы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, подготовка к педагогической деятельности, межпредметные связи, внеучебная работа, учебно-воспитательный процесс.

Реформирование и усовершенствование непрерывной системы образования, поднятие ее на новый более качественный уровень, внедрение прогрессивных педагогических и информационных технологий, являются одними из основных задач государственной политики. Уточнив цели и задачи, значение и важность осуществляемых на сегодняшний день коренных реформ, особое место среди них занимает задача по повышению эффективности процесса подготовки выпускников в образовательных учреждениях.

Цель обучения учащихся колледжей и лицеев предмету «Информатика и ИТ», заключается в овладении ими информатики и информационных технологий согласно профессиональной направленности, дать знания о практических сторонах применения информационных технологий, приобрести опыт в области современных компьютерных программных обеспечениях, в частности, работа с практическими и служебными программами, формирование умений и навыков в своей профессиональной деятельности.

Эффективно ли обучается на сегодняшний день предмет «Информатика и ИТ», необходимый во всех отраслях нашей жизни? Обладают ли учащиеся, прежде всего умениями работать с информационными технологиями, которые так необходимы в профессиональной деятельности? Правильно ли на сегодняшний день учителя проектируют учебные занятия? Использует ли в образовательном процессе прогрессивные педагогические и информационно-коммуникационные технологии? К сожалению, всегда на эти вопросы мы не можем дать положительного ответа.

Перед образовательными учреждениями возрастают требования к уроку как основной форме органи-

зации учебно-воспитательного процесса и внеурочной работе. Ведь во взаимосвязи урока и внеурочной деятельности решаются образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Отсюда вытекает важное требование к уроку и внеурочной деятельности — четкое определение целей и задач, которые должны решаться на уроке и внеурочной деятельности.

Важно не ограничиваться постановкой перед уроком только образовательных задач, следует тщательно продумывать возможности решения задач воспитания, также необходимо большее внимание уделять внеурочной работе.

При определении задач урока необходимо исходить из требований Государственного образовательного стандарта и учебной программы по предмету «Информатика и ИТ», в которой раскрываются цели и задачи среднего образования, определено основное содержание, разработаны требования к знаниям и умениям.

С учетом поставленных задач проводится отбор содержания, определяется система основных знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся на данном уроке, возможности использования их для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся. Следует иметь в виду, что не всегда отобранное для урока содержание учебного материала позволяет решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи во взаимосвязи. В зависимости от содержания на уроке может в наибольшей степени решаться какая-либо одна из задач. Однако в практике обучения предмета «Информатика и ИТ» содержание учебного материала не всегда полноценно используется для решения задач по подготовке младших специалистов и их развития. Например, знания о поко-

лении ЭВМ, не всегда используются для подведения учащихся к выводу о причинах развития информационных технологий; при изучении программных обеспечений компьютера, таких как, к примеру, операционная система, учащиеся не имеют достаточно умений самостоятельно установить её на другой компьютер; знания о вирусах, приносящих огромный вред компьютеру, а также антивирусах, учащиеся не всегда приходят к выводу осознание опасности и угроз, порождаемых этим процессом, выполнять требования информационной безопасности; знания о языках программирования не всегда приводят учащегося к самостоятельному созданию Web-страницы, используя HTML-код и т.д.

Все еще мало внимания уделяется формированию учебных умений разного характера, в результате познавательная деятельность учащихся на уроке оказывается недостаточно эффективной. При отборе содержания необходимо учитывать основные знания и умения, которыми должны овладеть учащиеся на уроке, не перегружать его второстепенными сведениями, деталями. В то же время нельзя забывать о включении в урок занимательного материала, новейших информационных достижений, открытий, чтобы пробудить у учащихся интерес к предмету информатики. При этом необходимо соблюдать меру, не перенасыщать содержание занимательными фактами в ущерб основным понятиям.

Поэтому на современном этапе развития колледжей, лицеев главным требованием к уроку выступает отбор содержания учебного материала.

Предмет «Информатика и ИТ» обучается в первом и во втором курсах. Раздел 1 курса, 1 семестра предмета «Информатика и ИТ» содержит лекционные, практические, самостоятельные занятия на темы «Информация и общество», «Информационные технологии и системы. Их важность и роль в обществе», «Современный персональный компьютер и их программное обеспечение», «Офисные программы и их новые возможности», «База данных и их система управления», «Работа с графическими объектами на компьютере». В разделе 1 курса 2 семестра проводятся темы: «Работа с графическими объектами», «Практические программы в профессиональной деятельности и их использование», «Современные языки программирования».

Раздел 2 курса 3 семестра содержит такие темы как: «Архивация файлов и защита от компьютерных вирусов», «Безопасность компьютера», «Компьютерные услуги», «Модели и основы моделирования», «Компьютерные сети и работа с ними», «Основы Web-дизайна». Раздел 2 курса 4 семестра продолжает тему «Основы Web-дизайна».

В вышеуказанных разделах при составлении текста лекций необходимо учитывать ведущие идеи и основные понятия. Важно использовать выделенные в программе ведущие идеи для интеграции знаний в каждом разделе и для установления преемственных связей между разделами, придания целостности предмету «Информатика и ИТ». При подготовке к уроку также важно проанализи-

ровать содержание изучаемой темы в рабочей программе, отметить выделенные в ней понятия, определить глубину их раскрытия, изыскать возможности для использования их в целях воспитания и развития учащихся. В целях наиболее прочного усвоения учащимися основных понятий, овладения ведущими идеями предмета организуется их познавательная деятельность на уроке. Она направлена не только на овладение знаниями, но и на формирование умений, позитивного отношения к изучаемому предмету.

Одним из основных требований при организации урока — сформировать у учащихся практические, интеллектуальные и общие учебные умения. К практическим умениям следует отнести:

- умения пользоваться персональным компьютером;
- работать с программными обеспечениями персонального компьютера и их видами, драйверами, утилитами, с практическими программными обеспечениями;
- работать с панелями инструментов технологии программирования;
- работать с системным программным обеспечением;
- работать с операционной системой;
- работать с офисными программами Microsoft;
- работать с графическими объектами и способами изображения их на компьютере, с инженерно графическими программами AutoCad, MathCAD;
- работать с языками программирования, с Web-дизайном и его программным обеспечением, с Интернет и др.

Для формирования вышеуказанных умений необходимо не только знакомить их с составом приемов, из которых складываются умения, но и предусмотреть на уроках многократные упражнения, обучение переносу умений, т.е. применению сформированного умения в других разделах. С этой целью необходимо отрабатывать умения на разных этапах урока. На уроках следует планировать проверку сформированности умений.

Для формирования интеллектуальных умений важно систематически ориентировать учащихся на оперирование различными интеллектуальными умениями. Вначале следует обучать учащихся выполнению той или иной операции, тех или иных действий, из которых складывается умение. В дальнейшем важно систематически применять формируемое умение, использовать его сначала в знакомых ситуациях, а затем в новых условиях, применять к новым объектам.

В настоящее время при изучении информатики применяются лекция, лабораторные и практические занятия, самостоятельные занятия, консультации. Эффективность применения того или иного вида учебной деятельности зависит от индивидуальных качеств учителя и технологий обучения, включения учащихся в активную познавательную деятельность с помощью различных технологий, направлять их усилия на овладение основными знаниями и умениями [1].

На практике во время урока часто учащиеся ведут деятельность, которая способствует тому, что они становятся

в роли пользователя персонального компьютера. Необходимо, чтобы учитель больше внимания уделял организации учебно-воспитательной деятельности учащихся на уроке, направлял их на самостоятельное приобретение знаний в процессе работы с различными программными обеспечениями. На уроке желательно использовать наглядные учебные материалы, электронную информацию [2].

Успех решения учебно-воспитательных задач во многом зависит от организации самостоятельной работы учащихся, раскрытия способов его выполнения. Четкость этапа организации выполнения самостоятельной работы способствует овладению учащимися основным содержанием изучаемой темы.

Важно при проектировании и организации самостоятельной работы останавливаться на наиболее сложных вопросах и давать рекомендации по самостоятельной работе; четко разъяснять ее выполнение; отмечать, на какие вопросы следует обратить особое внимание, как работать самостоятельно с компьютером, с учебников, с литературой; использовать записи, которые были записаны на уроке. Задания по самостоятельной работе не всегда формулируются четко, не нацеливают учащихся на овладение основным содержанием, на формирование учебных умений. Важно учитывать эти факты и тщательно продумывать задания для организации познавательной деятельности учащихся в процессе приобретения новых знаний. Задания не должны быть перегруженными, чрезмерно сложными, малоэффективными для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач [3].

Большое внимание в решении воспитательных задач играет внеучебная работа учащихся. Внеучебная работа — это организация со стороны учителя разных видов деятельности учащихся во внеучебное время. Внеучебная воспитательная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на учащихся. Поскольку внеучебная работа является, со-

ставной частью воспитательной работы в учебных заведениях, она направлена на достижение общей цели воспитания — усвоения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей. Однако большинство учителей, имеют недостаточного опыта проведения внеучебных воспитательных работ с учащимися в средних специальных профессиональных образовательных учреждениях. Анализ за деятельностью учителей во внеучебное время показывает недостаточные их владение знаниями и умениями в организации кружков, проведения родительских собраний, проведения различных мероприятий колледжа, организация кураторской деятельности и т.д. Они слабо учитывают конкретные условия, время и место проведения внеучебной воспитательной работы. Это происходит потому что, молодые учителя имитируют опыт по организации внеучебной воспитательной работе относительно своих коллег, или просто самостоятельно приходят к представлению о ней. Однако они не учитывают того, что при проведении любого вида внеучебной работы необходимо следовать определенным правилам. На наш взгляд, и учебный процесс, и внеклассная воспитательная работа должны взаимодополнять и усиливать друг друга, решая единую комплексную задачу — подготовку компетентного младшего специалиста [4]. Но, в отличие от учебной деятельности, проблема организации внеклассной воспитательной работы изучена, к сожалению, недостаточно. Тем не менее, у молодого преподавателя, который приступает к работе, уже должно быть сформировано и развита компетентность как в организации учебным процессом, так при организации внеучебной воспитательной работы.

Таким образом, эффективность учебно-воспитательного процесса в большой степени зависит от организации учебной деятельности учащихся как на уроке и при организации их самостоятельной работы, так и при успешной организации внеучебной воспитательной работы [5].

Литература:

1. Абдуллаева, О.С. Повышение эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза // Молодой ученый. — 2013. — №. 10. — с. 491–493.
2. Абдуллаева, О.С., Исманова К.Д., Мирзаев Ж.И. Организация учебной деятельности во время лекционных, практических, лабораторных занятий // Молодой ученый»: Организация учебной деятельности во время лекционных, практических, лабораторных занятий Журнал «Молодой ученый». — 2014. — №. 19. — с. 487–490.
3. Абдуллаева, О.С. Педагогическое проектирование процесса самостоятельного образования студента // Молодой ученый. — 2014. — №. 8. — с. 757–760.
4. Абдуллаева, О.С. Организация внеучебной воспитательной работы учащихся в профессиональных колледжах и академических лицеях // Молодой ученый. — 2014. — №. 19. — с. 491–493.
5. Абдуллаева, О.С. Знания, умения и навыки необходимые в организации педагогических процессов.

Психология педагогического общения и педагогический такт

Абдурахмонова Нигора Солиевна, преподаватель

Институт повышения квалификации учителей и переподготовки кадров (Ферганская обл., Узбекистан)

Ключевые слова: педагогика, аспект, общение, такт, сознание, воспитание, учитель, автоматизм, фактор, структура.

В нашей работе приведен один аспект этой проблемы — контроль преподавателя в процессе реализации ценностно-ориентационной деятельности.

Нарушение контроля преподавателя за своим выступлением и его развертыванием как деятельности, связано с явлением автоматизма. Автоматизм легко продемонстрировать перед самим преподавателем. Можно записать его действия с точки зрения мотивационно-целевых особенностей. В отдельных случаях преподаватель пожимает плечами и отказывается от всяких комментариев. Это и есть проявление автоматизма, что означает, что преподаватель в определенных частях лекции утрачивал позицию субъекта деятельности.

Особенно большие трудности испытывает преподаватель при реализации ценностно-ориентационной деятельности. Здесь факторы контроля имеют двойную направленность — в сфере сознания и самосознания личности. Личность рефлексировывает в деятельности. Эта рефлексия и есть процесс познания преподавателем самого себя в каждом фрагменте деятельности. Развертывание рефлексии связано со структурированием ценностно-ориентационной деятельности. Это структурирование идет, прежде всего, за счет самоактуализации личности преподавателя в сфере оценок и самооценок.

Оценка и самооценка преподавателя может быть открытой и закрытой. В арсенале средств общения преподавателя со студентами должны быть и такие, с помощью которых он мог бы развертывать свою оценочную деятельность. К ним относятся такие приемы, как смысловая акцентировка посредством речевого интонирования, «препарирование» с точки зрения ценностей группового эталона личности, персонификация излагаемой идеи, что предполагает раскрытие жизни и деятельности автора той или иной идеи и др.

Личностный контроль преподавателя над реализацией ценностно-ориентационной деятельности проявляется в его умении строить программу (целеполагать) данной деятельности, а также находить соответствующие способы ее реализации. Наличие автоматизмов в реализации ценностно-ориентационной деятельности свидетельствует о том, что преподаватель не представлен в данном виде деятельности на уровне рефлексировующего субъекта.

В связи с установлением перечисленных аспектов личности преподавателя, могут быть перечислены факторы, препятствующие раскрытию преподавателя как личности и субъекта ценностно-ориентационной деятельности. К ним относятся следующие:

1. Недостаточное владение преподавателем предметным содержанием лекции.

2. Незнание преподавателем структурированности той деятельности, которую он выполняет. Сюда же относим и неумение найти себя в каждом виде деятельности. Преподаватель должен знать границы перехода от познавательной к ценностно-ориентационной деятельности. Смена деятельности должна предполагать и замену стратегии и тактики преподавателя, а также изменение и форм его общения со студентами.

3. Недостаточная дифференцированность преподавателя как личности, что выражается в несформированности личной позиции, а также способов самораскрытия себя в общении.

4. Недостаточное знание объекта воздействия, которое проявляется в слабой эрудированности преподавателя в социальных науках, что часто приводит к нарушению обратной связи и как следствие к появлению у преподавателя эмоциональных стрессов.

Все изложенное предполагает то, что эффект воздействия на студентов зависит от конкретного действия преподавателя и находится в сфере его управления.

Одна из основных предпосылок современной теории психологии и педагогики состоит в признании жесткого распределения ролей преподавателя и студентов. Преподаватель и студент нередко мыслятся как две противостоящие друг другу стороны лекционной деятельности, из которых первая выполняет активную роль, а вторая — пассивную. Преподавателю нормативно предписывается говорение, студенту — слушание. Лекция, таким образом, мыслится скорее как одностороннее вещание, нежели как дву- или многостороннее общение.

Еще со времен Цицерона теории и практики ораторского искусства пытались преодолеть такое противопоставление, явно или неявно пользуясь идеей, уже в наши дни оформившейся в понятие «обратной связи». Эта идея состоит в том, что любой процесс передачи информации предполагает взаимодействие: субъект воздействует на объект, но объект воздействует на субъект, на его активность, корректируя ее, направляя и регулируя. По отношению к процессу управления эту идею У.Р. Эшби сформулировал следующим образом: «действие между частями динамической системы имеет ... круговой характер» [1]. В применении к взаимодействию преподавателя со студентами это означает, что не только преподаватель воздействует на своих студентов, внедряя в их сознание новые мнения, знания и установки, но и слушатели

определяют своим поведением течение самой лекции. «... Всякий, кто хочет иметь успех, следит за их (слушателем) желаниями и в согласии с ними слагает свою речь целиком применительно к их суждениям и взглядам» [2].

Психологический контакт не заключается в том, чтобы эстетический вкус, потребности и интересы преподавателя и студентов совпадали во всем, во всех деталях. Всегда будет так, что одному больше нравится история вопроса, другому — теория, но единый идеологический подход объяснителен, он и обеспечивает психологический контакт.

На установление контакта влияет тон и такт преподавателя. В энциклопедических словарях приводится большое количество значения слова «такт». Латинское слово «tactus» означает прикосновение, ощущение. В нашей работе речь ведется о следующем значении этого понятия: «Такт — чувство меры, умение вести себя подобающим образом». Он ценен в каждом человеке, особенно в преподавателе. Тактичное поведение преподавателя на трибуне говорит об отсутствии хвастовства, подчеркивания своих знаний, положения, авторитета. Глубокая натура слишком занята внутренним своим миром и не думает о выпячивании себя в мире внешнем.

Нельзя заставлять соглашаться с высказанными мыслями, действуя по старой поговорке: «Не тот прав, кто по существу прав, а тот прав, у кого больше прав».

Тактичное отношение к слушателям, это, прежде всего, уважение к ним, деликатность, забота о всех студентах и о каждом в отдельности. Преподаватель, обладающий тактом, не станет смеяться над неудачным, неумным, а иногда и просто неграмотным вопросом. Он не позволит себе без самой крайней необходимости делать замечания студентам, грубо одергивать тех, кто нарушает общепринятые нормы поведения в аудитории.

Часто, когда студенты во время лекции разговаривают, или читают книгу, достаточно замолчать и пристально взглянуть на них. В некоторых аудиториях можно обратиться с вопросом по существу темы к разговаривающему или читающему газету студенту. Есть и другие способы, с помощью которых можно восстановить дисциплину.

Проблема такта тесно связана с вопросом о манерах поведения на трибуне. Излишняя скованность препода-

вателя неприятно действует на студентов, но чрезмерная развязность нетактична.

Вся исследовательская работа в аудитории убедила нас в том, что насколько важно каждому преподавателю умение вести себя подобающим образом, чтобы студенты прониклись к нему уважением и доверием. Без этого невозможно выполнение возложенной на преподавателя благородной миссии — убедить в чем-то студентов, дать им знания, помочь разобраться в сложных вопросах и вызвать в них определенный настрой чувств и мыслей.

Так, тактичность преподавателя должна проявляться во всем в течение всего времени его общения со студентами. Быть тактичным — это сложное искусство и трудно сказать, в чем состоят его непременные черты. Дело в том, что одна манера поведения, пригодная для одной ситуации, оказывалась непригодной для другой. Следовательно, такт, — это, поистине, чувство меры, а мера всех вещей и явлений различна. Умение уловить эту меру в каждом отдельном случае, в каждой отдельной ситуации и способность выбрать подобающую для этой ситуации манеру поведения — вот что значит быть тактичным, обладать необходимым тактом.

С тактом непосредственно связан и тон преподавателя: «Тон — манера поведения или разговора, речи». Такт и хороший тон преподавателя проявились в том, чтобы доброжелательно отнестись к своим студентам и видеть в них, прежде всего, достойных уважения людей.

Такт, — как отмечает И.А. Зязюн, — в буквальном смысле слова означает «прикосновение». Это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей. Основываясь на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранилось уважение к человеку. Быть тактичным — нравственное требование к каждому человеку, особенно к педагогу, который общается с развивающейся личностью. Педагогический такт — профессиональное качество учителя, часть его мастерства. Педагогический такт — это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устоянно навливать продуктивный стиль общения».

Литература:

1. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику. — М., 1969. — с. 82; См. также: Петрушенко Л.А. Принцип обратной связи. — М., 1967.
2. Шарипов, Ш. С. ва бош. Қасбий педагогика (методик қўлланма). Т.: ТДПУ, 2006. 56б.
3. Ўзбек педагогикаси антологияси. 1—2 Т. (тузувчилар К. Хошимов, С. Очил. Ўқитувчи, 1995—2000).

Система формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже

Агафонова Светлана Юрьевна, аспирант
Столичная финансово-гуманитарная академия (г. Москва)

В статье представлена система формирования профессионально-педагогической направленности студентов педагогического колледжа, отражающая основные принципы, компоненты, методы и формы, педагогические условия формирования направленности личности. Содержательные характеристики разработанной системы обоснованы закономерностями науки и практики. Рассмотрены этапы, критерии и уровневые показатели исследуемого процесса.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, профессионально-педагогическая направленность, система формирования педагогической направленности, компоненты, педагогические условия, критерии сформированности.

Социально-экономические изменения в современном российском обществе кардинально изменили роль образования в жизни страны. Образование стало частью многих экономических, политических, социальных проектов. Произошло осознание того, что от эффективности образования зависят перспективы развития регионов и государства в целом.

Критериями эффективности современного профессионального образования в первую очередь выступают приобретенные во время обучения общечеловеческие ценности, профессиональные компетенции, а также степень адаптированности выпускников в современных условиях труда.

Следовательно, профессиональная подготовка будущего специалиста не сводится к сообщению ему определенной суммы знаний и формированию умений; значимым становится создание условий для *максимального раскрытия возможностей личности* каждого выпускника, ее индивидуального саморазвития, и подготовки специалиста широкого профиля, успешно адаптирующегося в современных экономических условиях, стремящегося к непрерывному образованию.

Системообразующим фактором в профессиональной структуре личности является профессиональная *направленность*, которая позволяет прогнозировать профессиональное будущее человека. По мнению В. А. Сластенина «профессиональная направленность личности является каркасом, вокруг которого конструируются его основные профессионально значимые свойства». [7]

Анализ результативности профессиональной подготовки студентов педагогических колледжей показал, что большинство молодых учителей испытывают неудовлетворенность своей профессиональной подготовкой в современных условиях школы: отмечают недостаточное развитие коммуникативных умений, ощущают себя психологически неготовыми к тесному общению с детьми и родителями, испытывают трудности в планировании и проектировании профессиональной деятельности.

В связи с этим, в последнее время в науке, вновь возрастает интерес к проблеме формирования профессиональной направленности личности студентов в современных условиях обучения, в процессе профессиональной подготовки.

Профессиональную направленность в отечественной литературе принято рассматривать как один из видов направленности личности (В.М. Большов, М.Ю. Диканова, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корсак, Т.Б. Михайлова, А.Е. Подобин).

В профессиональной направленности личности выражаются *положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии*. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Будучи сформированной, ставшей свойством личности, профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом. [1]

Профессионально-педагогическая направленность является разновидностью профессиональной направленности; предполагает мотивацию к профессии учителя, ориентированную на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность — это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Профессионально-педагогическая направленность может быть представлена как процессуальная, и как результативная характеристика, а высокий уровень ее развития является целью процесса обучения.

В разработке проблемы профессионально-педагогической направленности личности накоплен достаточно большой опыт. Так, в исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.С. Деркач, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. выявлены сущность, уровни, средства формиро-

вания профессиональной направленности учителя. В ряде исследований С. Х. Асадулина, А. И. Кочетова, И. А. Райгородской и др. изучена динамика профессиональной направленности в процессе профессионального обучения.

Вместе с тем, анализ состояния профессиональной подготовки учителей с позиции новых образовательных стандартов, свидетельствует о недостаточном внимании к решению данной проблемы. На этапе современной профессиональной подготовки нет единой системы формирования профессионально-педагогической направленности, не четко выделяются педагогические условия реализации системы формирования профессионально-педагогической направленности, недостаточно проработаны методы и формы ее формирования.

В научных исследованиях неоднократно предпринимались попытки разработать систему формирования профессиональной направленности личности и внедрить ее в образовательный процесс средних профессиональных и высших учебных заведений (О. В. Землянская, А. А. Ростунов, В. А. Слостенин, В. П. Каширин и др.) Методологической основой этих исследований чаще всего фигурировал системный подход, субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный. Главные отличия наблюдались в выявлении компонентов и педагогических условий формирования профессионально-педагогической направленности.

В целом, существует два подхода в выявлении компонентов профессионально-педагогической направленности: целевой и функциональный.

В рамках целевого подхода личностно-значимыми компонентами педагогической направленности считаются: общественно-значимая цель жизни; наличие идеала учителя; жизненные установки, мотивы, связанные с профессией педагога, интерес к педагогической деятельности; самовоспитание профессионально-значимых качеств личности; самостоятельность и активность личности в педагогической деятельности.

В рамках функционального подхода, компонентами являются: наличие объекта педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности); обоснованность (характеризует объем класса объектов, в которых имеется направленность); осознанность; готовность к педагогической деятельности; валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу; удовлетворенность профессией учителя; сопротивляемость трудностям; гражданственность; целеустремленность; потребность в педагогической деятельности; продуктивность в работе; возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

Анализ литературы показал, что в качестве главных компонентов профессиональной направленности чаще всего выделяют: мотивационный компонент (А. К. Маркова), либо социально-детерминированный компонент (А. И. Посленов), адаптивный (Ф. Д. Товарищев), интер-

социальный (Х. Н. Нагиев), рефлексивный (О. В. Землянская).

Так или иначе, большинство исследователей считают мотивационный компонент определяющим в структуре профессионально-педагогической направленности личности. Этот компонент включает и личностные и профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, отношение к профессиональному выбору. Поэтому профессионально-педагогическая направленность чаще всего рассматривается как система доминирующих мотивов личности, побуждающих к утверждению в педагогической деятельности и общении.

Подобной точки зрения придерживается А. К. Маркова, которая считает, что в структуре педагогической направленности на профессию учителя, главное — действенная ориентация на развитие личности ребенка. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся. [6]

Л. И. Кунц, А. К. Маркова и др. предлагают рассматривать структуру профессиональной направленности личности как систему, состоящую из следующих блоков: эмоционально-когнитивного блока, мотивационно-целевого, регулятивного. В каждом блоке выделены значимые компоненты.

Мотивационно-целевой блок координирует все проявления личности как потенциального и актуального субъекта труда, творчески преобразует действительность и личность. В его состав входят компоненты: мотивационный, целевой.

Эмоционально-когнитивный блок интегрируется с переживаниями в процессе труда по поводу достигнутого результата и определяет уровень «влюбленности» в профессию. Включает в себя эмоциональный компонент и интеллектуальный (когнитивный).

Регулятивный блок включает в себя волевой и контрольно-оценочный компоненты, отвечает за постановку и достижение целей, адекватным условиям деятельности, возможной только при участии осознанного самоконтроля.

Компоненты профессиональной направленности личности формируются в процессе обучения, под влиянием ряда специфических для педагогической деятельности факторов:

- 1) образовательной системой, учреждением;
- 2) организацией образовательного процесса;
- 3) субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, и т. д.);
- 4) направленностью преподавателя и, прежде всего, его отношением к студенту, к делу;
- 5) спецификой учебного и воспитательного процесса.

В. А. Слостенин в своих исследованиях подчеркивал важность обогащения научно-теоретического содержания лекционных курсов новейшими исследованиями науки, связью с практикой, также отмечал необходимость соблюдения преемственности и взаимосвязи в преподавании

педагогике, психологии, частных методик. Важную роль в формировании профессиональной направленности отводится увеличению доли самостоятельной работы студентов на практических и семинарских занятиях, придание им дискуссионного характера; построение системы спецкурсов, спец. семинаров, спец. практикумов, факультативов и тренингов по психолого-педагогическим наукам. [7]

На основе мотивов деятельности И. В. Кузьмина выделяют следующие *типы профессиональной направленности*:

- 1) истинно педагогическую;
- 2) формально педагогическую;
- 3) ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению И. В. Кузьминой, «...истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог». Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. [5]

Процесс формирования профессиональной направленности носит поэтапный характер и организуется с учетом компонентов.

Опираясь на научные исследования, мы разработали **систему формирования профессионально-педагогической направленности** личности студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Система состоит из следующих блоков: целевого, методологического, организационно-содержательного и результативного. Составляющими системы являются: цель, теоретико-методологическая основа, принципы, компоненты, этапы, средства и формы, педагогические условия, результаты формирования профессионально-педагогической направленности.

Целевой блок отражает цель нашей работы: формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки.

В качестве методологической основы был выбран системный и личностно-деятельностный подходы. Системный подход позволяет проанализировать внутренние и внешние связи отношения объекта, рассмотреть его элементы с учетом их места в нем. Личностно-деятельностный предполагает ориентацию педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности; рассмотрение исследуемого объекта в рамках системы деятельности. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих

условий, а также развитие мышления, самоанализа результатов деятельности.

Научным обеспечением реализации системы являются следующие *принципы*: принцип целостности, структурности, непрерывности, гуманизации, принцип взаимозависимости внешних и внутренних факторов системы.

В качестве *компонентов* системы были выделены: эмоциональный, интеллектуальный, мотивационный, целевой, волевой, контрольно-оценочный. Компоненты составляют три структурных блока (эмоционально-когнитивный, мотивационно-целевой, регулятивный).

Средствами формирования профессионально-педагогической направленности являются: профессионально направленное содержание образования (дифференциация содержания образования, взаимосвязь теоретических знаний с практической деятельностью, субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный подход в обучении и т. д.), использование практико-ориентированных форм и методов обучения (моделирование фрагментов будущей профессиональной деятельности, анализ проблемных ситуаций, метод проектов, групповые формы работы); внеурочная деятельность (спецкурсы, тренинги, конференции, семинары, вебинары, конкурсы профессионального мастерства и т. д.)

Процесс формирования профессионально-педагогической направленности — это динамический процесс, который предполагает *определенные этапы*.

Выделяя этапы формирования педагогической направленности, мы придерживались исследований Г. А. Томиловой, которая, исследуя динамику профессионально-педагогической направленности от первого до выпускного курса, в вузовском этапе выделяет периоды: адаптационный, основной период, период вхождения в профессиональную среду.

На адаптационном этапе появляется интерес к профессиональной деятельности, готовность к ее осуществлению. На основном этапе появляется удовлетворенность деятельностью, на заключительном — результативность и способность к самостоятельной педагогической деятельности.

Особую значимость в системе формирования профессионально-педагогической направленности студентов в педагогическом колледже приобретает комплекс *педагогических условий*.

В ряде научных исследований в качестве главного условия формирования педагогической направленности рассматривается применение активных методов обучения (Г. К. Крюкова и В. И. Кустова), вовлеченность научно-исследовательскую деятельность (А. Ковалев, В. Минеев, В. А. Марков и др.), активизация познавательной деятельности через расширение самостоятельной работы (В. П. Шуман).

С точки зрения системного подхода важным условием формирования педагогической направленности, на наш взгляд, является поэтапное целенаправленное, непрерывное приобщение студентов к профессиональной деятельности в процессе практико-ориентированного

обучения, технологическая организация учебно-воспитательного процесса.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода, можно выделить следующие условия:

- повышение уровня профессионального самосознания студентов (осознание педагогом системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении);

- развитие профессионально-педагогических потребностей, способностей;

- обеспечение взаимосвязи познавательных и профессиональных интересов;

- активизация профессионального самообразования и самовоспитания.

Конечным результатом в нашей системе будет сформированность профессионально-педагогической направленности, уровень сформированности которой будет определяться *критериями*:

- направленность мотивов на педагогическую деятельность;

- потребность в педагогической деятельности и эмоционально положительное отношение к ней;

- владение системой психолого-педагогических, предметных и профессиональных знаний, активное использование их в деятельности;

- наличие навыков целеполагания, планирования деятельности;

- сформированность самоконтроля, самооценки и рефлексии деятельности; осознанность своих личностно-профессиональных качеств.

Таким образом, формирование профессионально-педагогической направленности студента представляет собой процесс формирования мотивационно-целевой, эмоционально-когнитивной и регулятивной составляющей личности будущего учителя. Этот процесс предполагает, прежде всего, профессиональное развитие личности, а также усвоение теоретических знаний и формирование первоначальных профессиональных умений, развитие их в деятельности.

Процесс формирования профессиональной направленности должен быть целостным, педагогически обоснованным и целенаправленным.

Мы считаем, что процесс формирования профессиональной направленности будет эффективным, если он осуществляется на основе целостной системы, в которой находят отражение не только компоненты профессионально-педагогической направленности, но и раскрыты условия, средства, методы развития и становления необходимых составляющих качеств.

Литература:

1. Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А.. Формирование профессиональной направленности личности студента // Психология высшей школы. Изд-во: Харвест, 2006.
2. Зеер, Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. — № 3. — 2002. — с. 16–21.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
4. Кунц, Л. И. Образ профессиональной деятельности в контексте профессионального самосознания личности. // Философия образования. — 2012. — № 4 (43). — с. 167–173.
5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. СПб., 1993
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М.: — 1996
7. Сластенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
8. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

Информационные и коммуникационные технологии как средство повышения эффективности преподавания географии

Аджамоглян Армен Ашотович, аспирант
Армянский педагогический университет (Армения)

Современное образование невозможно представить без использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В сфере общего образования в процессе преподавания географии информационные и коммуникационные технологии стали важным условием повышения эффективности обучения. В статье представлены некоторые способы применения ИКТ, которые необходимы для более эффективного обучения географии. Моделирование географических явлений и процессов с применением компьютерных технологий делает учебный материал более доступным и интересным для школьников, формирует у школьников практические и конструктивные знания.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, слайды, компьютерная презентация, интерактивная доска, компьютерные обучающие игры, компьютерные тесты, электронные библиотеки.

Information and communication technologies as a means of increasing efficiency of teaching geography

Ajamoghlyan A. A.

It is impossible to imagine the modern education without information and communication technology implementation (ICT). It has become the main condition for ensuring efficiency in geography teaching within the educational sector. The necessity for ICT implementation which is required for raising efficiency of geography education is substantiated in the article. Modelling of geographical phenomena and processes by the implementation of computer technology makes the educational material more interesting and affordable for students. Students gain practical geographical knowledge during the educational process.

Keywords: information and communication technologies, slideshow, computer presentations, interactive whiteboards, educational computer games, computer tests, electronic libraries.

Образование — одно из главнейших подсистем социальной сферы общественной жизни, от уровня развития и эффективной организации которого, зависит надежное будущее общества.

Современные тенденции развития общественности предусматривают, что в будущем социально-политическая и экономическая сферы будут высоко технологичными. Это равной степени относится и к общему образованию.

Одно из условий повышения эффективности реформ в области образования в настоящем этапе — это применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Следовательно, мы полагаем, что применение современных информационных и коммуникационных технологий обеспечит более высокий уровень обучения в сфере общего образования.

Современную систему государственного образования невозможно представить без ИКТ. Проблема заключается и не только в применении в учебном процессе технических средств и методов обучения. Необходимо также методические приемы, направленные на использование в учебном процессе информационных технологий. Для учителя они

должны стать средством более конструктивной подготовки к уроку, надолгим условием активизации и повышения эффективности учебного процесса.

В настоящее время основная часть средних школ оснащена компьютернооборудованными классами, которые делают возможным широкое использование ИКТ. Применение в учебном процессе коммуникационных технологий должно осуществляться, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, недавно приобретенных знаний.

Кроме того, эффективность использования ИКТ зависит от педагогических возможностей, навыков и умений учителя, уровня владения, и мастерства использования их целенаправленно и использования в процессе обучения.

Для выяснения интеллектуального потенциала учащихся в процессе обучения необходимы научно обоснованные и экспериментированные прикладные методические указания.

В связи с этим, география имеет специальную роль, которая формирует систематизированные целостные знания об «общем доме» человечества Земле.

На наш взгляд, эффективность обучения географии обусловлена профессиональным сочетанием традиционных методов и современных технологий, что обеспечит наиболее продуктивное применение учащимися ИКТ в процессе обучения, способствуя формированию навыков и умений. Исходя из возрастных особенностей учащихся, на уроках географии организация учебного процесса с применением следующих информационных и коммуникационных средств

- Слайд-шоу,
- Компьютерные презентации,
- Обучающие компьютерные игры,
- Интерактивные доски,
- Компьютерные тесты,
- Электронные доски,
- Живая география,
- Школьная (ГИС) система.

Использование в процессе обучения информационных и компьютерных технологий, в частности компьютерной техники, позволяет совершенствовать и модернизировать процесс преподавания географии. Еще в 1989-ом году в декларации «Образование и информация», утвержденной международным конгрессом ЮНЕСКО, отмечено, что современная общественная культура является неотъемлемой частью новой технологии, направленной на повышение эффективности системы образования. В последние годы выполненные в этом направлении научно-практические работы обосновали эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Компьютерные программы направленные на приобретение знаний учащихся по географии, творческую работу формирование потенциала и опыта. С помощью компьютерных программ можно быстро сменить иллюстративные материалы, связанные с темой: карты, таблицы, схемы, слайды и т. д. Это позволяет более визуально представить изучаемую тему. Одновременно, при помощи интернета, возможно представить аэрофотоснимки, составить диаграммы, географические чистые изображения географических явлений изменяющихся во времени и пространстве. В случае, необходимости в процессе обучения, можно применить видеоматериал, соответствующий содержанию темы. Кстати отметим, что продуктивное применение ИКТ обеспечит ожидаемый результат в преподавании в том случае, если классная комната будет оснащена соответствующими материально-техническими средствами, а учитель — обладать необходимой информацией и методическими навыками использования этих средств. Каждый изучаемый учебный материал или тема требуют также соответствующие не программные средства. При их составлении нужно руководствоваться следующими принципами:

— при освоении нового материала целесообразно использовать демонстративную программу, которая четко и лаконично представит тему ученикам и сделает ее более доступной.

— при закреплении нового материала на уроках целесообразно использовать программы мониторинга, где участники представляют полученные знания и необходимые представления материала.

— на уроках практических занятий можно применить заранее подготовленные учителем контурные карты, диаграммы, фото-материалы, краткие видеоматериалы и т. д.

В процессе обучения часто возникает необходимость сменить прилагаемые наглядные пособия (например карты, диаграммы). В таких случаях весьма эффективно использование компьютерных презентаций и слайд-шоу. Слайд-шоу и компьютерные презентации выступают в качестве побочных средств обучения, которые способствуют повышению интереса учащихся к предмету «География» и делают его более привлекательным. География, как школьный предмет, изучается в 6–12 классах. Объем изучаемого материала очень большой, в связи с чем часть подлежащего усвоению учащимися учебного материала остается за рамками программы, или возникают трудности в его запоминании. В результате учебный предмет изучается не полноценно. Вот почему возникает необходимость использования информационных технологий для повышения эффективности обучения. Заметим, что начиная с 6-ого класса, для расширения и углубления знаний учащиеся могут изучать дополнительную географическую литературу. Мы считаем, что надежным стимулом этого является изготовление учащимися слайдов. Ученики с интересом принимают участие в процессе поиска новых данных по соответствующей теме. Кроме того, самостоятельно приобретенные учащимися знания вызывают некоторую конкуренцию, стимулируя процесс соискания, т. е. самообразования. Использование компьютерных технологий, моделирование географические явления их визуальное представление (карты, диаграммы, таблицы, ландшафтные порезы, типы рельефных моделей, фото и другие географические явления) делают проще процесс понимания предмета для учеников. При изготовлении слайдов следует выбрать именно тот материал, который необходим для данного урока и расположить его в порядке преподавания. Программа позволяет осуществлять показ слайдов таким образом, чтобы необходимая информация появилась именно в момент преподавания изучаемой темы. Опыт показывает, что использование изготовленных учителем слайдов и презентаций в процессе преподавания географии и географии Армении способствует повышению интереса школьников по отношению к предмету, «География»,.. Очевидно, что использование этих технологий экономит время урока, обеспечивает дисциплину, активизирует учащихся, вызывает интерес к предмету, способствует взаимному сотрудничеству учителя и учеников, повышает эффективность учебного процесса. Одновременно, повышается представление о прикладных аспектах географии.

Использование интерактивных досок обусловлено созданием и внедрением компьютерного пакета «Smart».

Программа была разработана для компьютеров, с сенсорными экранами. Использование интерактивных досок стало более практичным и эффективным средством не только в школе, но и в других учебных заведениях. Непосредственная связь досок с компьютерами, а также соприкосновение экрана, электронных ручек и существование ластика, использование их делает многофункциональным. Программа «Smart» позволяет учителю подготовить материал, преподносимый на уроке, составлять простые тесты, быстро менять дидактические материалы, показывать краткое видео, на представленных материалах делать надписи и заметки. Доска позволяет ученику представить учебный материал более образно, в случае необходимости предъявить подготовленный им материал, самостоятельно проверить результаты тестовой работы. Быстрая замена карт, фотоснимков, макетов позволяет учителю продуктивнее раскрыть тему урока.

Процесс подготовки материала аналогична PowerPoint компьютерной программе, так что это не вызывает значительных затруднений. Есть электронные библиотеки, откуда можно скачать необходимые материалы учебных предметов и тем. Программное обеспечение совместимо с различными компьютерными программами, что не ограничивает информационные знания учителя. На уроках географии, на наш взгляд, использование этих досок является незаменимым средством обучения.

Представленный в школьном учебнике географии учебный материал, как бы он ни был совершенным, в современных условиях геополитического развития, с течением времени подлежит изменениям и дополнениям. Как правило, объем предусмотренных государственной учебной программой и освещаемых в учебнике тем определяют сами авторы. Фактически в итоге ученикам преподносятся заметки самих авторов по данной теме. В наше время подобный подход не только не удовлетворяет требованиям обучения, но и теряет всякий интерес к учебе, часто становясь причиной снижения интереса учащихся. Более того, учителю дается право при преподавании учебной темы проявить более актуальные подходы, игнорируя при этом уже устаревшую информацию в учебнике. В процессе урока возникает необходимость внедрения более совершенного и соответствующего требованиям государственной программы способа обучения, который обеспечит возможность самостоятельного изучения учебной темы и ее преподнесения по новому. Именно с этой целью в 2012 г. учителем географии школы № 7 г. Перми И.А. Баскевичем и его учениками было создано цифровое учебно-образовательное средство «Живая география». Основным пользователем учебной программы «Живая география» является ученик. Это дает возможность подойти к обучаемой теме с точки зрения учащегося, позволяя использовать наиболее захватывающие и интересные отрывки, одновременно выявлять уровень знания в области компьютерных технологий. Это программа дает возможность учащимся продемонстрировать свой собственный подход к этому вопросу, представить ее

собственной точки зрения, и делать соответствующие суждения и анализы. Выбранный учениками материал (фотоснимки, видеоматериалы, диаграммы, карты) становятся продолжительными и дополняются учащимися последующие 5 лет. В отличие от учебника программа «Живая география» позволяет создавать электронные книги, с постоянно обновляемой качественной и современной информацией. Особый интерес представляют собой краеведческие материалы, основанные на наблюдениях родного края, изображения местности, самостоятельно составлены простые карт и видеоматериалов окружающей среды. Во всем этом незаменима роль учителя, как организатора и экзаменатора. Главное условие использование программы «Живая география» это наличие интернета, что позволяет воздействовать на информационную базу и базу неограниченного пользования. Цифровой дизайн и использование этих ресурсов отличает простота и эффективность, высокое качество образовательной программы для учащихся, делающих собственные выводы.

В процессе обучения использование ИКТ меняет традиционные методы преподавания и обучения, подает заявку на новый сертификат «информационного века» для организации продуктивного метода обучения. Очевидно, что использование этих технологий в учебном процессе экономит время, сохраняет дисциплину учащихся, активизирует их, в результате чего появляется интерес к предмету, возможность сотрудничества «учителя и учащихся», а также повышается эффективность учебного процесса, делая его более актуальным.

Применение ИКТ одновременно формирует представления и устойчивые знания о плодотворном использовании в области географии природных ресурсов и охране окружающей среды прагматичную и практическую информацию. Для обеспечения доступности и организации практической работы учащихся считается целесообразно использование пакета программного обеспечения компьютера Microsoft Office Power Point. Для разработки материалов желательно использовать из того же пакета программу и другие печатные материалы.

Компьютерная технология может быть использована для проведения проверки знаний. С этой целью могут быть использованы как готовые, так и составленные учителями компьютерные тесты. Проверку знаний учащихся можно осуществить как индивидуально, так и коллективно. Для увеличения интереса и ответственности учащихся к уроку географии, вместе с самостоятельным домашним заданием можно предложить также слайд-шоу, творческую работу, создание компьютерных презентаций.

Наращивание учебного потенциала и творческой деятельности учащихся на уроках непосредственно связаны с использованием компьютерных технологий и целевого преподавания предмета.

Применение ИКТ на практике имеет особое значение так же для работы с географическими картами и документацией полевых наблюдений во время экскурсий. Таким

образом, используя информационные и компьютерные технологии учитель:

- Психологически способствует процессу усвоения материала и повышает продуктивность урока,
- Поднимает образовательную активность учащихся,
- Вызывает интерес к предмету,
- Способствует формированию пространственного мышления,
- Повышает прикладное значение географии,
- Способствует легкому усвоению учебного материала,

- Увеличивает желание исследования предмета,
- Дает возможность самостоятельно приобретать географическую информацию и обрабатывать с помощью компьютерных технологий,

— У учеников формирует умение четко и ясно выражать собственную точку зрения.

Это решение подразумевает методологические вопросы новых руководящих принципов и целей, которые обеспечат у учеников от переход репродуктивный мышления к творчеству, формируя при этом конструктивное мышление и способность его оценивать.

Литература:

1. Минасян, А., «Методы и средства преподавания географии», Ереван 2011 г., стр. 53–55.
2. Галстян, С., «Беседа с компьютером» Microsoft Office 2010, Ереван 2010 г., стр. 12–16.
3. Баранов, А. С., Суслов В. Г., Шейнис А. И. Компьютерные технологии в школьной географии. М.: Издательский Дом «Гептер», 2004 г., стр 80.
4. Берляит, А. М. Геоизображения в науках о Земле // Лицейское и гимназическое образование. 2002 г. — № 7. — стр. 19–24.
5. Таможняя, Е. А., Компьютерные технологии: возможности использования. Научно-методический журнал «География в школе», М.: «Школа-пресс», № 4, 2004 г., стр. 46.
6. Новенко, Д. В., Новые информационные технологии в обучении. Научно-методический журнал «География в школе», М.: «Школа-пресс», № 5, 2004 г., стр. 48.
7. Заславская, О. Ю., Левченко И. В. Информатика и информационно-коммуникационные технологии. М., АПК и ППРО, 2005 г., стр. 80.

Развивающий потенциал творческих мастерских в современном психолого-педагогическом образовании

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Рассматривается роль творческих мастерских в подготовке специалистов психолого-педагогического образования. Цель творческих мастерских — повышение качества подготовки студентов через процессы интеграции и инновации в обучении и включение их в активную созидательную творческую деятельность, становление ценностно-смысловых ориентаций. Методы — содержательный анализ ФГОС ВПО, анализ и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение; абстрагирование, сравнение, обобщение; систематизация. Аналитическим путем доказано, что творческие мастерские выступают в качестве инновационного метода обучения будущих специалистов в реализации современных тенденций развития уровневого психолого-педагогического образования и формируют у студентов инициативность, любознательность, коммуникабельность, развивают творческое мышление. Выделен алгоритм проведения мастерской. В результате применения творческих мастерских на занятиях оптимизируется процесс формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов.

Ключевые слова: творческая мастерская, студенты, уровневое психолого-педагогическое образование, развивающий потенциал, компетенции

The developing potential of creative workshops in modern psycho pedagogical education

The aim of creative workshops is to augment the quality of students professional preparation through integration and innovation and through their inclusion in the active social creative activity. The methods: the conceptual analyses of FGOS VPO (что это надо пояснить), the general analyses of the innovative pedagogical experience, the observation, the abstracting, the comparison, the generalization; the systematization. The analytical method proves that the creative workshops act as the innovative educational method to realize the modern tendencies in the developing of the multi-leveled education aiming to form the active acting, the curiosity, the creativity. As a result in applying the method of the creative workshops, the professional competences in the future specialists are optimized.

Key words: creative workshop, students, level of psychological and pedagogical education, developing potential, competence

В настоящее время происходят кардинальные преобразования системы высшего образования, связанные как в целом с современными тенденциями развития всех сфер жизни общества, так и в частности с реализацией положений Болонского процесса. Сегодня, очевидно, что для выполнения своей миссии, высшее образование должно претерпеть серьезные изменения, обретая органическую гибкость, диверсифицируя свои институты, структуру, свою организационную основу, учебные курсы, модели и формы организации занятий, овладев для этого новыми методами обучения в процессе профессиональной подготовки студентов. В связи с этим особое значение приобретает разработка и реализация в процессе обучения в вузе инновационных технологий, ориентированных на профессиональное и личностное раз-

витие студентов, формирование у них навыков и умений творческого постижения и осмысления нового знания. Такие технологии развивают интеллектуальные, познавательные, творческие способности студентов; формируют у обучающихся навыки и умения познания, анализа, творческого применения и развития имеющихся достижений и новаций в науке, технике, экономике, культуре; дают возможность приобретать такие качества личности, как инициативность, настойчивость, самостоятельность, ответственность, любознательность, коммуникабельность, конкурентноспособность; развивают критическое и творческое мышление; оптимизируют процесс формирования профессиональных компетенций [5].

Стандарт ВПО «психолого-педагогическое образование» предусматривает в данном контексте возможность

иной организации учебного процесса. С учетом «требований к условиям реализации основных образовательных программ» (ФГОС ВПО, п. 7) «реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов» (п. 7.3. Стандарта).

Использование на занятиях ролевых игр, практикумов, тренинговых занятий, проигрывание проблемных ситуаций, проектирование различных видов деятельности и других видов организации учебного процесса, организуемых преподавателями в интерактивной форме, является главной целью в структуре уровневого образования по направлению «психолого-педагогическое образование», что способствует успешному освоению профессии. К таким технологиям относятся и творческие мастерские, посредством которых преподаватель, решая задачи изучения определенного материала по конкретной теме, реализует также возможности интегрированного обучения, достигая цели образования комплексно. Технология мастерских непосредственно связана с формированием навыков и умений созидательной, исследовательской, творческой деятельности. В настоящее время исследования активизируются во всех дисциплинах, включая социальные и гуманитарные науки, инженерные и естественные науки, культуру и искусство. Творческие мастерские позволяют повысить функциональную грамотность и креативность студентов, развить навыки творческого постижения и осмысления нового знания; сформировать социальную компетентность.

Рассматривая технологию творческих мастерских в качестве средства реализации современных тенденций развития уровневого психолого-педагогического образования можно выделить несколько основных концептов, которые представляет эта технология:

— мастерская способствует созданию условий для обучения в вузе с учетом формирования такого образовательного пространства, которое бы позволяло в процессе профессиональной деятельности преподавателя обеспечить продуктивную работу студентов, как на учебных занятиях, так и в процессе самостоятельной познавательной, творческой деятельности;

— творческая мастерская дает возможность созданию условий для подготовки преподавателей негуманитарного профиля к реализации тенденций гуманизации и гуманитаризации высшего образования посредством участия в мастерских за счет применения в рамках своих учебных дисциплин гуманитарных компонентов учебного содер-

жания, содействия профессиональному и личностному развитию будущих специалистов.

— творческая мастерская позволяет создать социокультурно-ориентированную среду, способствующую формированию у студентов профессиональных компетенций, высокой нравственности и культуры.

Творческая мастерская — это нестандартная форма организации образовательного процесса, которая создает творческую атмосферу, психологический комфорт, способствует личностному росту педагога (Мастера) и студента, создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия [3].

Технология мастерских была создана во Франции в 20-х годах XX века психологами П. Ланжевром, А. Валлоном, Ж. Пиаже и др. Представители «Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)» (французская группа нового образования (воспитания), основателем которой является А. Бассис, занимаются ее разработкой и реализацией в педагогическом сообществе на современном этапе модернизации образования. Представители GFEN (А. Бассис, О. Бассис, Г. Башляр, А. Валлон, М. Дюком, А. Дюни, П. Колен, Ж.Л. Кордонье, П. Ланжевен, Ж. Пиаже) определяют процесс обучения как открытие Учеником нового в себе, науке, мире. Поиск должен быть творческим и проходить в рамках эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с другом и с педагогом (Мастером), который проводит студента от первого курса (процесс незнания) к окончанию вуза (процесс знания) через открытия.

В отечественной педагогической практике накоплен серьезный фонд разработок мастерских по разным учебным предметам и направлениям (С.П. Акутина, Ж.О. Андреева, Н.К. Антонова, Т.Н. Антонова, Е.О. Галицких, Е.К. Гапачко, Т.Я. Еремина, Т.Б. Казачкова, Т.С. Клецко, И.А. Мухина, Т.Г. Назина, О.В. Орлова, О.И. Рудина, Г.В. Степанова, В.А. Степихова, О.С. Тагеева, И.В. Французова и др.). В исследованиях обнаружено сходство и различие мастерской и **проблемного** урока; мастерской и традиционного **урока**, мастерской и игры (М.Б. Багте, Н.И. Белова, М.Г. Ермолаева, А.А. Окунев, Л.Д. Фураева). Обобщение описанных в педагогической литературе представлений о мастерской дано в работах Г.К. Селевко и Д.Г. Левитеса.

Ключевой целью творческих мастерских является повышение качества подготовки студентов через процессы интеграции и инновации в обучении и включение их в активную творческую деятельность, которая даст им возможность проявить творческую созидательность, самостоятельность, поможет качественно измениться; создаст условия, которые будут направлены на саморазвитие и самосовершенствование студентов.

Ученые (Анри Бассис; А.А. Окунев и др.) выделяют следующий алгоритм проведения мастерской. «Индукция» («наведение») — создание эмоционального настроя, мотивирующего творческую деятельность каждого, вклю-

чение чувств, подсознания, формирования личностного отношения к предмету обсуждения. Индуктором может выступать все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов — образ, фраза, текст, предмет, звук, мелодия, рисунок. «Де-конструкция» — работа с материалом, (текстом, звуками, веществами, красками, моделями и др.) и превращение их в хаос, смешение слов, явлений, событий, тот первобытный хаос, из которого когда-то родились свет и тьма. «Социализация» — соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных: работа в паре, малой группе, представление всем промежуточного, а потом и окончательного результата своего труда. Задача — не столько оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию. Творческий процесс в группе позволяет студенту обогатить свой опыт за счет знаний и умений сокурсников. «Реконструкция» — создание своего мира, текста, гипотезы, проекта, решения. «Афиширование» — вывешивание произведений участников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, читают, обсуждают. «Разрыв» — кульминация творческого процесса: озарение, новое видение предмета, явления, внутреннее сознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, побуждающие к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с научным источником. И появляется информационный запрос, у каждого — свой. Нужны словари, энциклопедии, учебники, компьютер, множество заданий информационного содержания. «Рефлексия» — отражение, самоанализ, обобщение чувств, ощущений, возникших в мастерской. Это богатейший материал для рефлексии самого мастера, усовершенствования им мастерской, дальнейшей работы [1, с. 205].

Атмосфера, создаваемая на занятии, построенном по данной технологии, безусловно, способствует и стимулирует творческое саморазвитие личности студента. Постулаты «все способны», «каждый имеет право высказать свою точку зрения», «уважение мнения партнера», «отсутствие официального оценивания», «важно не только, что мы узнаем, но и какие чувства и эмоции мы при этом испытываем» — с одной стороны создают условия для наиболее полного самовыражения студента, с другой — требуют от педагога особого профессионального внимания к состоянию эмоционального климата на занятии. Ведь основная задача Мастера — подарить студентам радость понимания, познания и открытия. Освоение технологией мастерских имеет огромное значение в профессиональной подготовке студентов и особенно в период прохождения учебной практики [2].

Целесообразность применения технологии творческих мастерских для профессионального и личностного развития, формирования профессиональной компетентности обучающихся, как отмечает Г.А. Мейчик, связана также со следующими обстоятельствами: «1) реализация тех-

нологии мастерских позволяет вводить в преподавание учебных дисциплин компоненты, способствующие профессиональному самоопределению личности, формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности, становлению потребности в самообразовании в данной области и рефлексивной деятельности по осмыслению и оценке своей социальной и профессиональной позиции, своего уровня компетентности в данных вопросах; 2) технология мастерских позволяет обеспечить интегративное восприятие и применение знаний обучающимися, придать творческий характер процессу обучения; 3) реализация технологии мастерских обеспечивает деятельностный характер процесса образования на основе овладения и осознанного использования обучающимися способов самостоятельной познавательной, исследовательской, научной, профессиональной деятельности; 4) применение мастерских способствует овладению способами анализа (самоанализа) ценностных ориентаций, позиций, результатов работы, способами прогнозирования, проектирования, моделирования, исследования» [3].

Результатом работы в мастерской становится не только реальное знание или умение, важен сам процесс постижения истины и создание творческого продукта. При этом важнейшим качеством процесса оказываются самоценные явления, как сотрудничество и сотворчество. Одно из замечательных качеств мастерской — то ощущение свободы творчества и полноценной жизни, которое переживают и запоминают ее участники. Оно исключает сухой академизм и входит в духовный опыт человека, то есть становится частью его культуры. В целом, важнейшими задачами технологии творческих мастерских, как средства реализации современных тенденций развития образования, являются: обеспечение реального вклада каждой мастерской в методологическую, теоретическую, технологическую подготовку выпускника к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; формирование компетентности и мировоззрения; развитие мотивации к образованию на протяжении жизни; развитие творческого мышления, инновационного интеллекта.

Творческие мастерские выступают средством реализации целей Болонского процесса многоуровневой системы образования. На первом уровне — в бакалавриате — осуществляется общая подготовка студентов, предполагающая в большей степени унифицированность учебной деятельности, а в магистратуре совмещаются как по объему, так и по содержанию, возможности групповых и индивидуальных форм обучения, создавая тем самым благоприятные условия для развития учебно-познавательной, учебно-профессиональной, научной и творческой деятельности обучающихся в вузе. Выпускник магистратуры должен представлять собой широко эрудированного профессионала с фундаментальной научной подготовкой, владеющего методологией научного и педагогического творчества, подготовленного к самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Акутина, С. П. Проектирование успешного взаимодействия семьи и школы в условиях реализации ФГОС // Социосфера, № 1, 2014. — с. 203–207.
2. Акутина, С. П. Воспитание будущего педагога в период педпрактики // Высшее образование в России. 2008. № 10. с. 148–150.
3. Белова, Н. И., Наумова Н. Н. Экология в мастерских: Методическое пособие. — СПб.: Паритет, 2004. — 224 с.
4. Мейчик, Г. А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе — дис. канд. пед. наук. — г. Санкт-Петербург, 2005. — 196 с.
5. Образование и духовность в современном российском обществе монография / [Гончарук Алексей Юрьевич и др.]; науч. ред. С. П. Акутина. — Москва, 2012.

Реализация межпредметной связи математики и информатики при изучении математики в основной школе

Алешкина Ольга Владимировна, учитель информатики;
Турусова Наталья Георгиевна, учитель математики
МБОУ СОШ № 24 (г. Астрахань)

Данная статья посвящена проблеме реализации межпредметной связи математики и информатики при изучении математики в основной школе.

Ключевые слова: межпредметные связи, график.

В условиях обновления и развития системы общего и профессионального образования одной из главных ее целей является формирование научного мировоззрения, целостного представления о мире и месте человека в нём. Особую роль в этих условиях приобретает естественнонаучное образование, так как основу научного мировоззрения составляет естественнонаучная картина мира, которая является результатом интеграции знаний физики, химии и биологии, астрономии и других наук.

В связи с этим актуальной становится проблема содержательного и процессуального пересмотра естественнонаучного образования, в котором должны быть максимально реализованы межпредметные связи, что существенно облегчит изучение смежных дисциплин и, в конечном счете, целостное восприятие окружающего мира, его диалектическое единство и эволюцию.

Проанализировав учебную литературу Н. В. Макаровой можно сделать вывод, что автор в процессе изложения материала по информатике чаще всего прибегает к односторонним содержательным межпредметным связям.

Проанализировав учебную литературу И. Г. Семякина можно сделать вывод, что автор в процессе изложения материала по информатике в равной степени прибегает как к односторонним содержательным, так и к односторонним операционным межпредметным связям.

Проанализировав учебную литературу Угриновича Н. Д., можно сделать вывод, что автор в процессе изложения материала по информатике чаще всего прибе-

гает к односторонним содержательным межпредметным связям.

Сравнивая учебники различных авторов, мы пришли к выводу, что наиболее часто употребляются односторонние содержательные межпредметные связи. Следовательно, именно они являются предпосылкой для эффективного изучения информатики. На наш взгляд учебно-методический комплект под редакцией Макаровой Н. В. — это оптимальный выбор для реализации межпредметных связей информатики и математики в курсе информатики.

Анализ базовых учебников по информатике позволяет сделать вывод о том, что реализация межпредметных связей с математикой осуществляется в основном на уровне односторонних и содержательных связей. Практически отсутствуют многосторонние и методические связи, что позволяет сделать вывод о необходимости усиления межпредметных связей курсов информатики и математики в рамках специально разработанной методики. Так реализацию многосторонних и методических связей, выводящих на уровень теоретических связей предметов математики и информатики можно осуществить на интегрированных уроках и специально разработанных внеклассных занятиях.

Из анализа учебников по информатике и математике видно, что их содержание не всегда соответствует друг другу: присутствуют темы, изучаемые в информатике раньше, чем темы математики, на материал которых описывается их содержание. Следовательно, учителю информатики необходимо при разработке собственной программы

проанализировать программу учителя математики и соответствующие ей учебники для построения логики изучения своего предмета с учетом межпредметных связей информатики и математики.

Остановимся более подробно на методике построения графиков функций, так как очевидна межпредметная связь с информатикой.

Существуют определенные методы построения графиков функций в математике. График функции — это множество точек, у которых абсциссы являются допустимыми значениями аргумента x , а ординаты — соответствующими значениями функции y .

Если буквально следовать определению, то для построения графика некоторой функции нужно найти все пары соответствующих значений аргумента и функции и построить все точки с этими координатами. В большинстве случаев это сделать практически невозможно, так как таких точек бесконечно много. Поэтому обычно исследуют функцию, что даёт возможность найти область определения и область изменения функции, области её убывания или возрастания, асимптоты, интервалы знакопостоянства и т.д.; находят несколько точек, принадлежащих графику, и соединяют их плавной кривой. Однако при построении графиков многих функций часто можно избежать проведение подобного исследования, используя ряд методов, упрощающих аналитическое выражение функции и облегчающих построение графика.

Для построения графика функции $y=f(x)+b$ (где $y=f(x)$ — простейшая функция, график которой нам известен) следует построить график функции $y=f(x)$, причём горизонтальную ось начертить штриховой линией и затем сдвинуть её на b единиц вниз, если $b>0$ и на b единиц вверх, если $b<0$. Это и будет истинная ось x -ов; полученный в новой системе координат график является графиком функции $y=f(x)+b$.

Большой интерес у учащихся вызывают обобщающие уроки математика — информатика («Графический способ решения систем уравнений в среде Microsoft. Excel, Open. Calc» 9 класс, «Решение неравенств с одной переменной» 8 класс, «Решение уравнений» 9 класс, «Решение квадратных уравнений» 8 класс, «Графики функций и их свойства» 9 класс, «Циклические алгоритмы. Построение графиков тригонометрических функций» 10 класс). Такие уроки используются в тех случаях, когда знание материала одних предметов необходимо для понимания сущности процесса, явления при изучении другого предмета.

На уроках математики в 7 классе можно использовать следующие задания.

Задание 1.

В одной системе координат построить графики функций.

$$y = 2x \quad y = 4x$$

$$y = -3x$$

$$y = \frac{1}{2}x \quad y = -\frac{1}{3}x$$

$$y = -\frac{1}{4}x$$

Глядя на график, сделать вывод о зависимости положения графика функции прямой пропорциональности от коэффициента k .

Вывод: 1) если $k>0$, то график находится в I и III координатных четвертях, если $k<0$, то во II и IV

2) если $|k|>1$, то график приближается к оси OY .

$|k|<1$, то график приближается к оси OX .

Задание 2.

В одной системе координат построить графики функций.

$$y = 2x$$

$$y = 2x + 3$$

$$y = 2x - 2$$

Сделать вывод о взаимном положении графиков линейной функции на плоскости и выдвинуть гипотезу, почему это может быть? Как проверить эту гипотезу?

Вывод: графики параллельны, у них одинаковый коэффициент $k=2$. Построить еще один график с тем же коэффициентом $y=2x-4,5$. Проверить гипотезу.

Рассмотрим примеры заданий для 9-го класса.

Задание 1. Построить в одной и той же системе координат графики функций:

$$y = x^2$$

$$y = x^2 + 3 \quad y = (x-5)^2 \quad y = (x-3)^2 + 1$$

$$y = x^2 - 4 \quad y = (x+3)^2$$

и сделать вывод о соответствующих преобразованиях графиков функций.

Вывод: 1) если k функции $+b$, то

— b , то —

Если k аргументу $+a$, то —

— a , то \oplus

Задание 2. Иллюстрация графического способа решения уравнений

$$x^3 + x - 4 = 0$$

$$x^3 = -x + 4$$

Построить в одной системе координат графики функций $y = x^3$ $y = -x + 4$ найдем точку пересечения. Ее абсцисса — корень уравнения.

Задание 3. Графический способ решения систем уравнения

$$1) \begin{cases} x^2 + y^2 = 25 & (\text{окружность}) \\ y - x^2 + 2x + 5 & (\text{парабола}) \end{cases}$$

(4 решения)

$$2) \begin{cases} xy = 8 \\ x + y + 3 = 0 \end{cases} \cup \begin{cases} y = \frac{8}{x} \\ y = -x - 3 \end{cases}$$

$$3) \begin{cases} y = x^2 + 1 \\ y = 3 - 2x \end{cases}$$

Рассмотрим более подробно, как с помощью Open. Calc решить последнюю систему уравнений.

Для графической визуализации данных в электронных таблицах используются диаграммы (круговые, линейчатые и т.д.). Диаграммы наглядно отображают зависимость между данными, что облегчает их восприятие и помогает при анализе и сравнении данных.

Для построения диаграммы необходимо выполнить следующие шаги:

1. Выделить диапазон ячеек, содержащих необходимые данные (если данные находятся в несмежных ячейках, то их выделяют, удерживая нажатой клавишу Ctrl).
2. Запустить Мастер диаграмм с помощью команды Вставка → Диаграмма.
3. Выбрать тип диаграммы.
4. Уточнить детали отображения диаграммы, ввести заголовки и др.
5. Нажать кнопку Готово. При необходимости изменить формат подписей данных, цвет заливки областей диаграммы и т.п. (используя для этого команду Свойства объекта контекстного меню).

6. Щелкнуть мышкой вне области окна диаграммы и при необходимости изменить

Интеграция в обучении позволяет выполнить и развивающую функцию, необходимую для всестороннего и целостного развития личности учащегося, развития интересов, мотивов, потребностей к познанию.

Использование межпредметных связей в обобщающем повторении играет большую положительную роль не только в повторении и закреплении определенных тем и разделов, но и в усвоении важнейших обобщающих понятий, встречающихся в разных предметах, и может осуществляться в таких формах, как олимпиады, открытые занятия, тесты, деловые игры и т.д.

Литература:

1. Бакирова, А. Ю. Дифференцированное обучение (методические рекомендации), ТГПУ, 2009.
2. Бакирова, А. Ю. Методика преподавания математики. Учебное пособие. — Т., 2010.
3. Волошенко, Л. Н. Межпредметные связи на уроках информатики // По материалам семинара, 2009.
4. Гриншкун, В. В., Левченко И. В. Школьная информатика в контексте фундаментализации образования. — М.: Московский городской педагогический университет, 2008. — с. 131–136
5. Гурьев, А. И. Методологические основы построения и реализации дидактической системы межпредметных связей в курсе физики средней школы: дис. д-ра пед. наук. [Текст] / А. И. Гурьев, Челябинск, 2008. — 372 с.
6. Кузнецова, Л. Г. Реализация межпредметных связей в учебниках математики для непрофильных специальностей / Л. Г. Кузнецова // Вестник Тамбовского государственного университета. — 2009. — Выпуск 3. — с. 72–80.
7. Левченко, И. В., Карташова Л. И. Задачи межпредметного характера как средство развития познавательной мотивации старшеклассников на уроках информатики // Информационные технологии в науке и образовании: Сборник научных трудов. — Воронеж: Научная книга, 2009. — с. 68–73.

Staff development aspects of Namangan engineering pedagogical institute

Анваров Алишер Абдулатифович, старший преподаватель, доцент;
 Досбаева Наргиза Тургунпулатовна, кандидат филологических наук;
 Солиев Баходир Даминович, старший преподаватель
 Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Anvarov Alisher Abdulatifovich, Senior Lecturer;
 Dosbayeva Nargiza Turg'unpulatovna, PhD Candidate of Philological sciences;
 Soliyev Bahodir Daminovich, senior teacher
 Namangan Engineering Pedagogical Institute, Uzbekistan

Based on numerous measure and initiatives taken by the Ministry of Higher and Specialized Secondary Education of Uzbekistan, it is obvious that staff development and increasing the qualification of teaching staff is one of the most important and sensitive ones.

Although Namangan Engineering Pedagogical Institute has its own department that ensures staff development, the system is coordinated on a national scale by the Ministry. Every member of academic staff is required to go through Staff Development training once every three-five years.

These trainings are provided in many universities: Tashkent National University — for humanitarian subjects,

Tashkent University of Information Technologies, Fergana Polytechnic University for subjects of a technical nature, and Tashkent State University of Economics for economic subjects. The length of these trainings is around 3 weeks or 1 month. We found it quite useful that upon the initiative of the teaching staff, they can use their Staff Development period for working more intensively on their scientific work and research.

Although before universities were required to send a certain number of teaching staff for these trainings, according to recent regulations by the Cabinet of Ministers, this ceased to be compulsory, which means that it is now at the universities' own discretion whether they do this or not. Currently the National Staff Development system works as follows. The Staff Development Universities send out to the Ministry of Higher and Secondary Specialized Education the list of all the trainings they can provide. The Ministry then sends out these lists to all the universities. The Staff Development department of each university then reviews these lists and sends back to the Ministry the list of their staff they would like to send to any of those trainings. The Ministry then creates a plan for each Staff Development university, which the latter then has to complete by the end of the year.

Trainers are selected from different universities and, more often than not, are hired for a certain period. Interestingly, there is no a clear process by which SDUs carry out a needs analysis. The training modules are created mainly based on what's available in terms of the hired trainers competence. This makes it obvious that universities have to choose from what's available on the Trainings list. Although the range of training modules on offer is quite extensive, universities are quite limited in this sense, because each university has its own needs for specialized subjects.

Effectiveness of the Staff Development trainings in terms of delivery as well as perception of trainees is yet another topic for discussion. Although these trainings are said to have been quite effective a number of years ago, this is mostly not the case anymore. Very often this period is used for absolutely irrelevant purposes, including unofficial breaks by trainees.

One of the most negative findings during the workshop was that very often being in the list of the staff to be sent for the Staff Development training is perceived quite negatively,

especially if he/she is being sent for a training of his/her own field of specialization.

However the Ministry acknowledges that these training sessions award each trainee with an appropriate certificate which is quite positively perceived by academic staff. Moreover the Ministry keeps the staff training activities under its careful control and feedbacks continuously.

It is particularly difficult to draw some average line in terms of the way different uzbek lecturers approach the «right» way of delivering the session. «Highly responsible», «active», «very aggressive», «threatening», «encouraging», «mostly friendly, but shouts at students frequently», «very rude with students», «enthusiastic», «helpful», «relaxed and interactive», «interactive», «controlling and authoritative» were among the various ways the teachers have been described by observers. However, although it was very pleasing to observe a number of lecturers with a very enthusiastic and friendly attitude, ready to help and support, always encouraging the students to express their opinions, most of the sessions could be referred to as being teacher-centered, where teacher is clearly the sole source of information which cannot be challenged by the student. This impression becomes especially true when it comes to sessions where students remain under the very strict control and command of the lecturer. Students can be punished for wrong answers, not only in terms of marks but more notably in terms of aggressive and, even at times, offensive remonstrations by the lecturer.

Another point of observation worth mentioning in this section is the lecturers' varying ability to deliver the session. Most of the lecturers have been noted to be quite confident in their area of knowledge. However, what they seem to lack are presentation skills in terms of the poor eye contact, posture, and voice projection. When these insufficiencies were especially marked, this resulted in a growing number of passive and uninterested students.

References:

1. Agzamov, Akhad, Alisher Anvarov, and Kahramon Shakirov. «Economic reform and investment priorities in the Republic of Uzbekistan». *Comparative Economic Studies* 37.3 (1995): 27–38.
2. ANVAROV A. CREATION OF EDUCATION NETWORK AMONG THE INSTITUTIONS OF THE FERGHANA VALLEY //CHINA SHANGHAI university scientific journal. — 2005. — Т. 1. — №. 10. — С. pages 37–38.
3. Anvarov A. The Education System of Uzbekistan (focus on Uzbekistan's educational system) //JCLL Guest Colloquium — Fall 2012, Jacobs University Bremen. — Jacobs University Bremen, JCLL Guest Colloquium, 2012. — Т. 11. — №. 5. — с. 5.
4. Anvarov A. Development of an electronic educational-methodical complex and using in educational process //Austrian Journal of Humanities and Social Sciences Scientific journal. — 2015. — Т. 2. — №. 2. — С. pages 76–77.
5. АНВАРОВ АЛИШЕР, Ўзбекистон Республикаси Президенти ҳузуридаги Давлат ва жамият қурилиши Академияси. «ЎЗЛИКНИ АНГЛАШ ВА ЎЗ-ЎЗИНИ БОШҚАРИШ». JAMIYAT va BOSHQARUV OAK tarkibidagi jurnal 7.1 (2010): pages-365.
6. Anvarov, Alisher. «Recommendations on self-cognition and self development for ensuring spiritual development of students University». *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences* 2015 January-February 1.1–2 (2015): 74–75.
7. Role of the MATCHES project in NamERI A Anvarov «Молодой учёный» 8 (9), 874–876
8. Некоторые сложные факторы для создания дистанционного обучения в Наманганском инженерно-педагогическом институте A Anvarov ISSN 2072–0297 Научный журнал «Молодой учёный». № 8 (88) 2 (8), 121–123

9. Role of the international cooperation in high education development A Anvarov Austrian Journal of Humanities and Social Sciences 1 (№ 1–22015), 72–74
10. Стратегии для улучшение памяти, Алишер Анваров, Мукаррам Катаева RUSSIAN TOWN USA Journal 13 (1), 22
11. Анваров, 2012 — Анваров А. Большая тригонометрическая служба Индии: путешествие в Восточный Туркестан Хаджи Ахмед Шаха, братьев Шлагинтвейтов и Мохаммед Амина (1850-е гг.). //Казахстан и Восточный Туркестан в системе взаимодействия восточной и западной цивилизаций на Великом Шелковом пути. — Алматы: Мир, 2012.

Кейс-метод как способ формирования профессиональной компетентности будущих педагогов

Бакиева Фотима Рахматуллаевна, преподаватель;

Муллакаева Венера Салаватовна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Процесс информатизации общества предоставил возможности для более полного раскрытия личности и овладения новыми знаниями и умениями, которые могут оказаться полезными в профессиональной деятельности педагога. Ни одна другая профессия не ставит таких требований к человеку, как профессия педагога, учителя, воспитателя. Педагог обязан быть яркой, неповторимой личностью, носителем общечеловеческих ценностей, глубоких и разнообразных знаний, высокой культуры, стремиться к воплощению в себе человеческого идеала.

Особые профессиональные и общественные функции учителя, необходимость быть всегда на виду у объективных судей — своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой общественности предъявляют повышенные требования к личности учителя, его морального облика. Требования к учителю — это система профессиональных качеств, которые определяют успешность педагогической деятельности.

К важнейшим профессиональным качествам педагога относятся: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, умение определить цель, выбрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда. Для создания благоприятных отношений в учебно-воспитательном процессе особую значимость приобретают такие личностные качества педагога как: человечность, доброта, терпение, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям, высокая нравственность, оптимизм, эмоциональная уравновешенность, потребность в общении, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость, эмоциональная культура и ряд других.

Сегодня требуются педагоги нового типа, кроме педагогических и личностных качеств обладающие спо-

собностью к преподавательской деятельности, высоким интеллектом и уровнем культуры, склонностью к индивидуальному творчеству и умению жить и работать в новом информационном мире. Успешность профессиональной карьеры специалиста по окончании вуза и реализация полученных им знаний, умений и навыков в практической деятельности зависит от профессиональной компетентности специалиста.

В современных научных исследованиях понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики, и понимается:

— как специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и понимание ответственности за свои действия [1];

— как меру включения человека в деятельность, при этом знание рассматривается не как набор сведений, а как средство мысленного преобразования ситуации [2];

— как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [3].

Профессиональная компетентность специалиста в обобщенном виде представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, а также знаний и опыта, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере.

Важная роль в подготовке компетентного учителя принадлежит современным продуктивным методам профессионального развития. Среди них особое место отводится кейс-методу. Включение кейс-метода в процесс профессиональной подготовки педагогов способствует:

— формированию умения решать типовые задачи по всем видам профессиональной деятельности;

- гуманизации взаимоотношений между участниками образовательного процесса;
- становлению субъектной позиции обучающихся;
- развитию аналитических и оценочных навыков, умений работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы;
- активизации коммуникативных способностей;
- развитию гибкости, диалектичности мышления и др.

Понятие «кейс» произошло от латинского слова «casus» — запутанный, необычный случай. На протяжении длительного периода исследователи в области профессионального образования использовали понятие «кейс-метод», но в последнее время все шире употребляется термин «кейс-технология», что свидетельствует об усилении заинтересованности специалистов в стремительном внедрении метода в практику профессионального образования.

Кейс-метод — это интерактивный метод для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленный не столько на освоение знаний, сколько на формирование у воспитанников новых качеств и умений. Главное ее предназначение — развивать способность анализировать различные проблемы и находить их решение, а также умение работать с информацией.

Применение технологии кейс позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе — творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности. Технология обеспечивает имитацию творческой деятельности студентов по производству известного в науке знания, его можно также применять и для получения принципиально нового знания. В западных странах кейс используется не только как педагогический метод, но и как эффективный метод исследования.

Выделим некоторые технологические особенности метода кейс:

- представляет собой разновидность исследовательской аналитической технологии, т. е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры;
- выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой являются работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых;
- выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В рамках кейс-метода идёт формирование проблемы и путей её решения на основании «кейса», который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

В психолого-педагогических исследованиях кейс-метод относят к методам активного обучения. В соответствии с идеями активного обучения, одним из ярких выра-

жений которых в XX веке являлся Дж. Дьюи, необходимо было в образовательной практике соединить знание и действие [4]. В Гарвардской школе бизнеса в конце 60-х гг. прошлого столетия была поставлена задача интеграции знаний и практики, для решения которой разрабатывались программы обучения преподавателей применению метода конкретных ситуаций. В результате проведенных исследований организаторы обучения преподавателей кейс-методу выработали *три принципа подготовки педагогов к применению данного метода*:

- 1) преподаватель должен руководить процессом обсуждения, в ходе которого отдельные студенты и группа в целом исследуют конкретную ситуацию во всей ее сложности;
- 2) ключевым условием эффективности руководства дискуссией является умение преподавателя использовать детали, содержащиеся в описании ситуации;
- 3) преподавателей можно обучить технологии ведения обсуждения.

Таким образом, в результате применения кейс-метода с разных позиций анализируется конкретная ситуация, выявляются причины возникновения проблем и конфликтов, предлагаются действия по их преодолению, оценивается их эффективность, делаются прогнозы по дальнейшему развитию ситуации. Активное взаимодействие преподавателя и студентов в ходе обсуждения конкретных ситуаций позволяет причислить кейс-метод также к интерактивным методам обучения.

Одним из важнейших дидактических преимуществ кейс-метода является реализация принципа индивидуализации обучения в процессе групповой дискуссии. Студенты в ходе обсуждения кейса могут высказывать собственное мнение, давать оценку действиям, предпринятым для решения проблемы, прогнозировать в соответствии со сложившимися у них теоретическими представлениями дальнейший ход развития ситуации.

Преподаватель, использующий в своей практике метод конкретных ситуаций, имеет возможность не только эффективно обучать студентов, но и проводить собственную исследовательскую работу. Обсуждение кейса в разных студенческих аудиториях позволяет педагогу по-новому взглянуть на ранее рассматриваемые проблемы, непосредственно увязать его с реальностью, профессиональной практикой.

Суть реализации кейс-метода в профессиональной подготовке учителя состоит в анализе специально разработанных проблемных педагогических ситуаций, путей и способов их разрешения, оценке и прогнозировании принятых решений. Ходом обсуждения обычно руководит преподаватель, в процессе общей дискуссии студенты выявляют наиболее существенные проблемы, требующие разрешения, анализируют всю имеющуюся у них информацию, отбирают из нее наиболее значимую, на основе имеющихся у них психолого-педагогических знаний предлагают возможные пути решения, оценивают вероятность успеха того или иного варианта. В процессе об-

суждения конкретных ситуаций происходит актуализация теоретических знаний студентов, развиваются их практические умения и навыки, они учатся работать с информацией, принимать профессиональные решения. Следует также заметить, что одним из важнейших требований в применении кейс-метода является реальность описываемых в ситуациях событий, поэтому конкретные ситуации разрабатываются на основе подлинных фактов.

Применение кейс-метода в педагогическом образовании способствует решению следующих важнейших задач системы профессиональной подготовки [5]:

- обеспечение конструктивного взаимодействия педагогической теории и практики;
- стимулирование развития позитивной мотивации, интереса к профессии;
- развитие умений и навыков социальной коммуникации в профессиональной сфере;
- формирование у будущих педагогов необходимых профессиональных компетенций;
- содействие развитию интеллектуальных способностей студентов, их креативности, самостоятельности в принятии решений, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности.

Рассмотрим направления применения кейс-метода в педагогическом образовании:

- использование описаний конкретных проблемных ситуаций, данных студентами-практикантами для анализа и оценки уровня подготовки будущих педагогов к принятию профессиональных решений;
- применение кейса студентов как средства выражения ими актуальных для них проблем, возникших в ходе педагогической практики, проработка этих проблем с ними в целях оказания им педагогической поддержки;
- использование разработанных студентами кейсов для организации групповой дискуссии, направленной на предупреждение возникновения похожих проблем у других практикантов, стимулирование их интеллектуальной активности, развитие педагогического мышления;
- применение специально разработанных педагогических кейсов (учебных кейсов) для обсуждения на занятиях с целью развития у будущих учителей способностей

к выявлению и идентификации педагогических проблем, принятию профессиональных решений, оценке их эффективности, видению альтернатив, прогнозированию дальнейшего хода развития ситуации, извлечению уроков из предыдущего опыта;

- использование учебного кейса как средства связи теории с практикой, дающего возможность актуализировать психолого-педагогические знания, объяснить на их основе решения и действия учителей, учащихся, обосновать собственные предложения по разрешению проблемы;
- разработка на основе кейсов имитационно-моделирующих игр с целью воссоздания в учебной аудитории в наиболее яркой и образной форме конкретных условий, психологической атмосферы процесса принятия решений в данной ситуации, осуществление тренинга по формированию необходимых умений и навыков;
- использование разработанных студентами кейсов для проведения исследовательской работы по выявлению основных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются начинающие учителя; определению наиболее распространенных среди них решений и соответствующих действий; вскрытию упущений и недостатков в организации и содержании профессиональной подготовки будущих педагогов.

С помощью этого метода обучающие получают возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал.

Использование этого метода необходимо еще и потому, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, быть готовым соотносить изученный материал с практикой — этому нужно учить с помощью активных методов обучения, в том числе включая кейсы в учебные курсы.

Особо следует отметить, что несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся, жизненных установок.

Обобщая вышесказанное, рассмотрим таблицу компонентов профессиональной компетентности педагога, которые развиваются в режиме кейс-метода.

Компонент	Характеристика компонента
Информационный	Владение учителем необходимыми знаниями, умениями и навыками: общепрофессиональными знаниями по предмету, знаниями методик преподавания, основ физиологии и психологии в целом и возрастной психологии в частности, знаниями основ педагогики и дидактики, владение педагогическими умениями и навыками; владение навыками обработки информации, знание основ функционирования и применения ИКТ в профессиональной деятельности и повседневной жизни
Проективный	Способность проектировать учебный процесс с ориентацией на конечный результат, знание перспективных основ применения современных технологий в учебном процессе, умение проектировать образовательный процесс в новую образовательную среду
Конструктивный	Построение плана предстоящего учебного занятия, подготовка к нему

Организационный	Умение конструировать образовательную деятельность, знание различных образовательных траекторий, знание основ управления ученическим коллективом, реализация основных функций педагогического управления, умение ставить перед коллективом цель и достигать намеченных результатов, повышение мотивации учащихся
Коммуникационный	Знание основ межличностного общения, умение организовать педагогическое общение, определение актуальности и достоверности информации, умение наладить контакт с учащимися, рефлексия, умение работать в педагогическом коллективе, умение взаимодействовать с окружающими

Таким образом, образовательная деятельность в режиме кейс-метода ориентирована на:

- формирование и развитие компонентов профессиональной компетентности педагога;
- развитие навыков упорядоченного, структурированного мышления, ориентированного на умения работать с информацией;
- воспитание культуры обмена мнениями;
- формирование понимания того, что существуют ситуации, когда необходим самоконтроль для достижения позитивного результата, особенно в ситуациях работы в группе.

Литература:

1. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие; отв. редактор В. И. Солдаткин. М.: Высшая школа, 2003.
2. Шерпаев, Н. В. Электронный учебник как основа учебно-методического комплекса/Н. В. Шерпаев // Материалы конференции «ИТО-2002». М., 2002,
3. Христочевский, С. А. Электронный учебник текущее состояние/С. А. Христочевский // Компьютерные инструменты в образовании. 2001. № 6.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) Перевод с английского Н. М. Никольской. Редакция Ю. С. Рассказова. — Издательство «Лабиринт», М., 1999.
5. Темина, С. Ю. Основные направления применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя/И. П. Андриды, С. Ю. Темина. — Эксперимент и инновации в школе. — 2010. — № 3.

К вопросу о сформированности читательской самостоятельности младших школьников

Беляева Светлана Андреевна, магистрант;

Научный руководитель: Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет

В статье рассматривается процесс проверки начального уровня сформированности читательской самостоятельности младших школьников, предлагается диагностический материал для проверки читательской самостоятельности и результаты оценки сформированности читательской самостоятельности младших школьников одной из школ г. Севастополя.

Ключевые слова: читательская самостоятельность, критерии, показатели, умение.

Нормативные документы, посвященные образованию в Российской Федерации, уделяют большое внимание развитию такого качества, как читательская самостоятельность. В ФГОС второго поколения НОО отмечается, что для ученика обязательно «...достижение необходимого

кейс-метод может быть применен в любой отрасли профессионального образования, особенно при подготовке специалистов, в деятельности которых особое значение придается принятию решений и велика ответственность за их результаты. К такому роду деятельности относится профессия учителя. Важнейшей задачей высшего педагогического образования является подготовка специалистов, способных принимать профессионально грамотные решения в динамично развивающихся ситуациях педагогической деятельности. От эффективности принятых решений зависит весь успех профессиональной деятельности.

для продолжения образования уровня читательской компетентности, умение самостоятельно выбирать интересующую литературу» [5, с. 8]. В «Примерной основной образовательной программе начального общего образования» отмечается, что «...выпускники начальной школы

должны осознать значимость чтения для своего дальнейшего развития и для успешного обучения по другим предметам. У них будет формироваться потребность в систематическом чтении; младшие школьники полюбят чтение художественных произведений, которые помогут им сформировать собственную позицию в жизни, расширят кругозор» [2, с. 42]. Первоочередная задача, которую нужно выполнить, чтобы достичь этих целей — развитие у учащихся читательской самостоятельности. Проблема развития читательской самостоятельности учеников начальных классов становится особенно актуальной в наше время, поскольку именно сформированность навыков самостоятельной работы с книгой является одной из предпосылок интеллектуального и духовного развития личности.

Непосредственный научный интерес представляют труды ученых-методистов Е.А. Адамович, Е.А. Бугрименко, М.П. Воюшиной, В.Г. Горецкого, Л.А. Горбушина, О.В. Кубасовой, Г.Н. Кудиной, П.Б. Кочетовой, В.А. Левина, П.И. Леонова, М.Р. Львова, З.Н. Новлянской, А.П. Николаичева, Г.М. Первой, З.И. Романовской, О.В. Сосновской, Л.Е. Стрельцовой, Н.Д. Тмарченко, Т.С. Троицкой, Г.А. Цукерман и других, в которых рассматриваются особенности воспитания читателей школьников. Проблема самостоятельности разрабатывалась следующими исследователями: Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.Н. Мясищевым, А.К. Осницким, С.Л. Рубинштейном, А.И. Савенковым, Г.Н. Сартан, С.В. Чебровской и другими. Проблема развития и оценки читательской самостоятельности занимались такие ученые, как: Р.Н. Бунеев, О.В. Джежелей, Н.Е. Добрынина, Л.Ф. Климанова, Т.А. Неборская, Г.М. Первова, Т.С. Пиче-оол, Н.Н. Светловская, О.В. Чиндилова и другие.

По мнению Н.Н. Светловской [3], читательская самостоятельность — это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт в книгах пока не описан. Н.Н. Светловская [3] отмечает, что читательская самостоятельность характеризуется тремя существенными признаками: 1) умением, желанием и привычкой читателя обращаться к книгам с разными целями и всякий раз осознавать свою цель; 2) знанием того, к каким книгам ему надо обратиться, чтобы реализовать именно эту цель; 3) умением найти нужную книгу (или нужные книги) и освоить их содержание на максимально доступном ему уровне с наименьшими затратами времени и оптимально высоким для него на данный момент результатом. О.В. Джежелей [1] считает, что читательская самостоятельность — это умение и желание вкладывать в чтение «труд души», размышление над книгой еще до чтения, восприятие содержания, обдумывание прочитанного, когда книга уже закрыта.

В процессе анализа современного состояния читательской самостоятельности наблюдается противоречие между необходимостью эффективного развития читательской самостоятельности и отсутствием современных критериев ее оценки. Проблему оценки качества читательской деятельности необходимо рассматривать в соответствии с позицией системно-деятельного подхода, заявленного в ФГОС второго поколения НОО. Необходима адекватная оценка развития читательской самостоятельности для построения методических рекомендаций по проблеме развития данного качества. Современные тенденции требуют глубокого анализа уровня развития читательской самостоятельности младших школьников и, на этой основе, определение путей усовершенствования воспитания читателей-школьников в соответствии с новейшими требованиями.

Цель статьи: рассмотреть результаты сформированности читательской самостоятельности младших школьников.

В логике требований ФГОС второго поколения НОО и «Примерной основной образовательной программы начального общего образования» на передний план выходят следующие критерии читательской самостоятельности, которые опираются на показатели.

1. Умение пользоваться библиотечно-библиографическими сведениями:

- умение составить книжную выставку;
- умение оформить плакат;
- умение составить рекомендательный список;
- умение составить картотеку.

2. Умение презентовать прочитанные книги:

- умение составить аннотацию книги;
- умение составить отзыв на книгу (произведение);
- умение сделать презентацию книги (произведения);
- умение вести читательский дневник;
- умение составить ответ на вопрос по содержанию, структуре и жанровой принадлежности литературных произведений;
- умение составить план, пересказ, собственное высказывание.

3. Умение участвовать в коллективной творческой деятельности:

- соблюдение правил коллективной работы;
- умение инсценировать прочитанное (небольшой текст или фрагменты литературного произведения).

На основе перечисленных критериев и показателей мы составили критериальную характеристику развития читательской самостоятельности младших школьников, под которыми мы подразумеваем выпускников начальной школы. Данная критериальная характеристика позволила нам составить задания для проверки уровня развития читательской самостоятельности младших школьников.

Приведем примеры заданий. Для проверки такого критерия, как «Умение пользоваться библиотечно-библиографическими сведениями» мы разработали следующие задания: составить книжную выставку на тему «Сказки Н.Н. Носова»; оформить плакат на тему «Басни

Эзопа»; составить рекомендательный список на тему «Волшебные сказки Х.К. Андерсена»; составить карточку на последнее самостоятельно прочитанное произведение и поместить ее в картотеку. Для проверки критерия «Умение презентовать прочитанные книги» мы разработали следующие задания: составить аннотацию на любое самостоятельно прочитанное произведение или на сказку А. Линдгрена «Крошка Нильс Карлсон»; составить отзыв на любое самостоятельно прочитанное произведение или на повесть-сказку А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»; сделать презентацию любой самостоятельно прочитанной сказки; оформить читательский дневник на основе ознакомления с баснями И. А. Крылова; устно составить ответ на вопросы: о чем последнее прочитанное самостоятельно произведение, из каких частей оно состоит, какой его жанр; составить полный план самостоятельно прочитанной сказки; краткий план самостоятельно прочитанной сказки; сжато пересказать о чем рассказ; пересказать понравившийся отрывок самостоятельно прочитанной сказки; пересказать от имени одного из персонажей самостоятельно прочитанной сказки; придумать начало повествования или его возможное окончание. Для проверки критерия — «Умение участвовать в коллективной творческой деятельности» мы применяли следующие задания: подготовить в группе выступление на тему «Почему нужно читать книги»; инсценировать басню И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак».

Мы провели оценку читательской самостоятельности в одной из школ города Севастополя, в двух четвертых классах с 09.02.2015 по 21.03.2015. В исследовании приняли участие 60 младших школьников.

Приведём примеры проверки уровня развития читательской самостоятельности младших школьников. При составлении рекомендательного списка ученики, в основном, указывали 1–2 книги. Например, Даниил Н. при составлении рекомендательного списка к сказкам Х.К. Андерсена указал только сказку «Русалочка». Владислава Я. указала сказки «Русалочка», «Принцесса на горошине». При составлении книжной выставки ученики, в основном, включали в нее 1–3 книги данного автора. При выполнении задания на составление полного развернутого и краткого плана ученики показали, что они не до конца понимают различия между полным и кратким планом.

При составлении аннотации и отзыва ученики в большинстве допускали ошибку простого перечисления событий, описанных автором. Не была дана оценка событий, не описано личное отношение к произведению. При вы-

полнении задания на сжатый пересказ, многие пересказывали очень подробно, не могли кратко сформулировать основную мысль книги.

При выполнении задания пересказать от имени одного из персонажей самостоятельно прочитанной сказки некоторые дети испытывали затруднения. Начинали пересказывать от лица автора, например, Виктор Л. При пересказе «Маленького принца» начал описывать Розу, и как Маленький принц ухаживал за ней.

При инсценировании басен И.А. Крылова дети не могли договориться о распределении ролей, были отказы от инсценизации в связи с тем, что ребенку не нравилась полученная роль, дети говорили невыразительно, не использовали неречевые средства выразительности, не применяли предложенные атрибуты.

Основные недостатки в развитии читательской самостоятельности младших школьников:

- при составлении аннотации дают простое описание событий книги;
- отзыв на книгу не содержит оценку содержания книги, анализ и разбор содержания;
- затрудняются связно и кратко пересказать текст;
- не могут выделить главное в прочитанном произведении, не делают выводы;
- не соблюдают правила коллективной работы, не умеют распределять обязанности для работы в группе;
- не могут самостоятельно организовать элементарную творческую деятельность в малых группах: разработать замысел, найти путь его реализации, воплотить и защитить.

На основе проведенного исследования, младших школьников можно объединить в три дифференцированные группы: с высоким, средним и начальным уровнями развития читательской самостоятельности.

Отразим общие результаты диагностического исследования развития читательской самостоятельности младших школьников в таблице 1.

На высоком уровне оказался 1 младший школьник, что составляет от общего количества 2%; на среднем уровне — 34 ученика, что составляет 57%; на начальном — 25 учеников, что составляет 41%.

Наглядно представим результаты исследования на рис. 1.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что большинство младших школьников находятся на начальном и среднем уровнях развития читательской самостоятельности.

Дальнейшее направление работы мы видим в создании программы экспериментального обучения с ис-

Таблица 1. Результаты проверки уровня развития читательской самостоятельности младших школьников

	Уровни		
	Высокий	Средний	Начальный
Количество учеников	1 уч. (2%)	34 уч. (57%)	25 уч. (41%)

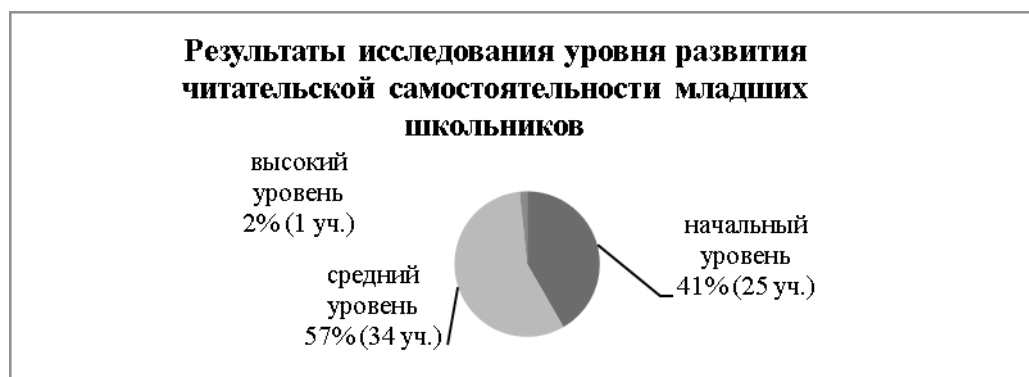


Рис. 1. Результаты исследования уровня развития читательской самостоятельности младших школьников

пользованием технологии «Метод проектов», т.к. благодаря использованию данной технологии мы предполагаем, что сможем повысить степень самостоятельности младших

школьников, сформировать умение презентовать прочитанные книги и участвовать в коллективной творческой деятельности.

Литература:

1. Джежелей, О. В. Чтение и литература. 1–4 классы. Программа (Обучение грамоте. Литературное чтение). Методический комментарий/О. В. Джежелей. — М.: Дрофа, 2005. — 96 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст]/сост. е. С. Савинов. — М.: Просвещение, 2010. — 191 с. — (Стандарты второго поколения).
3. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя/Н. Н. Светловская // Начальная школа. — 2003. — № 1. — с. 11–18.
4. Светловская, Н. Н., Пиче-оол Т. С. Внеклассное чтение на начальном этапе формирования читательской самостоятельности/Н. Н. Светловская. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект [Текст]/РАО, руков. проекта: Н. Д. Никандров, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов. — М.: Просвещение, 2008. — (Стандарты второго поколения).

К вопросу о сформированности морфологических понятий у младших школьников

Богуш Татьяна Витовна, магистрант;
Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет

В статье показан уровень сформированности морфологических понятий у младших школьников. Рассмотрен критериальный аппарат и процесс проверки сформированности данных понятий.

Ключевые слова: морфологические понятия, усвоение понятий, критерии, показатели, младшие школьники.

Принципиальным отличием ФГОС второго поколения НОО является ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на овладение учащимися универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования. Одно из направлений познавательной деятельности предусматривает «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации,

построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» [7, с. 11]. Рядом исследований, в частности исследований, проведенных Д. Н. Богоявленским [2], доказано, что процесс формирования морфологических понятий одновременно является и процессом овладения школьниками такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация. Результативность формирования данных понятий у младших школьников находится

в прямой зависимости от степени развития абстрагирующей деятельности их мышления. Поэтому обучение морфологии является важной составляющей всего учебного процесса.

Однако С. Ф. Жуйков [3] отмечает, что развивающие возможности обучения этого раздела грамматики не реализуются в современной начальной школе в полной мере, так как усвоение морфологических понятий сводится к формальному механическому заучиванию младшими школьниками без осознания сущности отражаемых ими явлений.

Чтобы ситуация изменилась, необходимо пересмотреть те трудности, с которыми сталкиваются дети в изучении русского языка, ведь начальный курс морфологии, как указывает ФГОС НОО [7], предполагает усвоение значительной части морфологической терминологии, формирование важнейших грамматических понятий. Проблема изучения морфологии младшими школьниками находится в центре внимания исследований таких ученых как Л. И. Айдарова, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, М. Р. Львов, В. П. Озерская, А. М. Орлова и другие.

Цель статьи — рассмотреть критериальный аппарат и процесс проверки морфологических понятий у младших школьников на уроках русского языка.

По мнению А. А. Камыниной [4] основными понятиями морфологии являются понятие формы слова (словоформы), грамматического значения, грамматической категории, морфологической парадигмы и части речи. С опорой на эти понятия описывается морфологический строй русского языка.

Нами было проведено педагогическое исследование, с целью диагностировать уровни сформированности морфологических понятий у младших школьников. Эксперимент проводился весной 2015 г. на базе общеобразовательной школы г. Севастополя, в котором приняли участие 60 учащихся четвертых классов. Выяснилось, что на начальном этапе обучения ребята более подробно знакомятся с такими частями речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, и рассматривают их с нескольких сторон: 1) что обозначает слово этой части речи; 2) на какие вопросы отвечает; 3) как изменяется и какие постоянные категории имеет; 4) каким членом предложения является; 5) какие имеет окончания; 6) как образуется. Четвероклассники учатся различать названные части речи на основе общего лексического значения, вопросов, постоянных и непостоянных морфологических признаков, синтаксической функции. Также у учеников формируется представление о местоимении (на примере личных местоимений), наречии и предлоге.

Для проверки уровня сформированности морфологических понятий у младших школьников опираясь на ФГОС НОО, программы образовательных систем «Гармония», «Школа России», а также на методику Н. П. Каноныкиной и Н. А. Щербаковой, нами были определены критерии и показатели усвоения данных понятий:

Критерий. Умение отличить данную категорию от сходной:

— выявлять принадлежность слова к определённой части речи по комплексу освоенных признаков, разграничивать слова самостоятельных и служебных частей речи (в пределах изученного);

— сравнивать, классифицировать предложенные слова по указанным признакам.

Критерий. Умение подвести под общее правило отдельные частные случаи:

— определять морфологические признаки слова (род, склонение, число, падеж имени существительного; род, число, падеж имени прилагательного; время, число, спряжение, лицо или род глагола в прошедшем времени; лицо и число личного местоимения в начальной форме), выполнять для этого необходимые способы действия;

— ставить имена существительные, имена прилагательные и глаголы в начальную форму; изменять слова в соответствии с их морфологическими особенностями; ставить слова в указанные формы.

Критерий. Умение пользоваться морфологическими знаниями в самостоятельных творческих работах:

— правильно употреблять в речи имена существительные (в объёме программы), личные местоимения 3-го лица с предлогами; использовать личные местоимения для устранения неоправданных повторов слов;

— пользоваться словами разных частей речи в собственных высказываниях, в том числе использовать имена прилагательные, наречия для повышения точности, выразительности речи.

Для определения уровня сформированности морфологических понятий у младших школьников использовались различные задания.

Для проверки уровня сформированности умения отличать данную категорию от сходной предлагались следующие задания:

1) прочитать текст; подчеркнуть члены предложения; подписать над каждым словом часть речи;

2) написать все известные самостоятельные и служебные части речи;

3) прочитать слова; определить, что между ними общего, а что различное; записать слова в разные группы.

При выполнении заданий у учеников возникли трудности с определением части речи слов *ночью*, *к утру* (несколько детей определяли данные слова как существительное или прилагательное соответственно), а также вместо частей речи четвероклассники определяли член предложения (*сказуемое*, *дополнение*, *обстоятельство*) и в самостоятельные части речи учащиеся записывали грамматическую основу предложения.

Для проверки уровня сформированности умения подвести под общее правило отдельные частные случаи предлагались задания:

1) определить род, число, падеж и склонение имён существительных; определить число, род и падеж имён существительных и прилагательных; определить время, число,

лицо и спряжение глаголов; определить лицо и число местоимений;

2) поставить имена существительные, имена прилагательные и глаголы в начальную форму;

3) выполнить морфологический разбор каждого слова в предложении;

4) поставить слово в указанную форму.

При анализе выполненных учащимися заданий выяснилось, что большинство не могли разделить существительные на две группы по определенному признаку, допускали множество ошибок при определении рода, числа, падежа и склонения имен существительных, а также времени, лица, спряжения глаголов. Практически все четвероклассники затруднялись при постановке различных частей речи в начальную форму, а также указывали лицо, число и время инфинитива.

Для проверки уровня сформированности умения пользоваться морфологическими знаниями в самостоятельных творческих работах предлагались следующие задания:

1) отредактировать текст; построить предложения так, чтобы в них не было повторения одних и тех существительных;

2) вставить подходящие местоимения с предлогами;

3) составить небольшой текст (4–5 предложений) о любимом времени года, используя все части речи.

При анализе выполнении заданий выяснилось, что некоторые ученики не используют местоимения, чтобы устранять повторы одних и тех же существительных. Также у четвероклассников проблемы вызвала подстановка предлогов к различным местоимениям.

Результаты показали, что младших школьников можно объединить в три дифференцированные группы: с высоким, средним и начальным уровнями сформированности морфологических понятий, что представлено в диаграмме (рис. 1).

Таким образом, диагностика дает понять, что изучение морфологии в младших классах происходит точно так же,

как и изучение других разделов русского языка. Учителя не учитывают всех особенностей морфологических понятий. Это подтверждают результаты диагностики по первому критерию — умение отличить данную категорию от сходной. Четверть учащихся не разграничивает понятия, которые относятся к частям речи (морфологические) и понятия синтаксиса, т.е. вместо частей речи определяли член предложения (сказуемое, дополнение, обстоятельство). Также при перечислении самостоятельных частей речи учащиеся записывали грамматическую основу предложения. Результаты диагностики по второму критерию — умение подвести под общее правило отдельные частные случаи — показали, что всего 18% четвероклассников допускает 1–2 ошибки при определении морфологических категорий частей речи, т.е. находятся на высоком уровне. Остальные ученики допускали ошибки не только в определении падежей и склонений, но и в категориях рода и числа. Исходя из этого, мы можем утверждать, что данные морфологические категории сформированы у учащихся не системно, а отдельно по каждой части речи. Результаты диагностики по третьему критерию — умение пользоваться морфологическими знаниями в самостоятельных творческих работах — показали, что некоторые дети не используют наречия и местоимения для повышения точности, выразительности речи. Все известные части речи употребляют в своих творческих работах только 20% четвероклассников.

Диагностический эксперимент по определению уровня усвоения морфологических понятий младшими школьниками показал, что большинство детей находится на среднем и начальном уровнях. Общие результаты эксперимента по двум классам: на высоком уровне — 11 учеников (18%), на среднем — 28 (47%), на начальном — 21 (35%). Чтобы повысить эффективность процесса усвоения сложных абстрактных понятий в начальной школе, требуется соответствующее методическое обеспечение в виде обучения с большей опорой на конкретные зри-

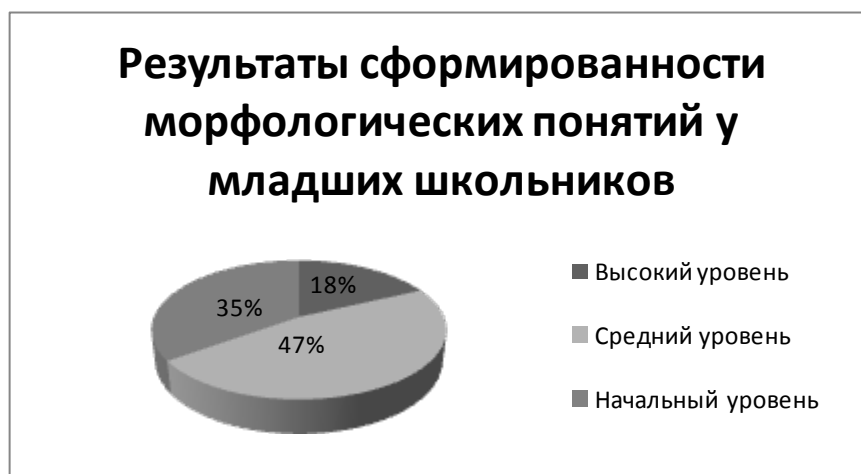


Рис. 1. Результаты сформированности морфологических понятий у младших школьников

тельные образы, которые улучшат осознанность знаний младших школьников в области морфологии. Именно в этом направлении и будет осуществляться наша дальнейшая работа.

Литература:

1. Айдарова, Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. — М.: Педагогика, 1978. — 224 с.
2. Богдавленский, Д. Н. О диалектической природе грамматического мышления // РЯШ. — 1981. — № 2. — с. 63–69.
3. Жуйков, С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / С. Ф. Жуйков. — Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Просвещение, 1964. — 300 с.
4. Камынина, А. А. Современный русский язык: учеб. пособие / А. А. Камынина. — М.: Изд-во МГУ, 1999. — 240 с.
5. Методика преподавания русского языка в нач. шк. / Каноныкин Н. П., Щербакова Н. А. — Ленинград: Учпедгиз, 1959. — 369 с.
6. Озерская, В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе: 4-й кл. / В. П. Озерская. — М.: Просвещение, 1978. — 93 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Завуч начальной школы. — 2011. — № 1. — с. 4–25.

Проектно-технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя технологий

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор
Донецкий областной институт последипломного педагогического образования (г. Славянск, Украина)

Ягупец Станислав Юрьевич, аспирант
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

Постановка проблемы. В последние годы понятие компетентности вызвало широкую дискуссию среди стран-участников Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Международных документах Европы, Международной организации труда, где проводились исследования в большинстве европейских стран по данной проблематике. Программа ставит акценты, отмечая, что ключевые компетентности (key competencies) дают возможность личности эффективно принимать участие во многих социальных сферах, вносят вклад в развитие качества общества и личного успеха, следовательно, могут быть применены ко многим жизненным сферам. Учитывая вышесказанное, считаем нужным остановиться на жизненных (ключевых) компетенциях, которыми должна владеть личность на протяжении всей жизни (содействие созданию общества знаний). А именно — определить место и значимость проектно-технологической компетентности будущего учителя технологий в его профессиональной компетентности.

Анализ последних исследований. Проблемы профессиональной компетентности учителя и базовые компетенции широко исследуются отечественными учеными В. Борисовым, В. Стешенко, А. Торубарой, Н. Тверезовской и другими, а также зарубежными специалистами, такими, как Х. Кнауф, Д. Кур, В. Адольф, С. Адам и другими.

Актуальные тенденции подготовки учителей технологии четко определены В. Борисовым и С. Борисовой [1]. Они ориентируют на необходимость соотнесения содержания компетентности с содержанием профессиональной педагогической деятельности. Во всех определениях компетентности как отечественных, так и зарубежных авторов, в качестве основы компетентности выступают знания. Но в исследовательской литературе, посвященной этой проблеме, мы встречаем методологические просчеты — это преувеличение самостоятельности профессионального опыта, неправомерное отделение трудовой компетентности от профессиональной и т. п.

Цель статьи — определить место и роль проектно-технологической компетентности будущего учителя технологий как одной из составляющих его профессиональной компетентности, характеризующей соответствующими знаниями и условиями их использования, соответствующими проявлениями творческих применений этих знаний.

Изложение основного материала. Согласно «Глоссария сроков рынка труда, разработки стандартов» Европейского фонда образования [51169–70], существуют четыре модели (способа) определения компетентностей: а) основанные на параметрах личности; б) основанные на выполнении заданий и деятельности; в) основанные на выполнении производственной деятельности; г) ос-

нованные на управлении результатами деятельности [2]. Каждая из четырех моделей компетентностей связана с разными подходами в планировании, организации и предоставления высшего профессионального образования, и особенно — к оценке и признанию достижений студента и оценки возможностей его трудоустройства на рынке труда. Следовательно, исходя из того, что профессиональная компетентность является совокупностью компетентностей в разных областях науки и техники, необходимо зафиксировать профессиональные, а далее и предметные отрасли, исходя из которых, учитель определенной специализации решает профессиональные проблемы и типичные профессиональные задания.

Профессионально-педагогическая компетентность — это интегральная профессионально-личностная характеристика, которая определяет готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент норм и требований. Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» характеризует следующие качества специалиста: владение на достаточно высоком уровне собственно профессиональной деятельностью в определенной сфере; способность проектировать собственное дальнейшее профессиональное развитие; умение профессионально общаться; способность нести профессиональную ответственность за результаты своего труда.

Процесс подготовки специалиста, владеющего технологическими компетенциями, должен быть ориентирован таким образом, чтобы:

- его цель, содержание и организационные формы обеспечивали возможность творческого труда учащихся;
- целеустремленно формировался специалист, владеющий знаниями, которые необходимы для обслуживания технологических процессов;
- учащиеся могли приобрести все необходимые когнитивные, коммуникативные, креативные, организационные, информационно-аналитические и контролируемые навыки.

Таким образом, приобретение профессиональной компетенции может быть результатом только качественного образования, способного сформировать умение профессионально применять функциональные знания при выполнении определенных видов профессиональной деятельности.

Актуальность внедрения в практику работы высшей школы образовательных технологий вызвана перестройкой отечественной системы образования и постепенной интеграцией в мировую систему. Современные общественные процессы, стремительные изменения в технологиях производства предопределяют необходимость поддержки равновесия в социально-педагогическом пространстве отдельной конкретной системы профессиональной подготовки. Образовательные инновации, возникающие как ответ к общественным требованиям, коснулись и высшей школы. Сегодня существует достаточно широкий спектр воспитательных, развивающих,

образовательных технологий. Их использование в конкретном педагогическом процессе требует теоретического анализа и соответствующих модификаций.

Для того, чтобы эффективно конструировать и использовать образовательные технологии, учитель должен иметь сформированную проектно-технологическую компетентность, которая предполагается как сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих качественно выполнять определенные профессиональные действия.

Сегодня в педагогике высшего образования значительное место занимают исследования в рамках технологического подхода, но их методологическая база достаточно стандартна. К тому же обращение к разным взглядам и концепциям происходят в большинстве случаев «стихийно, неосознанно и эмпирически» [3, с. 86].

Проектно-технологическая компетентность учителя рассматривается, чаще как владение педагогическими технологиями учебы и воспитания детей. Такое видение проектно-технологической компетентности значительно сужает представление об общей профессиональной компетентности современного учителя. Проектно-технологическая компетентность учителя является единством теоретической и практической готовности учителя. Теоретическая готовность проявляется в обобщенном умении технологически мыслить и предусматривает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. В содержании практической подготовки они представляются, в первую очередь, умениями выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами педагогического процесса, целями и средствами педагогической деятельности, конструировать педагогический процесс наиболее оптимально, без потерь. Таким образом, иметь проектно-технологическую компетентность — значит, выделять основное задание (проблему) и находить способы ее оптимального решения в реальной профессиональной деятельности.

Становление проектно-технологической компетентности будущего учителя технологий происходит в процессе учебы в высшем учебном заведении, и его успех возможен при комплексной реализации ряда педагогических условий, среди которых:

- опора в профессиональной подготовке на целостную теоретическую концепцию формирования проектно-технологической компетентности учителя;
- реализация на технологической основе межпредметных связей в практике подготовки будущих учителей технологий;
- комплексное влияние на интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и деятельностную сферы студентов при изучении ими разных образовательных технологий.

Целеустремленная работа по формированию проектно-технологической компетентности требует анализа возможностей учебного процесса в высшем учебном заведении, особенно той его части, касающейся программ-

но-методического и организационного обеспечения блока психолого-педагогических дисциплин.

Проектно-технологическая компетентность является одной из пяти ключевых компетенций, которые, по решению Совета Европы, должны присутствовать в основе современного образования. Под ключевыми профессиональными компетенциями обычно понимают системную совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способов их производительного использования в образовательно-воспитательной сфере. Структура ключевых компетенций, базирующаяся на этом определении, предусматривает учет личностных проявлений, качеств, свойств специалиста, в нашем случае — учителя.

В подготовке студентов к профессиональной педагогической деятельности необходимо учитывать, что специфика их будущей деятельности заключается в необходимости конструирования авторских педагогических технологий.

До недавнего времени педагогические технологии возникали и усваивались на практике учителями интуитивно, и потому их использование не требовало специальной профессиональной подготовки. Однако В. Борисов, Е. Кулик в своих работах одними из первых обратили внимание на рост актуальной потребности в высокотехнологичной профессиональной подготовке учителя. Современные образовательные инновационные технологии вооружают учителя умениями компетентно влиять на учеников с целью формирования у них качеств, необходимых для жизни в социуме и развивать у них индивидуальные способности, обеспечивающие защиту от неблагоприятных условий социальной среды. Рамки их использования и критерии эффективности определяются степенью социального и психологического комфорта личности в обществе. Так, в исследованиях психологов последних лет прослеживается направленность на решение двух проблем: как помочь личности в социальном окружении интегрировать преимущественно только ту информацию, которая положительно влияет на действительное развитие личности, и далее, каким образом нужно влиять на человека, чтобы он сам целеустремленно и производительно создавал для себя окружение, которое работало бы на его всестороннее развитие. Отсюда в процессе социализации современной личности возрастает значение технологий саморазвития, когда у нее выработана способность компетентно взаимодействовать с социумом, выбирать свой жизненный путь и отвечать за свои поступки.

Из этих примеров становится понятным значение образовательных технологий в системе подготовки учителя к профессиональной педагогической деятельности.

По мнению Я. Бобылевой, наиболее успешному формированию профессиональной проектно-технологической компетентности учителя способствуют социально-дидактические технологии. [4, с. 533]

Социально-дидактические технологии — это совокупность педагогически осознанных действий с социальным объектом для получения оптимального педагогического

результата. Использование социально-дидактических технологий должно происходить в логике процесса развития личности и социально-педагогической деятельности студентов.

На адаптационно-ознакомительном этапе профессиональной подготовки ведущими технологиями экспериментальной работы являются адаптивно-ориентировочные. С позиции нашей модели проектно-технологической компетентности учителя технологий, социокультурная и профессионально-личностная адаптированность является одним из доминирующих качеств, потому что при работе в микросредах разного типа учитель должен иметь развитую способность быстро адаптироваться в новых условиях и уметь научить этому учеников.

Для адаптационно-ознакомительного этапа профессиональной подготовки учителей к социально-педагогической деятельности важное значение имеет привлечение студентов к технологически насыщенной среде: объединение студентов в микрогруппы с обучающей целью, привлечения к общественной работе социально-педагогического содержания, которую можно выполнять совместно с членами микрогруппы, введения в учебный процесс активных форм обучения: тренингов, игр, решения задач и т. п. Именно эти методы и социально-дидактические технологии способствуют успешному формированию проектно-технологической компетентности студентов с первых дней учебы в высшем учебном заведении.

Периодом адаптации не исчерпывается процесс становления личности будущего учителя. На втором этапе профессиональной подготовки (поисково-информационном), охватывающем период учебы на 2–3 курсах, стоит задача научить студентов находить, анализировать и использовать специальную информацию. Основная работа на этом этапе проводится по развитию социально-профессиональной перцепции студентов через развитие педагогической рефлексии.

Основные образовательные технологии, позволяющие решить эти задачи, — информационно-рефлексивные. Актуальность их использования в учебном процессе высшей школы связана с тем, что современная система профессиональной подготовки учителя технологий не способна решить серьезные вопросы, связанные с опасностью потери профессиональной и личностной идентификации человека. Профессиональная биография личности, еще не начавшись, часто так и не может состояться. Одна из причин этого заключается в наличии у большинства учителей стереотипов бытового педагогического сознания, функционализма, недооценки глубины антропологических проблем и противоречий, с которыми сталкивается человек в обществе. Традиционная дидактика высшей школы учебный процесс рассматривает как субъектно-объектные отношения студентов и преподавателей, при этом складывается ситуация, когда коммуникация, возникающая между ними, вроде бы навязывается студентам извне и имеет черты репрессивного дискурса, противопоставления задач преподавания задачам учебы.

В такой ситуации становится невозможным диалог преподавателей и студентов, из контекста учебного процесса выпадают собственные переживания студентов. А как известно, успешное взаимодействие с социальной средой опосредствуется личными переживаниями субъекта. Если же преподаватель не имеет развитой способности к рефлексии, нарушается структура его профессионального самосознания.

Для развития профессиональной рефлексии учителя необходимы такие средства, которые задевали бы глубинные слои сознания личности и были значимы для нее. Анализ литературы и обобщение опыта учителей привели нас к мысли, что в учебе недостаточно внимания уделяется автобиографической памяти самих студентов.

Задача — актуализировать биографии студентов для того, чтобы они стали основой их профессионального становления, изменить автобиографическую память студентов в адекватную целям профессиональной подготовки как средство развития личности в учебном процессе. Одним из таких средств может быть методика с использованием текстов рефлексивного жизнеописания.

Использование информационно-рефлексивных технологий учебы студентов помогает решить ряд проблем формирования проектно-технологической компетентности преподавателя технологий:

- достаточно быстро формируется и постепенно наращивается потенциал информационно-рефлексивного и коммуникативного компонентов технологически ориентированного образовательного пространства высшего учебного заведения;

- формируется совместная учебная деятельность студентов на основе разнообразных каналов коммуникации, содействующих интенсификации процесса личностного самоопределения, групповой идентификации;

- формируется потребность в авторских высказываниях как обобщенная характеристика субъектности студента в учебном процессе.

На старших курсах организационно и содержательно складываются экспертные отношения студентов и преподавателей. При этих условиях возможен переход от информационно-рефлексивных технологий (поисково-информационный этап подготовки) к использованию проектно-развивающих (практико-моделирующий этап) технологий профессиональной подготовки учителя.

Технология социально-педагогического проектирования — важная составляющая профессиональной проектно-технологической компетентности учителя технологий, поскольку она обеспечивает развитие специфических умений учителя:

- разрабатывать теоретическую основу создания социальных условий, обеспечивающих развитие личности ученика;

- диагностировать воспитательный потенциал микросоциума и создавать программу его повышения;

- прогнозировать возможные затруднения и проблемы учеников в конкретных жизненных условиях;

- предусматривать неуправляемые внешние и внутренние факторы, замедляющие полноценное личностное и социальное развитие учеников;

- реализовывать ситуационное перепроектирование межличностных отношений с учениками.

Формирование проектно-технологической компетентности учителя может проходить успешно лишь в технологически ориентированной среде высшего учебного заведения, где на основе знаний студенты имеют возможность приобрести опыт конструирования и реализации основных типов технологий, формирующих их профессиональную готовность к социально-педагогической деятельности с детьми и подростками в микросоциуме.

Анализ научно-исследовательской литературы позволил сделать вывод о том, что понятие «компетентность» и «компетентность» значительно шире понятий «знание», «умение», «навык», поскольку охватывают еще и такие качества личности, как направленность (мотивация, ценностные ориентации); способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, гибкость мышления, характер (самостоятельность, волевые качества).

Исходными при определении понятия «проектно-технологическая компетентность учителя технологий» являются основные положения теории деятельности (А. Леонтьев), теории компетентности и исследования проблем подготовки учителя технологий (В. Борисов, С. Борисова, В. Стещенко, В. Сидоренко, А. Торубара и др.).

Опираясь на исследования В. Сидоренко, Н. Тверезовской [4, с. 22] можно сделать вывод о том, что компетентность определяется как владение человеком определенной компетенцией, составляющей ее личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В своем исследовании мы придерживаемся следующих определений:

Компетентность — совокупность личностных качеств специалиста, включая его высокий профессионализм, знание интересов и потребностей людей, ситуации, в которой придется действовать; умение анализировать систему социальных отношений и взаимодействий социальных институтов, а также умение предусматривать последствия тех или других действий, эффективно взаимодействовать с окружающей средой, поддерживать межличностные отношения.

Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) относительно определенного круга предметов и процессов, необходимых для качественной производственной деятельности к ним.

Профессиональная компетентность — совокупность интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и реализовывать профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром [6, с. 48].

Относительно проектно-технологической компетенции, определяющей круг полномочий, предоставляющей конкретному специалисту для выполнения предвиденных ква-

лификационной характеристикой видов технологической деятельности, овладения которыми происходят в процессе усвоения функциональных знаний, адекватных производственным условиям, осознания умений, моторных и творческих навыков, объединенных в реальной ситуации, в действиях и операциях.

Общезвестно, что один человек лучше другого может справиться с заданием. Темп овладения деятельностью у разных людей разный. Обычно это объясняют наличием разных способностей. В соответствии с концепцией инновационной культуры будущих учителей технологий [4], профессиональная компетентность состоит из специальной, социальной, личностной, проектно-технологической компетентностей.

Виды деятельности учителя технологий обуславливают соответствующие ключевые компетенции учителя технологий.

Исследование структуры профессиональной компетентности учителя, проведенные Центром исследований и документации по проблемам экономики, занятости и профессиональных квалификаций (CIDEC) [7, с. 197] позволяют говорить о новой парадигме в отношении между системой образования и производством, основывающемся на ресурсном подходе. Результаты исследований свидетельствуют, что навыки проектирования в познавательной и профессиональной деятельности определяют эффективность профессиональной деятельности.

Выводы. Подводя итог вышеизложенного, можем отметить, что в настоящее время большинство ученых среди ключевых позиций профессиональной компетентности учителей технологий выносят на первое место именно проектно-технологическую компетентность и рассматривают ее не только как умение работать, а в первую очередь, как способность к созданию собственного продукта, принятия определенных решений, несения ответственности за них, готовность и потребность в творчестве.

Таким образом, проектно-технологические компетенции студента — это совокупность компетенций, связанных с предвиденными образовательной программой основными видами профессиональной деятельности. Это компетенции: производственные, проектно-технологические, конструкторские, научно-исследовательские и прогностические.

Основным процессуальным компонентом в подготовке учителя технологий к профессиональной деятельности является педагогическая ситуация, конструирующая и развивающая в высшем учебном заведении на основе традиционных и инновационных образовательных технологий.

Сказанное выше дает нам основание считать, что проектно-технологическая компетентность учителя технологий, как одна из составляющих его профессиональной компетентности, характеризуется соответствующими знаниями [технологий, методов, средств, форм деятельности (учебной, воспитательной, технологической, методической, исследовательской)] и условий их использования,

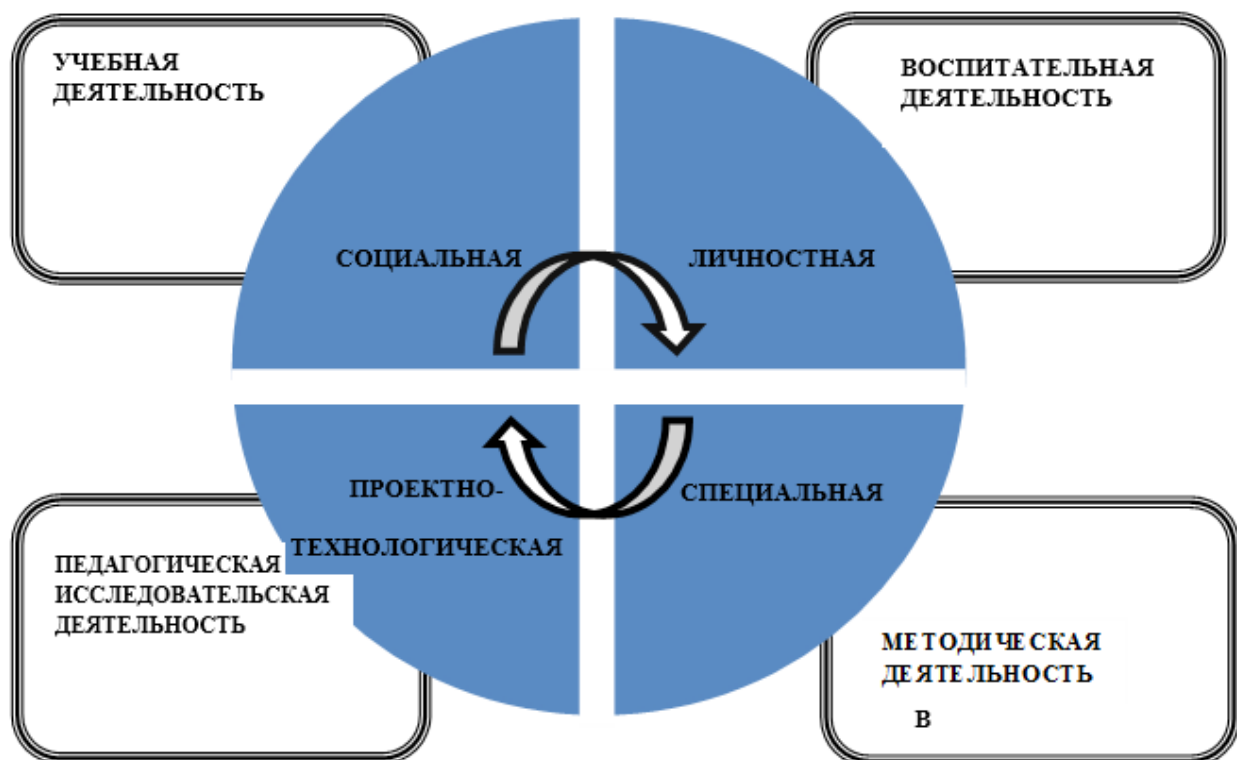


Рис. 1. Виды профессиональной деятельности и соответствующие компетентности

а также соответствующими проявлениями умения творчески применять эти знания; проектировать учебную деятельность, анализировать эффективность и результаты

своей деятельности, умения конструировать собственную технологию и разрабатывать методику организации образовательного процесса.

Литература:

1. Борисов, В. Актуальні тенденції підготовки вчителів технологій [Текст]/В. В. Борисов, С. В. Борисова // Професійна освіта: педагогіка і психологія/Kształcenie zawodowe: pedagogika I psychologia XV/За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало — Ченстохова — Київ: видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2013. — с. 377–383
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. — М.:ЕФО, 1997. — 160 с.
3. Коротяев, Б. И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии. Монография. Б. И. Коротяев. — Луганск: издательство ГУ «ЛНУ им. Тараса Шевченко» 2013 г. — 260 с.
4. Бобылева, Я. В. Концепция исследования теоретических и методических основ формирования инновационной культуры будущих учителей
5. технологий в процессе профессиональной подготовки [Текст]/Я. В. Бобылева // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — с. 532–534.
6. Сидоренко, В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно — орієнтованого навчання // Молодь і ринок. — 2004. — № 1. — с. 19–24.
7. Chappell & B. Melville Professional Competence and the Initial and Continuing Education of NSW TAFE Teachers RCVET, University of Technology, Sydney: Sydney (1995).
8. Viviana González Maura, Rosa María González Tirados competencias genericas y formacion profesion profesional: un analisis desde la docencia universitaria // REVISTA IBERO AMERICANA DE EDUCACIÓN. № 47 (2008), pp. 185–209.

Применение программы «Словник» в учебном процессе

Гончаров Константин Владимирович, преподаватель
Павлодарский государственный педагогический институт (Казахстан)

В преподавании иностранных языков, особенно с аналитическим строем, грамматический материал расщепляется на структуры, которые ложатся в основу различных упражнений. Суть каждого упражнения заключается в одном из действий: освоить, закрепить или повторить изучаемую структуру. На начальном уровне изучения иностранного языка применяются упражнения, основаны на методе повторения по образцу или шаблону. В таких упражнениях отрабатывается как элементарные, так и сложные структуры, состоящие из нескольких частей. Работая с элементарными структурами, студент имеет дело с простыми предложениями, например, «I am here», где необходимо заменить местоимения или сделать вопросительное предложение из утвердительного. Сложные структуры выходят за рамки одного предложения и содержат в себе несколько предложений. Такие структуры используются при коммуникации для достижения поставленных целей. Например, пригласить кого-нибудь в кафе, выразить кому-нибудь свое одобрение, негодование.

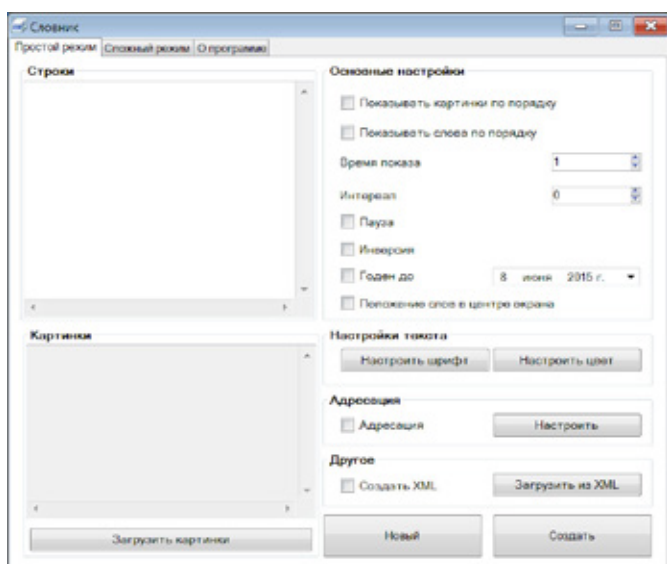
Как в современных, так и в старых учебниках по английскому языку такие упражнения часто применяются, что натолкнуло автора статьи на разработку электронной программы «Словник» для создания таких упражнений. Компьютерная революция породила разные виды элек-

тронных устройств, которые уже успели окружить человека, создав устойчивую среду для его деятельности. В такой обстановке преподаватель должен изучать её свойства и выявлять способы применения их на своих уроках. Примером может служить тот факт, что смартфоны, планшеты и ноутбуки постоянно сопровождают человека. Имея это в виду, преподаватель должен искать возможности создавать обучающие программы, работающие на данных электронных устройствах.

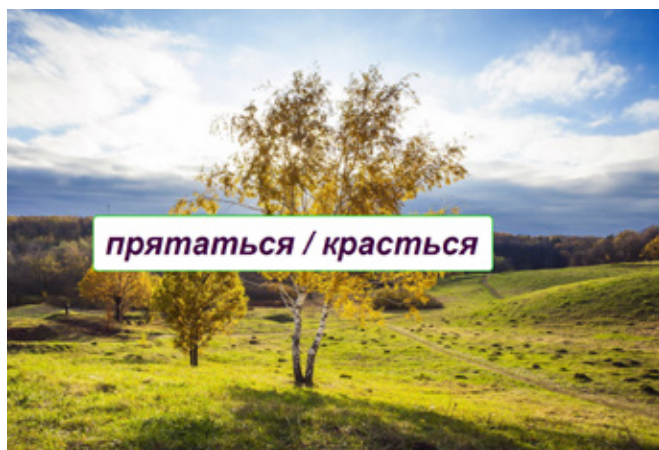
Программа «словник» представляет собой программу, которая создаёт электронные тренажёры в виде автономных файлов с расширением exe. Такие файлы запускаются на любом устройстве с операционной системой Windows. Электронные тренажёры помогают запомнить слова, или приобрести грамматические навыки. Они не оценивают работу, а обеспечивают достаточный объём практики. «Словник» может создавать тренажёры, работающие в двух режимах. Первый режим простой и рассчитан на слова и предложения. Второй режим имеет дело со структурами. Данная статья посвящена рассмотрению простого режима. В этом режиме, для ввода текстовой информации имеется поле ввода строк. Текстовая информация может сопровождаться картинками. Программа использует строки, в которые можно размещать как слова,

так и целые предложения. «Время показа» и «Интервал» отвечают за длительность показа строк на экране. Позиция строки на экране может быть по центру или внизу. «Инверсия» позволяет изменять порядок слов в предложениях. «Адресация» представляет собой назначение строк каждому студенту.

Интерфейс для простого режима выглядит так:



Рассмотрим создание простого тренажёра для запоминания слов. Для этой цели составляется список слов на русской или на английском языке и загружается в поле «строки», далее необходимо указать, как показывать слова, по порядку или в разброс. Устанавливается время показа одного слова и интервал между словами. Интервал между словами можно применять для составления предложения с показанным словом. Тренажёр может содержать красивый фон в виде серии картинок. Для этого необходимо подобрать такие картинки. Автор программы рекомендует применять картинки природы. Но вместо слов можно применять тематические картинки. Вот так выглядит работа со словами. Данный тренажёр показывает слова на русском языке на фоне природы.

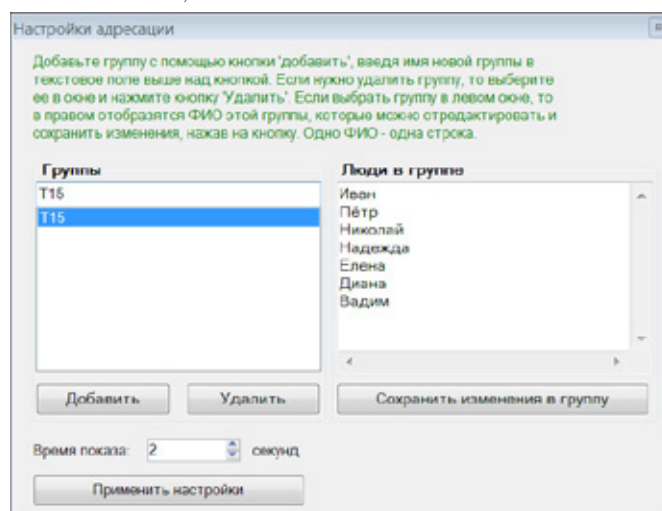


Тренажёры данного вида можно использовать для заучивания новых слов или для повторения выученных слов. В режиме повторения слов можно указывать время по-

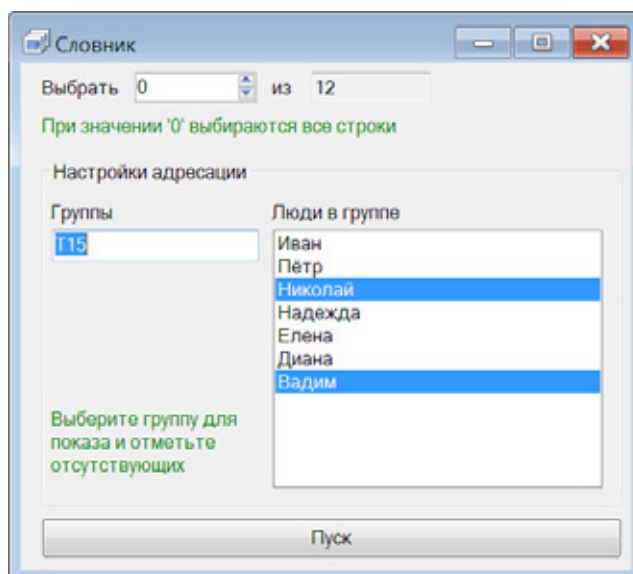
каза две-три секунды, например, шестьдесят слов по две секунды будут на экране две минуты.

Программа «Словник» сделана на языке программирования C#, поэтому важно установить пакет Net framework на все компьютеры. Для оценивания работы студента с тренажёрами необходимо к преподавательскому компьютеру подсоединить второй монитор. Один экран для преподавателя, второй для студента. Преподаватель запускает тренажёр с определёнными параметрами, и компьютер выводит работу тренажёра на два экрана. Преподаватель следит за ответом студента и фиксирует все ошибки. С помощью адресации преподаватель может организовать работу со всей группой. Выбирая в программе функцию «адресация» преподаватель производит необходимую настройку.

Нужно указать названия группы и ввести имена студентов, а также указать время показа имени студента на экране. Программа делит список строк (которые могут быть словами или предложениями) на количество студентов и выводит по одной строке для каждого студента показывая имя, а затем слово.



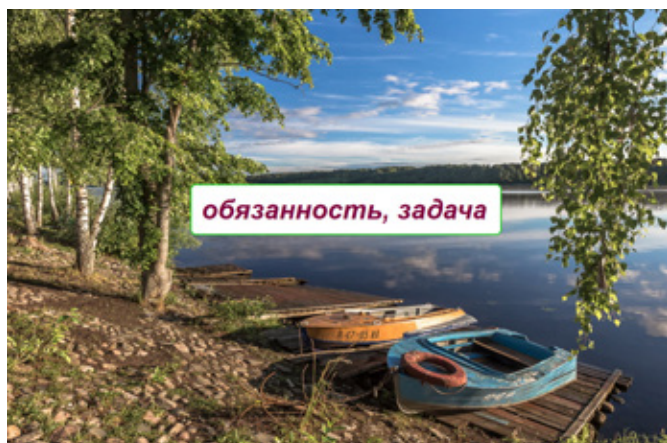
После настройки всех параметров создаётся тренажёр. При каждом запуске появляется окно ввода. В этом окне можно указать количество слов для показа и отметить отсутствующих выделив их в списке.



Необходимый эффект достигается при показе на большом экране или мультимедийной доске. Студенты садятся возле доски или экрана. Программа запускается и показывает имя.



Затем слово.



Студент, чьё имя на экране, готовится отвечать. Вот так работает адресация.

Зная особенности данной программы можно представить какие виды тренажёров эта программа позволяет построить. Рассмотрим некоторые из них.

1) Заполнение пропусков

Создаётся список не полных предложений и студент должен сказать полное предложение. На каждое предложение выделяется пять-шесть секунд. Для контроля можно уменьшить время до четырёх-пяти секунд. Если студент не справляется, можно установить интервал между предложениями в одну секунду.

На экране: I am a teacher. I ____ French.

Студент: I am a teacher. I teach French.

2) Подстановка слов

Список составляется из полных предложений. Для регулировки сложности задания, преподаватель может использовать

подстановочные слова, тогда их помещают в скобки или отказаться от них. Количество слов в предложениях влияет на время показа. Для небольших предложений можно установить также пять-шесть секунд.

На экране: Are you a student? (a teacher)

Студент: Are you a teacher?

Можно усложнить предложения.

На экране: Where were you yesterday? (your sister)

Студент: Where was your sister yesterday?

3) Трансформация предложений

Составляется список предложений, которые нужно изменить. В скобках даётся подсказка. Для отработки построения вопросительных и отрицательных предложений, в конце каждого предложения ставится знак «-» или «?»». На простые предложения можно выделить также пять-шесть секунд.

На экране: He writes a book. (?)

Студент: Does he write a book?

4) развитие устной речи

В основу ложится сюжет фильма или мультфильма. Преподаватель подбирает картинки из фильма или мультфильма и создаёт список необходимых слов и фраз, связанных с сюжетом. Весь сюжет нужно разделить на несколько фрагментов и выбрать самые интересные и полезные для задания. Из одного фильма или мультфильма можно сделать много тренажёров для разных целей. Затем преподаватель загружает программу картинками и словами, выставляет нужные параметры, а именно указывает пункты «показ слов и картинок по порядку», и создаёт тренажёр. Такой тренажёр становится заданием, где нужно создать рассказ, опираясь на картинки и слова, которые размещаются внизу экрана.

На этом не заканчиваются возможности программы «Словник». Настройки данной программы и творческий подход преподавателя позволяют создавать разные тренажёры для разных целей. Тренажёры данного типа являются новшеством в урокостроении. Их новизна заключена в автоматической обработке существующих видов упражнений. Преподаватель приобретает инженерные навыки настройки тренажёров для оптимальной работы студента. Такие тренажёры позволяют тщательно отрабатывать навыки приобретаемые студентами и проводить корреляцию между параметрами тренажёра и успехом или неудачей студента в приобретении грамматических или коммуникативных навыков. Тренажёры данного типа помогают не только овладеть грамматическими и коммуникативными навыками, но также помогают развивать память, внимание, воображение, быстроту принятия решений и скорость чтения.

Литература:

1. Жумаева, Ш. Ш. Drills and Dialogues in English lessons Молодой учитель 2015 № 10 с. 1160–1163
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогика 2012 С 261–264
3. Полат, Е. С. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования». — М., Академия — 2000.

Некоторые современные аспекты устройства и использования астрономической площадки при школе

Гринченко Николай Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент
Ханты-Мансийский институт развития образования

В статье описываются современные дидактические возможности, а также особенности практического обустройства астрономической площадки. Автор особо указывает на её универсальность и междисциплинарность, обращая внимание исследователей и практикующих педагогов на использование астрономической площадки при проведении межпредметных занятий, устанавливая связи физики, астрономии, географии, экологии, философии и психологии.

Ключевые слова: астрономическая площадка, межпредметные связи, средства обучения

Современной дидактике известно множество эффективных и необычных способов заинтересовать учащихся изучением естественных наук [1, 2]. И эти хорошо изученные известные способы обучения, дополненные современными (техническими, информационными, компьютерными) возможностями, приобретают значительные преимущества перед радикально новыми и неапробированными способами [3].

Хорошо зарекомендовала себя правильно устроенная астрономическая площадка при школе или университете. Описывая личный опыт обустройства астрономической площадки при школе, я не могу не отметить актуальность астрономической тематики и развития наблюдательных умений и при обучении университетских студентов [4, 5].

Астрономическая площадка [6, 7] служит для проведения утренних, дневных, вечерних и ночных наблюдений. При строительстве площадки педагогам-энтузиастам следует учесть немаловажную деталь: построить её таким образом, чтобы она давала возможность учащимся наглядно представить себе размеры Солнечной системы, а поэтому при проектировании обязательно необходимо сохранить в условных единицах те расстояния и размеры, которые наблюдаются в реальности.

Место для площадки рекомендуется выбрать недалеко от школы, что позволит занятие, начатое в кабинете, продолжить через 2–3 минуты на астрономической площадке. Площадка обустраивается на круглом основании — это один из ведущих замыслов, поскольку круглая форма, как известно, занимает большую площадь при минимальной затрате строительных материалов, да и к тому же в этом случае диски Солнца и площадки геометрически подобны. При строительстве площадки вычерчивается круг, размечаются и устанавливаются все опоры и необходимые службы, затем на 5 см в высоту засыпается щебнем и битым кирпичом, после чего этот слой сверху цементируется. Цементированная поверхность покрывается краской желтого цвета. Деревянный шар (макет Земли) диаметром 20 см берётся за основу измерений.

Как известно, диаметр Солнца в 109 раз больше земного, отсюда выходит, что 2180 см — это диаметр астро-

номической площадки. Такой размер сооружения позволяет проводить занятие с целым классом.

Две линии, идущие по радиусам площадки, образуют угол, опирающийся на часть окружности — сектор, окрашенный в красный, желтый и белый цвета, что демонстрирует измерение температуры внутри Солнца. Зона конвекции красно-желтым цветом, зона переноса лучистой энергии — ярко-желтым цветом, зона термоядерных реакций — белым цветом. По линиям температур даются обозначения температуры в каждой зоне, по линии давлений — изменение давлений внутри Солнца.

Возле площадки, по кругу, на расстоянии 15 см от края площадки, на вкопанных в грунт столбиках укрепляются фанерные щитки размером 50 на 70 см. Они окрашены в жёлтый цвет. Щитки чередуются с кустарником. На щитках записываются паспорта планет, располагаются их карты, портреты великих ученых-астрономов, таких как Н. Коперник, Г. Галилей, И. Ньютон, М. В. Ломоносов и др.

В паспорт Солнца входят такие основные характеристики нашего светила как масса (330 тыс. масс Земли), плотность (1,4 г/см³), диаметр (109 диаметров Земли), площадь поверхности (6090 млрд км), ускорение свободного падения на поверхности (274 м/с²), скорость движения относительно окружающих звезд (19,4 км/с), мощность излучения (374 10²¹ квт/с).

Порой бывает затруднительно выбрать такую площадку, которая была бы открыта для наблюдений всего небосвода и находилась рядом со школой. Если же небольшая часть небосвода все же оказывается закрыта зданием школы, то именно эту сторону площадки следует использовать для размещения двух больших щитов, каждый размером 155 на 155 см. Оба щита покрыты гладкими досками. Один щит выполняет роль экрана, другой служит местом для демонстрации карты звездного неба.

Стол на площадке позволяет ученикам вести записи и делать зарисовки наблюдений, работать с картой звездного неба. С одной стороны — две скамьи. На них располагаются слушатели при демонстрациях.

На площадке отмечены направления на север, юг, запад, восток. Большой подвижный глобус является интересной

и необходимой деталью для астрономической площадки. Ось глобуса должна совпадать с осью мира и направлена на Полярную звезду. Сориентировав глобус по широте и долготе астрономической площадки, удастся продемонстрировать, каким образом в момент наблюдения Солнце освещает Землю: где полдень, где полночь, где день, а где ночь, где вечер и где утро, над каким местом Земли Солнце в зените, где полярный день, а где полярная ночь.

Неравномерность обогрева глобуса солнечным излучением позволяет в буквальном смысле наощупь убедиться в существовании холодного, теплого и умеренного поясов.

Чтобы ученики могли наглядно представить пространственные масштабы Солнечной системы, рекомендуется сделать в дополнение к площадке макеты планет со спутниками. Макет Солнца — это сама астрономическая площадка. Если взять расстояние в одну астрономическую единицу за 1 метр, то удастся расположить макеты планет, выдержав соотношение расстояний между ними в выбранном масштабе. Макет Меркурия находится на расстоянии 39 см от края площадки, Венеры — на расстоянии 72 см, Земли — 1 м, Марса — 1,5 м, Юпитера — 5,2 м, Сатурна — 9,5 м, Урана — 19,2 м, Нептуна — 30 м, Плутона — 40 м. Диаметры планет при этом также приходится выдерживать в похожей пропорциональной зависимости: диаметр Солнца — 21,1 м, диаметр Земли — 20 см, Меркурия — 7,6 см, Венеры — 19 см, Марса — 10,6 см, Юпитера — 224 см, Сатурна — 190 см, Урана — 76 см, Нептуна — 78 см, Плутона — 6 см.

Имеются разнообразные рекомендации по строительству и обустройству астрономической площадки рядом со школой [8]. В меньшей степени в массиве дидактической литературы представлены рекомендации по её даль-

нейшей практической эксплуатации, обслуживанию и совершенствованию.

Одной из нереализованных возможностей является использование межпредметного потенциала как астрономического образования вообще, так и обустроенной школьной астрономической площадки в частности.

Астрономическая площадка универсальна и междисциплинарна. Имеются огромные ещё не до конца исследованные возможности использования астрономического потенциала при реализации связей учебных предметов естественнонаучного цикла, связей естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Астрономические и межпредметные практические работы надолго остаются в памяти учащихся, а лекции, прочитанные на территории астрономической площадки, производят, как правило, большое впечатление. Лекции могут быть посвящены не только исключительно астрономической тематике. Мой опыт работы в системе повышения квалификации учителей показывает, что это могут быть занятия и по физике, и по биологии, и по физической географии [9], и экологии [10] и даже по психологии, например по изучению восприятия времени человеком [11]. Дело в том, что время — не только физическая и астрономическая величина, но и философская категория, а его восприятие — глубокая психологическая проблема [12]. Да и сама площадка при определённом желании может быть быстро переоборудована по математическую, биологическую или географическую — одни измерительные инструменты могут быть заменены на другие. Возможны модификации оборудования астрономической площадки для учащихся и студентов с ограниченными физическими возможностями.

Литература:

1. Усова, А. В. Пути совершенствования естественнонаучного образования. Поиски и находки // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 3. с. 83–85.
2. Набоков, М. Е. Методика преподавания астрономии в средней школе. 2-е изд. — М.: Учпедгиз, 1955. — 214 с.
3. Яворук, О. А. Пути архаизма и футуризма в развивающемся отечественном образовании // Гуманизация образования. 2012. № 1. с. 29–35.
4. Акименко, С. Б. Особенности наблюдательных умений у студентов-гуманитариев // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2014. № 10 (43). с. 19–22.
5. Аюпов, И. М., Баканов В. А., Пономарев Ю. И. Организация практических занятий и наблюдений по астрономии в вузе и школе // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 1. с. 49–52.
6. Гринченко, Н. А. Астрономическая площадка // Физика в школе. — 1981. № 3.
7. Андрианов, Н. К., Карпенский А. Д. Школьная астрономическая обсерватория. — М.: Просвещение, 1977. 176 с.
8. Баканов, В. А. Лабораторный практикум по астрономии: учеб. пособие для студентов физико-математических ф-тов педвузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. — 156 с.
9. Ветрова, С. А. Использование метода микрооткрытий при обучении географии // Приволжский научный вестник. 2014. № 2 (30). с. 150–155.
10. Яворук, О. А., Пономарева И. С. Особенности формирования экологического стиля мышления при обучении физике студентов колледжа // Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. с. 108–111.
11. Яворук, О. А. Изучение восприятия времени человеком. Лабораторная работа Физика+Психология, 10–11 КЛ // Физика-ПС. 2011. № 13. с. 13–15.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку

Гуркина Анна Линаровна, соискатель, преподаватель
Челябинский государственный университет

В статье рассматривается проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку, определяется понятие «коммуникативная компетенция», прослеживается формирование и развитие идеи о важности и методах обучения коммуникации на иностранном языке. Автор высказывает идеи о целесообразности формирования коммуникативной компетенции на основе концепции конструктивизма.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, метод обучения, конструктивизм, принципы обучения.

В современных условиях возрастающей интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство одним из важнейших требований к выпускникам вузов практически любой сферы является владение иностранным языком (далее ИЯ), обеспечивающее эффективное профессиональное взаимодействие в современном поликультурном и мультилингвальном мире. Данная тенденция развития современного общества нашла отражение в нормативных документах в сфере высшего образования.

Согласно требованиям новых Федеральных государственных образовательных стандартов выпускник вуза должен уметь использовать ИЯ в межличностном общении и профессиональной деятельности. Таким образом, основной целью дисциплины «Иностранный язык» становится развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Разработкой теоретических и практических вопросов развития иноязычной коммуникативной компетенции занимались многие исследователи: И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, С. Савиньон, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, М. Финоккиаро, А.В. Щепилова и др. Ученые рассматривают *иноязычную коммуникативную компетенцию* как: способность человека понимать и воспроизводить иностранный язык в соответствии с социолингвистической ситуацией реальной жизни (М. Финоккиаро), как способность полноценно общаться на иностранном языке в устной и письменной формах в разнообразных ситуациях для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.).

В составе «коммуникативной компетенции» выделяют следующие элементы: *лингвистический* (знание системы языка и умение пользоваться такими знаниями для понимания речи других людей и выражения собственных мыслей); *социокультурный* (знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, речевого и неречевого поведения носителей языка и умение реализовывать свое речевое поведение в соответствии с такими знаниями); *речевой* (знание способов формирования

и формулирования мыслей с помощью языка и способности пользоваться ими в процессе речевого общения); *дискурсивный* (знание правил построения устных и письменных сообщений — дискурсов, умение строить такие сообщения и понимать их смысл в речи коммуникантов); *стратегический* (умение пользоваться наиболее эффективными стратегиями при решении коммуникативных задач); *предметный* (знание предметной информации при организации собственного высказывания или понимания высказывания коммуникантов); *компенсаторный* (умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе речевого общения); *прагматический* (умение выбирать наиболее эффективный и целесообразный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной задачи). [8]

Для понимания подходов к развитию отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции обратимся к истории обучения ИЯ. Исследования в области истории методов преподавания ИЯ, которыми занимались А.В. Миролубов, И.В. Рахманов, К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, З.М. Цветкова, С.К. Фоломкина, Н.И. Гез, Ю.А. Жлуктенко, Р.А. Кузнецова, позволяют проследить формирование и развитие идеи о значимости обучения именно коммуникации на ИЯ.

Целью освоения иностранного языка не всегда было развитие способности к общению. До конца XIX в. в качестве основного объекта обучения классическим (мертвым), а затем и современным (живым) иностранным языкам выступала сама языковая система. В Европе на протяжении нескольких веков господствовал грамматико-переводной метод. Его расцвет относится к XVIII—XIX вв. В царской России он был основным официально принятым методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Представители этого направления считали, что преподавание ИЯ в учебных заведениях имеет в основном общеобразовательное значение и своей целью имеет развитие логического мышления, памяти, кругозора. [4; 3; 7] «Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре», — писал в 1809 г. В. Гумбольдт. [13]

В конце XVIII в. появляется текстуально-переводной метод. Представители этого направления понимали цель обучения ИЯ как общее развитие обучаемых при изучении подлинных художественных произведений на иностранном языке. В основу обучения был положен оригинальный иностранный текст, на его примере отрабатывалось произношение, изучалась грамматика и лексика. Впервые стали применяться обратные переводы. [7]

Таким образом, в практике преподавания ИЯ языковая система рассматривалась как основной объект, вплоть до первых десятилетий XX века. Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Развитие капиталистических отношений, борьба за рынки сбыта и сырьё потребовали большого количества людей, владеющих иностранным языком. Потребность в эффективном обучении ИЯ на уровне, пригодном для коммуникации, остро поставила проблему адекватных методов обучения.

На смену господствовавшему не одно столетие грамматико-переводному методу пришёл так называемый «натуральный», а после и «прямой» метод, или «метод гвернантки». Основные посылки этих методов и сейчас являются базой, на которой строится обучение в большинстве западных школ и на курсах ИЯ. Таким образом, уже в конце XIX в. в работах М. Берлица и Ф. Гуэна — представителей натурального метода, а затем и представителей прямого метода обучения — прямизма (Г. Суита, Г. Пальмера и др.) ставится совершенно иная практическая цель — научить говорить на иностранном языке. В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание. Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (как основной объект обучения) выступили в концепции известного лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда: «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи... Владение языком — это не вопрос знания... Владение языком — это вопрос практики... В языке навык — все, а знание — ничто». [13] В США в годы Второй мировой войны был разработан метод ускоренного обучения иностранным языкам, получивший название «армейский». Основная цель данного метода — научить общаться и понимать устную иноязычную речь в сжатые сроки (6–8 мес.). Обучение языку проводилось на основе диалогов на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. Успех в работе обеспечивается благодаря большому количеству учебных часов (до 25 ч в неделю), погружению в языковую среду, тщательному комплектованию групп по результатам предварительного тестирования, ограниченному числу обучающихся в группе (5–7 чел.), высокой мотивации обучения. [3]

Идеи армейского метода впоследствии получили углублённое развитие в концепции аудиolingвального метода

в конце 50-х — начале 60-х гг. Его создателями были лингвист-структуралист Ч. Фриз и методист Р. Ладо, опиравшиеся на работы крупного лингвиста Л. Блумфилда, считавшего, что между знаниями о языке и владением им нет никакой связи. Концепция данного метода утверждает приоритет устной речи над письменной, преобладание в учебном процессе тренировочных упражнений типа дрилл для формирования речевых навыков, интуитивное восприятие языкового материала, широкое использование страноведческой информации. [5]

Наряду с аудиolingвальным методом в США во Франции развивается аудиовизуальный метод. Его разработчиками стали учёные Р. Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм и Р. Мишеа. Название этого метода отражает основные его принципы: весь языковой материал воспринимается длительное время только на слух, а семантизируется почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники. [4]

В конце 40-х гг. прошлого столетия в нашей стране развивается сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ. Этот метод предполагает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опоры на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Лингвистическая концепция метода опирается на идеи Л. В. Щербы и коммуникативной лингвистики. В соответствии с ними выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), утверждаются направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учёта родного языка в процессе овладения иностранным. Психологическое обоснование метода было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин), согласно которым оптимальным был признан путь сознательного усвоения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения. [4; 6]

В дальнейшем предпочтение было отдано коммуникативному методу. Этот метод был обоснован Е. И. Пасковым. В его основе лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития личности в диалоге культур, которая определяет конечную цель обучения ИЯ — овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. Одним из основных методических принципов метода является речевая направленность обучения, означающая активное вовлечение учащихся в процесс общения и использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения. [4; 3]. Технология коммуникативного метода обучения — обучение на основе общения — реализуется в таких современных методических разработках как игровой, проблемный, проектный, модульный ме-

тоды обучения, а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение ИЯ. [13]

Исторический обзор развития методов обучения ИЯ позволяет говорить о важности ориентации при обучении иностранному языку именно на овладение обучающимся иноязычной коммуникацией.

Согласно требованиям нового федерального государственного образовательного стандарта обучающиеся должны уметь активно использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении. Теперь недостаточно зазубрить готовую тему, необходимо уметь строить спонтанные высказывания, свободно выражать свое собственное мнение по тому или иному вопросу.

Однако, несмотря на богатый методический опыт и стремление педагогов «научить» иноязычной коммуникации, проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции сейчас остается наиболее значимой. В связи с этим в последнее время актуализировался поиск концепций, которые способствовали бы ее решению. Следует отметить, что на современном этапе обучения ИЯ ученые и педагоги все чаще обращаются к применению идей конструктивизма в образовательном процессе.

Конструктивизм (от лат. *constructio* — построение) — направление в эпистемологии и философии науки, в основе которого лежит представление об активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов, понятий и рассуждений. [10]

Концепция конструктивизма рассматривает учение как субъективный, самоопределяющий и активный процесс, при котором снаружи привносится только определенный импульс, на который влияют учебные технологии и стратегии. [12]

Выделяют следующие принципы конструирования обучающей деятельности: *целеполагание* (определение собственных целей образовательной деятельности, формирование умений определять личностные цели и задачи, планировать ожидаемые результаты); *мотивация обучения* (включение обучающихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего, проблем окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной ситуацией из жизни); *проектирование содержания обучения* (изучение концептуальных вопросов и проблем, приобретение системных

знаний, универсальных учебных действий); *стимулирование умственной деятельности обучающихся* (формирование критического мышления: умение высказывать свои мысли вслух, слушать, слышать, принимать или отвергать какие-либо идеи, высказывать предположения, гипотезы и догадки, организовывать содержательное общение и обмен мнениями); *создание педагогических условий результативного образовательного процесса* (выбор целесообразных методов, форм обучения, средств оценки учебной деятельности). [1]

М. Вендт выделяет следующие принципы организации учебного процесса с позиции конструктивизма: *ориентация на действие* (кооперативность процесса обучения, креативные формы работы, работа над проектом, изучение через обучение); *центрирование на личности обучающегося* (индивидуализация, автономия); *осознание в процессе* (осознанность изучения, осознанность владения иностранным языком, интеркультурная осознанность); *целостность при освоении языка* (ориентация на содержание, аутентичное комплексное окружение). [12]

Таким образом, в процессе организации образовательной конструктивной деятельности смещаются акценты с ведущей роли преподавателя как носителя знания на преподавателя — помощника, сопровождающего процесс обучения. Особое значение также придается принципу учебной автономии, формированию индивидуальной траектории развития языковой личности обучающегося. При таком подходе учебная деятельность направлена на формирование качеств личности в процессе коммуникации на иностранном языке.

Кроме того, в современных условиях развития интерактивных, компьютерных технологий и всеобщего доступа к сети Интернет, решение задачи самостоятельного формирования навыков иноязычного общения уже не кажется утопией. Использование этих возможностей позволяет обучающимся самостоятельно добывать знания, на практике вырабатывать умения, необходимые для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, основной целью обучения ИЯ в современных условиях является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Знание истории преподавания ИЯ, ситуативно-целевое использование «проверенных» методов и подходов к обучению, и, в то же время, применение новых методик, способов и средств обучения ИЯ, несомненно, могут способствовать достижению заданной цели.

Литература:

1. Великанова, А.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио./А.В. Великанова и др./Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. — Самара: Профи, 2002. — 92 с.
2. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/Н.И. Гез, Г.М. Фролова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с. — с. 180–194.
3. Гусевская, Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку/Н.Ю. Гусевская // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. — 2013. — № 6 (53). — С. 167–171.

4. Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка/Е. Г. Кашина. — Самара: Изд-во Универс-групп, 2006. — 75 с.
5. Миролюбов, А. А. Аудиолингвальный метод/А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 4. — с. 42–45.
6. Миролюбов, А. А. Сознательно-сопоставительный метод/А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 6. — с. 39–43.
7. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв./под ред. И. В. Рахманова. — М.: Педагогика, 1972. — 320 с.
8. Падей, Е. В. Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку [Текст]/Е. В. Падей // Молодой ученый. — 2013. — № 2. — с. 388–390.
9. Шукин, Н. А. Методика обучения речевому общению на иностранном языке/Н. А. Шукин. М.: Икар, 2011. — 454 с. — с. 154–157.
10. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
11. Benson, P. Teaching and researching autonomy in language learning/P. Benson. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
12. Wendt, Michael. Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugaenge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Peter lang GmbH Europaeischer Verlag der Wissenschaften. — Frankfurt am Main 2000. — 218 S.
13. Филолингвия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/38-1-0-1226> — Немного из истории обучения иностранным языкам. — (Дата обращения: 08.04.2015).

Формирование гуманистически направленной физической культуры студентов экономических специальностей в условиях спортизации занятий по физическому воспитанию

Гусак Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая отделением
Красноармейское педагогическое училище (Украина)

Тимошенко Владимир Валериевич, кандидат педагогических наук, преподаватель
Донбасская государственная машиностроительная академия (г. Краматорск, Украина)

Современный этап развития системы высшего образования предопределяет переосмысление ее содержания, где важное место отводится гуманистической парадигме.

Современная система физического воспитания студенческой молодежи не физкультурных вузов является приоритетной в формировании физической культуры молодежи как вида общей культуры, здорового образа жизни, спортивного стиля жизни будущих специалистов. Особенную актуальность эта проблема приобретает в условиях реорганизации высшего образования, его демократизации и гуманизации.

Формирование культуры здоровья студентов экономических специальностей вуза во многом зависит от того, насколько эффективно будут организованы занятия по физическому воспитанию. Повышение культуры здоровья студентов является результатом деятельности преподавателей, самих студентов, создания соответствующих психолого-педагогических условий. Целостное представление о культуре здоровья позволяет разработать комплекс ее критериев и показателей. К основным критериям культуры здоровья принадлежат: социальная ответственность;

медико-валеологическая грамотность; физическое здоровье; психическое здоровье; образ жизни; творческая активность. Эти научно обоснованные критерии культуры здоровья создают возможность комплексного решения многочисленных проблем, связанных из здоровьем студента.

Традиционная система физического воспитания, направленная на выполнение унифицированных программ, должна быть лишь базисом для формирования системы ценностей физической культуры. В процесс организации занятий по физическому воспитанию необходимо постоянно внедрять инновации, которые будут предоставлять возможность студентам не только приобретать лучшую физическую форму, но и будут способствовать их личностному развитию.

Целью деятельности вуза должно стать создание условий для формирования у студентов экономических специальностей навыков самосовершенствования на фоне воспитания мотивации, интереса к физической культуре и состоянию собственного здоровья.

На современном этапе проблема формирования физической культуры личности исследуется широко и раз-

носторонне и на первый план выступает персонифицированная ее форма (С. Балбенко, В. Завадский, С. Ермаков, В. Мудрик, К. Огнистая, В. Черняев, Б. Шиян). Существуют разработанные В. Бальсевичем, М. Виленским, Л. Лубишевою, Р. Сафиним структурные модели физической культуры личности, которые дополняют друг друга и расширяют представление об основных составляющих физической культуры личности.

Ученые считают, что стратегической целью высшего образования должно быть создание среды, которая способствовала бы физическому оздоровлению студентов, морально-этическому становлению личности, возможности поддержать существующий уровень здоровья, улучшить его, сформировать навыки здорового образа жизни (М. Виленский, И. Мудрик, О. Леонов, Т. Круцевич, В. Кузьменко).

Анализ научной литературы и педагогической практики выявил, что существующая система физического воспитания не в полной мере способствует принципам всестороннего развития личности. Существует противоречие между образовательным потенциалом физического воспитания и не полной его реализацией на практике. Таким образом, проблема исследования состоит в решении вопроса оптимизации процесса физического воспитания для того, чтобы оно стало весомым фактором в формировании личных и профессиональных качеств студентов экономических специальностей.

Современная технология педагогического процесса, который имеет в основе идеи гуманизма и концепции воспитания физической культуры студентов предусматривает не только ее понимание в аспекте двигательной активности, направленной на развитие физических качеств, но и как систему привлечения студентов к широкому набору ценностей физической культуры. Вместо авторитарной учебы, которая опирается на передачу и воспроизведение информации, необходимо создавать систему образования, которая ориентирована на будущее, которая поощряет инициативу и воспитывает у студентов самостоятельность, побуждает студентов учиться и совершенствоваться на всех уровнях.

В условиях гуманистического подхода к образованию, воспитание надо понимать не как влияние на личность с целью необходимых преподавателю или учебному заведению качеств, а как создание условий для саморазвития студентов в процессе учебы. При этих условиях преподаватель физического воспитания обязан не только передавать студенту знания и учить, но и привлекать его к современной прогрессивной культуре, к которой принадлежит и физическая культура. Гуманистический подход и взаимопонимание преподавателя и студента позволяют достичь более значительных успехов в учебе, чем традиционные директивные подходы [3, с. 379].

Гуманитарная направленность современного высшего образования предусматривает подготовку будущих специалистов в отрасли экономики на принципах самообразования, самосовершенствования интеллектуальных

и физических возможностей студентов. Она включает формирование широкого культурологического мировоззрения, национального самосознания и заботливого отношения к собственному здоровью [1, с. 118]. Демократизация и гуманизация системы физического воспитания вуза сформировали новую педагогическую цель — формирование физической культуры личности. Для ее успешной реализации необходимо освободить физкультурно-спортивную деятельность от тотальной унификации и стандартизации, использовать вариативность учебного процесса на основе использования современных педагогических технологий, таких как спортизация.

Гуманизация физического воспитания заключается в личностной ориентации, создании оптимальных условий для развития индивидуальности студента, в толерантном отношении к возможностям студенческой молодежи. С целью формирования мотива совершенствования студентов, которое предусматривает стремление ускорить темпы собственного развития, занять достойное место в обществе необходимо разрабатывать все более эффективные программы по предмету «Физическое воспитание», которые учитывают особенности каждого студента, новейшие научно-методические разработки, модели и технологии. Личностно-ориентированный подход наилучшим образом отвечает творческому развитию студентов, поскольку он направлен на удовлетворение интересов и потребностей, строится с учетом индивидуальных качеств и отвечает принципам гуманистического направления в психологии и педагогике.

Спортивно ориентированная программа для студентов, направленная на углубленное изучение отдельных видов спорта и современных двигательных систем, позволяет получать результаты от вида деятельности в условиях соревнований, контрольных испытаний и оценивать способности и формировать стойкую потребность в регулярных занятиях. При условиях внедрения спортивно-ориентированных технологий студентам предоставляется более широкий выбор разных форм физкультурно-спортивной деятельности с учетом их личных интересов, склонностей и способностей. В то же время подобная система и организация учебных занятий будет повышать творческий потенциал преподавателей, побуждая их к постоянному совершенствованию, поиску новых методических приемов, методов и технологий учения и оздоровления.

Спортивно-ориентированные технологии физического воспитания студентов должны основываться на преимуществах популярных у студенческой молодежи видов спорта. Такой подход на основе избранного вида спорта может служить средством воспитания гармонично развитой личности студента, позволит улучшить здоровье, сформировать профессионально важные психофизические качества и позитивную мотивацию к регулярным занятиям физической культурой и спортом, повысить показатели физической, спортивно-технической и теоретической подготовленности.

С целью повышения эффективности занятий по физическому воспитанию в программы все чаще включают не только проверенные практикой (спортивные и подвижные игры, легкая атлетика и т. п.), но и новые средства физической культуры (элементы восточных единоборств, шейпинг, фитнес и т. п.), которые раньше не применялись. Поэтому организация физического воспитания в вузе на основе альтернативного комплектования программ занятий обеспечивает большую эффективность, которая выражается в существенном повышении уровня физической и функциональной подготовленности студентов.

Практически во всех странах мира идет интенсивный поиск новых идей и гуманистических подходов в организации учебно-воспитательного процесса. Использование новых достижений и методик, переориентация ценностных мотиваций из материальных на общечеловеческие позволяют коренным образом изменить к лучшему образ жизни современной студенческой молодежи.

Осуществленный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Гуманистическая педагогика — это, прежде всего, система самопознания и саморазвития индивидуальности студента при условии партнерства с преподавателем, главное задание которого — помочь молодежи в ее самоопределении, создать максимально приемлемые и комфортные условия для физического и духовного развития. Физическое воспитание в этом контексте имеет значительные потенциальные возможности педагогического влияния на развитие и становление личности в соответствии с высокими нормами гуманистической морали.

2. Спортизация физкультурной деятельности студентов вуза, по существу, должна стать основой возрождения и развития массового студенческого спорта. Спортивная направленность практических занятий по физической культуре студентов может не только радикально изменить их физкультурную активность, но и в целом привить спортивный стиль повседневной жизнедеятельности.

3. Существует много моделей и схем внедрения спортивно-ориентированных технологий в процесс организации физического воспитания с целью его оптимизации. Программы с использованием новейших технологий образования предоставляют возможность достичь большей эффективности сравнительно с традиционными. Содержание психолого-педагогического влияния на основе педагогического взаимодействия преподавателя и студента на занятиях по физическому воспитанию активизирует у студентов переоценку мотивационного отношения к занятию. И главным итогом внедрения спортивно-ориентированных технологий в процесс физического воспитания вуза является формирование стойкой мотивации у студентов к непрерывному физическому совершенствованию.

4. С целью формирования мотива к физическому и духовному самосовершенствованию студентов при организации процесса учебы необходимо вносить определенные коррективы в программу. Также есть много других возможностей для дальнейшего повышения эффективности и совершенствования в системе физического воспитания в вузе

Литература:

1. Бахтін, М. М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді / М. М. Бахтін // Вища освіта України, 2007. — № 1. — с. 117–120.
2. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Караваева, Е. Л. Конструктивизм и гуманизм в физическом воспитании учащейся молодежи / Е. Л. Караваева, Л. И. Орехов // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. Материалы XI Международного научного конгресса. — Минск: БГУФК, 2007. — с. 378–380.
4. Мудрік, І. В. Організаційно-методичні засади вдосконалення фізичного виховання студентів [методичний посібник] / І. В. Мудрік. — К., 2008. — 83 с.
5. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 95 с.
6. Шиян, Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Б. М. Шиян. — Тернопіль: Навчальна книга — «Богдан», 2004. — 272 с.

Проблемы оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками

Деева Александра Сергеевна, магистрант

Научный руководитель: Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются проблемы оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками на современном этапе развития образования в рамках системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: *проблемы оценки качества, продуцирование текста, текст-описание, младшие школьники, системно-деятельностный подход.*

На современном этапе развития образования, согласно требованиям ФГОС 2 поколения НОО, одной из приоритетных задач начальной школы является формирование у младших школьников такого универсального учебного действия, как умение строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

В лингвистике данные действия определяют как продуцирование текста. В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило указывается: «*Продуцирование текста* (порождение речи) — один из двух основных процессов речевой деятельности, состоящий в планировании и реализации речи в звуках или графических знаках; совокупность процессов перехода от речевого намерения к устному или письменному тексту» [1, с. 289]. В методике обучения русскому языку продуцирование текста в письменной форме относится к области связной речи, направленной на умение писать сочинение.

Различные подходы к обучению младших школьников работе с текстом, а также его созданию рассматривались в методических исследованиях многих учёных: создание высказываний на основе знакомства с понятиями лингвистики текста (Т.А. Ладыженская, Л.М. Лосева, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др.); использование системного подхода в работе над развитием связной речи (Е.И. Никитина, Н.А. Пленкин, Г.С. Щеголева и др.); использование анализа текста-образца в процессе создания собственных высказываний (А.Е. Васильева, Е.П. Суворова и др.); реализация системно-деятельностного подхода в обучении продуцированию текста-описания (А.А. Штец и др.).

Формирование умения писать сочинение (продуцировать текст в письменной форме) является не только требованием ФГОС 2 поколения НОО, но также может расцениваться как общественная потребность, поскольку наблюдается неумение учащихся, как в начальной школе, так и в старших классах, писать сочинение. В связи с этим, по итогам заседания Совета по культуре и искусству 2 октября 2013 года, президент Российской Федерации В.В. Путин поручил Министерству образования вернуть сочинение в состав выпускного школьного экзамена по русскому языку и литературе. Это было отражено в документе «Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по культуре и искусству».

Одним из основных типов текста, над которым предполагает работу современная методика в начальной школе, является текст-описание.

Однако, наше предварительное исследование, проведённое в четвёртых классах одной из школ города Севастополя, свидетельствует о том, что умения младших школьников продуцировать текст-описание очень зыбки и неустойчивы, наблюдается бедность словарного запаса, схематизм, однообразие языковых средств, невыразительность языка, отсутствие эмоциональной окрашенности и т.д.

Причинами достаточно низких результатов могут выступать проблемы, связанные с оценкой качества продуцирования текста-описания младшими школьниками в рамках системно-деятельностного подхода.

Цель статьи — представить проблемы оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками на современном этапе развития образования.

Первая проблема оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками заключается в том, что в методике обучения продуцированию текста-описания нет однозначного понимания, как реализовать системно-деятельностный подход.

Благодаря разработкам Т.Г. Рамзаевой [5, с. 393], в основу системы обучения работе с текстом легло освоение учащимися соответствующей теории связной речи — таких понятий, как текст, виды текста, части текста и т.п. Правда при этом, законы деятельности продуцирования текста в письменной форме, а особенно текста-описания, так и не были реализованы, поскольку в целом рассматривался знаниевый подход.

Не меняет данное положение и концепция Т.А. Ладыженской [2, с. 64], которую она реализовала в курсе «Риторика» в образовательной системе «Школа 2100», так как в основу данной концепции были положены закономерности связной устной речи. В качестве ведущей закономерности выступало положение, — если ребёнок овладеет связной устной речью, то он освоит и связную письменную речь. Однако, закономерности продуцирования письменного текста так и не получили своей реализации, особенно страдает система продуцирования текста-описания.

На наш взгляд, более полная концепция обучения продуцированию текста-описания на основе системно-деятельностного подхода была предложена А. А. Штецом [8, с. 3].

По мнению учёного, основными закономерностями продуцирования текста-описания являются следующие.

1. Релевантный (существенный) признак композиции текста-описания выступает для его дифференциации по отношению к другим типам текста (повествованию, рассуждению). Наличие в тексте системы признаков объекта, излагаемых средствами параллельной связи, так как об объекте сообщают различные сведения, где все предложения подчинены одному, содержащему в какой-то степени основную мысль.

2. Признаки объекта описания — признаки формы, качества и условия объекта.

3. Способ описания множества объектов (общее описание объекта, раздельное (разноплановое) описание и сравнительное описание).

4. Обязательное наличие в тексте-описании художественных троп: эпитеты, сравнения, метафоры.

Данные закономерности могут квалифицироваться как способности продуцирования текста-описания.

Вторая проблема заключается в недостаточном обосновании чётких критериев оценки качества продуцирования текста-описания с позиции системно-деятельностного подхода.

Наиболее оптимальным путём к реализации системно-деятельностного подхода в развитии речи оказалась концепция М. Р. Львова [3, с. 426], которая включала в себя характеристику умений младших школьников продуцировать текст в письменной форме (писать сочинение).

На основе этого мы выделили три важнейших параметра характеристики умений младших школьников продуцировать текст в письменной форме, которые отнесли и к продуцированию текста-описания. Данные умения являются наиболее универсальными с точки зрения системно-деятельностного подхода, и могут рассматриваться, как критерии оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками.

— Умение раскрыть тему и основную мысль сочинения-описания.

— Умение структурировать текст-описание.

— Умение строить предложения в структуре текста-описания.

Третья проблема заключается в том, что к данным критериям недостаточно чётко определена система показателей. Поскольку выделенные критерии не получили подробного описания в методике обучения русскому языку, у нас возникла необходимость наполнить их содержанием.

На наш взгляд, содержанием данных критериев могут выступать основные закономерности продуцирования текста-описания в рамках концепции, предложенной А. А. Штецом [8, с. 4].

В качестве показателей к каждому критерию выделяются следующие.

К критерию — *умение раскрыть тему и основную мысль сочинения-описания* выступают такие показатели:

— представить объект описания, ответив на вопрос: «О ком (о чём) говорится в тексте?»;

— описать признаки объекта (признаки формы, качества и условия объекта);

— выразить собственное отношение к объекту описания, ответив на вопрос: «Для чего? Зачем создан текст?».

К критерию — *умение структурировать текст-описание* выступают следующие показатели:

— владение общим описанием объекта: составление плана (характеристика всех признаков объекта описания (признаков формы, качества и условия объекта));

— владение раздельным (разноплановым) описанием объектов (в какой последовательности и на каком плане расположены объекты);

— владение сравнительным описанием объектов.

К критерию — *умение строить предложения в структуре текста-описания* выступают такие показатели:

— наличие эпитетов;

— наличие образных сравнений;

— наличие метафор.

Таким образом, в современной методике развития связной письменной речи младших школьников выдвинулось три актуальные проблемы, связанные с оценкой качества продуцирования текста-описания.

Первая проблема заключается в отсутствии в методике обучения продуцированию текста-описания, в связи с различными подходами, однозначного понимания, как реализовать системно-деятельностный подход.

Вторая проблема связана с обоснованием чётких критериев оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками с позиции системно-деятельностного подхода.

Третья проблема оценки качества продуцирования текста-описания младшими школьниками связана с определением системы показателей к критериям согласно основным закономерностям продуцирования текста-описания.

Оценка качества продуцирования текста-описания младшими школьниками будет эффективной, если решить ряд выделенных проблем с учётом системно-деятельностного подхода.

Литература:

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и доп./Т. В. Жеребило. — Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. — 486 с.

2. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка/Т.А. Ладыженская. — М.: Просвещение, 1991. — 240 с.
3. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 464 с.
4. Львов, М.Р. Школа творческого мышления: пособие по русскому языку для учащихся начальных классов/М.Р. Львов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Вентана-Граф, 1997. — 240 с.
5. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах/Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. — М.: Просвещение, 1979. — 431 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Утверждён приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 // Завуч начальной школы. — 2011. — № 1. — с. 4–25.
7. Штец, А.А. Мастерская письменной речи: часть первая: дидактический материал по русскому языку для 3 класса начальной школы/Р.В. Сабодаха, А.А. Штец. — Мурманск: МОИПКРОиК, 2013. — 56 с.
8. Штец, А.А. Мастерская письменной речи: развитие речи младших школьников: 3 класс: Методические рекомендации. Часть первая/Р.В. Сабодаха, А.А. Штец. — Мурманск: МОИПКРОиК, 2013. — 92 с.

Модель формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников

Дрохнерис Ольга Геннадьевна, магистрант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

Статья посвящена проблеме формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности учащихся, так как с внедрением новых ФГОС появилась необходимость формировать универсальные учебные действия у учащихся, предполагающие формирование компетенций в области использования учебно-исследовательской и проектной деятельности

Ключевые слова: *готовность, готовность к деятельности, готовность к организации исследовательской деятельности, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность.*

В связи с модернизацией российского образования, введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, внедрения Профессионального стандарта педагога к современному учителю предъявляются различные требования. Он должен владеть формами и методами обучения, воспитания и развития, в том числе и уметь организовывать самостоятельную деятельность школьников, которая должна выражаться в деятельности учащихся, связанной с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением.

Поэтому сегодня существует необходимость перехода на новую форму организации образовательного процесса, подразумевающую исследовательскую деятельность учащихся. Такая деятельность направлена на развитие личности каждого ребенка и дает возможность каждому ученику овладеть новыми знаниями, умениями и навыками более осознанно, изучить окружающую действительность, используя новые способы и методы научного познания. Она становится для ученика возможностью расширить границы учебного материала.

Поэтому педагогу предстоит посмотреть по-новому на формы и методы организации учебного процесса, дабы

дать возможность учащимся заниматься исследовательской деятельностью. При этом каждый педагог сам должен владеть не только исследовательской компетентностью, предполагающей знания основ исследовательской деятельности, но и технологиями, методами и формами организации исследовательской деятельности учащихся.

Поэтому в российской системе образования формирование готовности учителей к организации исследовательской деятельности школьников должно стать одним из направлений подготовки педагогов к профессиональной деятельности.

Готовность учителя к организации исследовательской деятельности школьников является важным компонентом профессиональной компетентности современного педагога.

В психолого-педагогической литературе понятие «готовность» имеет неоднозначную трактовку. Она рассматривается как состояние личности (Д.В. Дмитриев, А. Ребер, Е.П. Ильин и др.); как интегральное свойство личности (О.В. Царькова, К.К. Платонов и др.); как сложное динамическое образование (Л.А. Кандыбович, М. И Дьяченко, Р.Д. Санжаева и др.) и т.д.

При этом большинство авторов придерживаются мнения, что понятие «готовность» — это сложное по-

нятие, включающее несколько компонентов: психические и психологические характеристики личности, отношение к профессии, владение профессиональными компетентностями, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании и другие.

Сущность и принципы готовности к деятельности в разное время изучали Б. Г. Ананьев, К. М. Дурай-Новикова, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и другие.

Под готовностью к деятельности большинство авторов понимает сложное образование, включающее различные компоненты. Это и качества личности самого педагога, и профессиональные знания, умения, навыки, и способность к творческому мышлению, самоанализу и самообразованию и т. д.

И. Ю. Исаева приводит трехкомпонентную структуру готовности к осуществлению какого-либо вида деятельности. Она предлагает следующие компоненты:

1) мотивационный компонент включает в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности, формирование внутренней готовности к осуществлению этой деятельности;

2) теоретический компонент отражает определенную сумму профессиональных знаний;

3) практический компонент предусматривает овладение специалистом рядом профессиональных умений на основе освоения теоретических знаний [2].

Однако понятие «готовность к организации исследовательской деятельности» не имеет четкого определения. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в педагогической науке проблема организации исследовательской деятельности, в том числе поиск способов и методов для эффективного развития исследовательских умений школьников, не является новой. Однако, при ее рассмотрении было обнаружено, что в настоящее время отсутствуют целенаправленные научные исследования по изучению процесса формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников, в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения не предусмотрены поло-

жения, способные обеспечить готовность учителя общеобразовательного учреждения к организации данного вида деятельности.

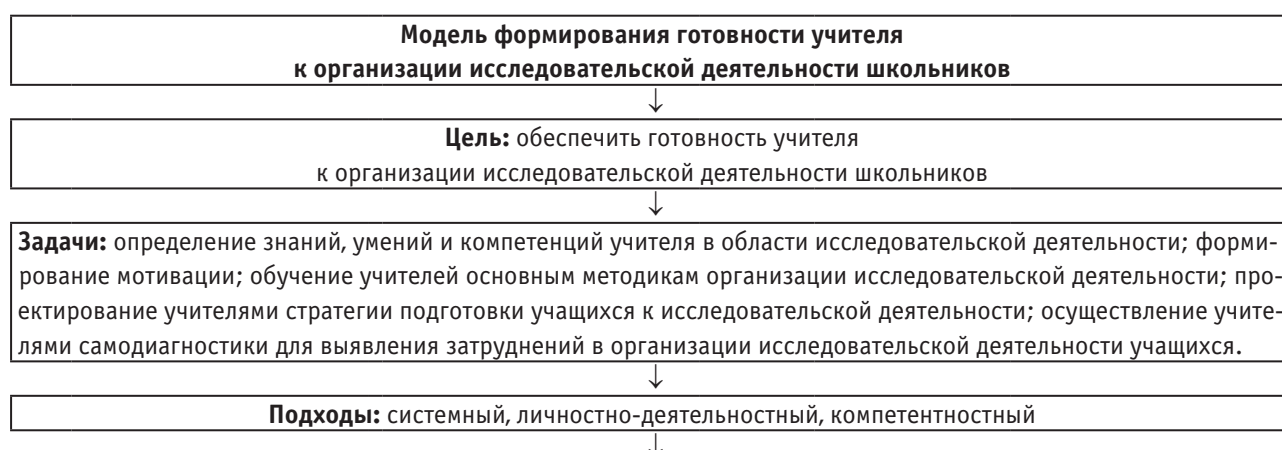
Поэтому нами, на основании имеющихся в психолого-педагогической литературе моделей готовности к деятельности, была разработана модель формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников. Но прежде мы рассмотрим, в чем заключается особенность исследовательской деятельности.

Нас интересует исследовательская деятельность, которая проводится учащимися образовательных учреждений, то есть так называемая учебно-исследовательская деятельность.

Многие авторы характеризуют учебно-исследовательскую работу учащихся как самостоятельную работу, которая направлена на углубленное исследование тем, выбранных в соответствии с интересами [1]; как совокупность действий поискового характера, которые ведут к открытию ранее неизвестных фактов, теоретических знаний и способов деятельности [5]; как форму образовательного процесса, направленную на развитие проблемного мышления, освоение исследовательских методов и сосредоточенная на способе получения новых знаний в процессе учебного исследования [4] и другие.

Здесь мы придерживаемся мнения А. В. Леонтовича, который считает, что главный смысл исследования в сфере образования состоит в том, что оно является прежде всего учебным. А это значит, что главной целью его становится не получение новых, ранее неизвестных знаний, как в любой науке, а развитие личности учащегося, которое заключается в приобретении ими навыков исследования, развитии способности к исследовательскому типу мышления [3].

Итак, изучив сущность исследовательской деятельности в целом, модели и компоненты готовности, представленные в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что модель формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников должна выглядеть следующим образом:



Компоненты готовности				
	Когнитивный	Мотивационный	Информационный	Организационно-деятельностный
Цель	Формирование теоретических, эмпирических знаний об исследовательской деятельности и ее организации; умений и навыков.	Формирование положительной мотивации к организации исследовательской деятельности.	Формирование информационной компетентности, позволяющей организовать исследовательскую деятельность.	Формирование организаторских способностей и умений.
Содержание	Формулировка цели и задач; выявление проблемы, противоречий; формулировка гипотезы; определение объекта и предмета; выбор теоретических и применение практических методов; правила статистической обработки результатов; оформление работы;	Потребность в оказании помощи учащимся в случае возникновения затруднений; в стимулировании учащихся с помощью похвалы и подбадривания; в разъяснении смысла ИД; в использовании индивидуального подхода; в организации взаимоподдержки внутри групп; в самообразовании и самооценке.	Работа с информационными источниками получения информации (Интернет, библиотечные каталоги, справочная литература); работа с текстовыми документами (форматирование текста исследования); оформление итогового результата с использованием ГОСТ.	Создание, решение и обсуждение проблемной ситуации; формулировка цели и задач по решению проблемы; составление плана работы; распределение обязанностей и ролей; выявление организаторских способностей; подготовка выступлений учащихся.
Умения	Аналитические, проективные, прогностические и рефлексивные	Рефлексивные, познавательные, организационные, аналитические, коммуникативные и др.	Информационные, аналитические, прогностические, проективные, организационные, коммуникативные, ориентационные	Мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные
Условия	Активизация мотивации к повышению уровня исследовательской компетентности; знание и понимание значимости исследовательской деятельности в образовательном процессе; практическое совершенствование исследовательских умений и навыков; мониторинг и оценка сформированности ЗУН.	Включение в мероприятия образовательного учреждения. Организация образования. Осуществление морального и материального стимулирования.	Семинары, практикумы специальные курсы; организация информационно-образовательной среды путем насыщения различными информационными ресурсами; активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности педагогов на основе использования ИКТ	Совместная деятельность; индивидуализация, системность, осознанность обучения; приоритет самостоятельного обучения; актуализация результатов после курсовой подготовки; развитие образовательных потребностей.
Методы и формы	Объяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия, мастер-класс. Индивидуальная и групповая формы.	Разъяснение общественной и личностной значимости учения, педагогическое требование, одобрение, похвала и др. Индивидуальная форм.	Иллюстрация, демонстрация, обучение через Интернет, упражнения и т. д. Индивидуальная и групповая формы.	Практические: решение проблемных задач, деловые игры, анализ конкретных ситуаций и т. д. Индивидуальная и групповая формы.



Уровни готовности		
Высокий	Средний	Низкий
Осознает необходимость исследовательской деятельности в образовательном процессе	Понимает важность исследовательской деятельности в образовательном процессе	Не видит особой необходимости в организации данного вида деятельности

Литература:

1. Веретенникова, А. Е. Оценочная деятельность старшеклассников в процессе проектного обучения Текст: дис... канд. пед. наук/А. Е. Веретенников. Омск, 1999. — 230 с.
2. Исаева, И. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков: монография/И. Ю. Исаева. — 2-е изд., стереотип. — М: ФЛИНТА, 2011. — 161 с.
3. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся: Текст. (сборник статей). — Издание МГДД (Ю) Т., М., 2003. — 305 с.
4. Ляшко, Л. Ю. Педагогические условия развития учебно-исследовательской деятельности учащихся в дополнительном образовании: автореф. дис.... канд. пед. Наук. М., 2003. — 184 с.
5. Поволяева, М. Н. Творчество педагога — творчество ребенка (Развитие учебно-исследовательской деятельности в дополнительном образовании детей)/М. Н. Поволяева // Внешкольник. — 2000. — N 11. — с. 2–4.

Педагогическая составляющая в общеобразовательных инновационных процессах

Епифанцева Анна Алексеевна, студент

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

В статье рассмотрено, какую роль играют педагоги в инновационном образовании. Инновация в педагогике — это внедрение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности ученика и преподавателя. Причины необходимости педагогической деятельности в инновационной направленности.

Ключевые слова: педагогика, инновация, обучение, преподаватель.

В наше время, благодаря активному усовершенствованию технических средств коммуникаций, жизнеспособные инновационные программы быстро переходят в разряд общепринятых форм и методов в современном образовании, на фундаменте которых возникают следующие инновационные технологии, способствующие дальнейшему улучшению образовательного процесса.

Таким образом, инновационные технологии обучения являются своего рода инструментом, позволяющим внедрять и активно использовать в реальной жизни все более новые и лучшие формы в образовании, дают возможность выбора наиболее жизнеспособных программ и технологий в этой сфере и продвижения их в виде массового распространения на образовательном поле

Основная цель инновационных образовательных технологий в образовании — это подготовка человека к жизни в нашем быстро совершенствующемся окружающем мире. Смысл подобного обучения состоит в направленности учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию

Образование должно развивать способы инновационной деятельности, помогать творчески решать жизненно важные проблемы, переводить творческий процесс в повседневную форму существования человеческого общества. Инновационная деятельность благодаря применению неизвестных ранее образовательных и воспитательных программ, позволяющих качественно улучшить преподавание, кардинально изменяет в лучшую сторону личность учащегося по сравнению со стандартными методами.

Основные цели инновационной деятельности — формирование с детского возраста, учитывая индивидуальные природные способности каждой личности, умения мыслить, избегая шаблонов, анализировать получаемую информацию, четко определять задачи и цели и находить способы их решения, опираясь на последние научные исследования и практические разработки

Инновации в образовании обеспечивают преобразование всех существующих типов практик в обществе. Соответствие образования реалиям современного мира возможно только в случае модернизации, в основе которой лежат не столько организационные нововведения, сколько изменения по существу, что подразумевает содержание и технологии подготовки кадров и научных проектов.

Образование несет на себе огромную социальную нагрузку, поскольку благодаря ему формируется интеллектуальная собственность страны, без которой невозможно культурное материальное и научное развитие и рост государства. В связи с чем должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать человеческий труд. Доказано, что уровень развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в производственную деятельность определяет успех любой фирмы.

Основой информационно-коммуникационных технологий являются информационно-телекоммуникационные системы, построенные на компьютерных средствах и представляющие собой информационные ресурсы и аппаратно-программные средства, обеспечивающие хранение, обработку и передачу информации на расстояние.

Современная школа должна стать передовой площадкой в части информационных технологий, местом, где человек получает не только необходимые знания, но и проникается духом современного информационного общества. Без применения информационно-коммуникативных технологий образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Ведь инновационным считается образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, технические и технологические инновации и на этой основе добивающееся реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов.

Интерактивные методы обучения и технологии реального времени требуют значительных телекоммуникационных ресурсов, способных обеспечить необходимую взаимосвязь участников образовательного процесса, поддержку мульти сервисных технологий, высокую производительность телекоммуникационного оборудования и пропускную способность сетей передачи данных.

Инновации являются результатом научных изысканий и передовых практических наработок преподавателей и педагогических коллективов. В свете инновационной стратегии педагогического процесса резко возрастает значимость участия в нем директора школы, учителей и воспитателей в качестве новаторов, реализующих на практике новейшие образовательные программы.

При всем разнообразии возможностей и способов обучения — практика остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель вынужден расширять свои функции консультанта, советчика, воспитателя. В связи с чем возникает необходимость специальной современной психологической и педагогической подготовки преподавателя, которая способствовала бы формированию готовности к восприятию и стремлению к реализации педагогических инноваций.

Инновация в педагогике — это внедрение новейшего и лучшего в цели, содержание, методы и формы воспитательно-образовательного процесса, организацию совместной деятельности ученика и преподавателя.

Инновационные процессы подразумевают слияние научных разработок и практического образования, то есть их результатом должно быть использование новшеств как теоретических, так и практических в едином образовательном процессе.

Преподаватель, использующий в своей работе инновационные технологии может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста самых новых и передовых теорий, технологий и концепций.

Управление инновационным процессом позволяет проводить целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение самого подхода учителей к способам освоения и практического применения новейших методик в педагогике. Ранее, в строго ограниченных стандартами рамках содержания учебно-воспитательного процесса учитель был лишен возможности не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше в качестве инноваций вводились исключительно новшества, внедряемые по рекомендательным указаниям сверху, то сейчас инновации в образовании приобретают все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в условия рыночных отношений, появление различных типов образовательных учреждений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности. Можно говорить о том, что образование в принципе уже является инновацией. Используя новые методики в инновационном обучении, преподаватель делает его заметно более наполненным, ярким и запоминающимся. На стыке различных областей естественных наук такая интеграция нужна с целью формирования целостного мировоззрения и мировосприятия.

В заключение можно сделать выводы, что образовательные инновации в наше время выводят учебно-воспитательный процесс в школах на совершенно новый уровень в плане доступности, широты и глубины охватываемых знаний.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/Л. Н. Алексеева// Учитель. — 2004. — № 3. — с. 78.
2. Бычков, А. В. Инновационная культура/А. В. Бычков// Профильная школа. — 2005. — № 6. — с. 83.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/Т. Х. Дебердеева// Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — с. 79.
4. Кваша, В. П. управление инновационными процессами в образовании. Дис. канд. пед. наук. М., 1994. — 345 с.
5. Клименко, Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя. Автореф. Дис. Хабаровск, 2000. — 289 с.
6. Слостенин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 456 с.
7. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

Стратегии для развития метапредметных навыков на уроках информатики

Ермекова Айнагуль Амангельдиновна, учитель информатики

Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления (г. Павлодар, Казахстан)

В статье рассматриваются стратегии и приемы для развития метапредметных навыков у учащихся на уроках информатики. Ключевые направления рассматриваемых приемов является развитие у учащихся навыков работать с большим объемом информации.

The author of the article examines specific strategies and ways of developing students' meta-subjective skills on the ICT lessons. Key approaches study how to involve learners' skills development to enhance with large volumes of information.

Современные цели образования должны обеспечивать такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться» [1]. После окончания школы ученик без учителя должен уметь не просто находить нужную информацию, но и анализировать информацию и отбирать главное, и уметь «самообучаться». Метапредметные навыки обеспечивают формирование универсальных учебных действий. Под универсальными учебными действиями понимают способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Как научить думать ученика «шире» и «глобальнее», как расширить границы его сознания, так, чтобы он мог анализировать свою деятельность и самостоятельно определять, что ему необходимо чтобы понять еще непонятое, незнанное. Для современного школьника изучение основ ИКТ является ключевым. Не секрет, что сегодня почти 100% школьников пользуются гаджетами, и эти технологии должны лишь способствовать учебному процессу, в руках грамотного учителя с хорошей ИКТ-компетент-

ностью. Другой вопрос как правильно их использовать и какие методические технологии наиболее приемлемы на уроках информатики для развития метакогнитивности у учеников. Одной из часто встречающихся проблем в школьной системе: это неумение работать с огромным потоком информации, отбирать важное и оставлять ценное рациональное зерно.

К метапредметным технологиям относятся следующие технологии:

- диалогового взаимодействия;
- развития критического мышления;
- педагогических мастерских;
- кейс-технологии;
- проектные;
- исследовательские;
- развивающего обучения и др.

Информатика относится к предметам естественнонаучного цикла и является фундаментальным ядром современного образования. При этом происходит:

— Поэтапное формирование понятий «информация», «система», «алгоритм» и других важных представлений.

— Развитие системных представлений на основе усвоения школьниками представлений о связях и отношениях объектов реальной действительности между собой и возникающих при этом системных эффектах.

— Формирование алгоритмического подхода к решению текстовых задач, что является наиболее значимой проблемой в процессе обучения в старших классах.

— Единство и согласованность «по горизонтали» и «вертикали» с другими дисциплинами используемого в УМК учебного материала (межпредметная интеграция).

— Практическая направленность знаний с опорой на актуальный опыт ребенка работы с информацией (ее анализ, синтез и разные способы поиска, хранения, обработки и передачи).

Возникает вопрос о выборе наиболее эффективных способов достижения предполагаемых образовательных результатов. Исследования (Дж. Куика, Л. Н Лесохиной, Т.В. Назаренко, А.А. Окунева, М.А. Холодной [2, 3] и других) показали, что наилучшего результата можно добиться, применяя метакогнитивные образовательные

технологии. Метакогнитивные образовательные технологии — это технологии, формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности; способствующие формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей [4,5]. То есть, это технологии, направленные на достижение метапредметных, личностных результатов.

Ошибочно считать, что на уроках информатики ученики работают только изучением новых прикладных программ. Интернет, как огромный источник информации дает доступ к любой информации, в том числе и возможность самостоятельного изучения новых программ. Поэтому, умение работать с текстовой информацией является «метанавыком», который необходимо развивать на уроке. В таблице 1 представлены стратегии, которые можно рекомендовать использовать не только на уроках информатики.

Таблица 1. Стратегии приемы для развития метапредметных навыков

Развитие прогностических и аналитических способностей														
Стратегия «Верите ли Вы?».	Верные и неверные утверждения Ключевые слова.	Работа с текстовой информацией любого рода												
Прием «Бортовой журнал» Гудлат	Организация деятельности по изучаемой теме, путем заполнения таблицы: Что мне известно по данной теме, Что нового я узнал из текста, Предположения, Новая информация	Работа с учебным текстом												
Активизация мыслительной деятельности путем актуализации имеющихся знаний														
Стратегия Инсерт (самоактивизирующая системная разметка	Маркировка текста по мере его чтения: “√” — уже знал “+” — новое “—” — думал иначе “?” — не понял, есть вопросы	Работа с учебным текстом												
Прием «Толстые» и «тонкие» вопросы	Составление тонких и толстых вопросов при работе с информацией <table border="1" data-bbox="523 1460 995 1800"> <tr> <td>Толстые вопросы</td> <td>Тонкие вопросы</td> </tr> <tr> <td>Дайте 3 объяснения почему?</td> <td>Кто?</td> </tr> <tr> <td>Объясните, почему?</td> <td>Что?</td> </tr> <tr> <td>В чем различие?</td> <td>Когда?</td> </tr> <tr> <td>Что, если?</td> <td>Может?</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Как звать?</td> </tr> </table> Используется на любых стадиях технологии.	Толстые вопросы	Тонкие вопросы	Дайте 3 объяснения почему?	Кто?	Объясните, почему?	Что?	В чем различие?	Когда?	Что, если?	Может?		Как звать?	Работа с текстовой информацией любого рода
Толстые вопросы	Тонкие вопросы													
Дайте 3 объяснения почему?	Кто?													
Объясните, почему?	Что?													
В чем различие?	Когда?													
Что, если?	Может?													
	Как звать?													
Прием Кластеры Дж. Воган, Т. Эстес	Графическое оформление в определенном порядке смысловых единиц текста в виде грозди	Работа с информационным текстом												
Таблицы: а) «ПМИ» Э. де Боно	При чтении текста предлагается фиксировать в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую:	Работа с «сухими» и «информационно-насыщенными» текстами												

Б) «З. Х. У». Д. Огл	П — «+» стороны явления, М — «-» стороны явления, И — информация, которая заинтересовала, <table border="1" data-bbox="469 304 976 387"> <tr> <td>Знаю</td> <td>Хочу узнать</td> <td>Узнал</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Знаю	Хочу узнать	Узнал								
Знаю	Хочу узнать	Узнал										
Развитие аналитических способностей и способности к сравнению и сопоставлению информации												
г) Концептуальная таблица	По горизонтали: то, что подлежит сравнению. По вертикали: черты и свойства, по которым происходит сравнение. <table border="1" data-bbox="469 611 957 696"> <tr> <td></td> <td colspan="4">Категории сравнения</td> </tr> <tr> <td>Факты</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Категории сравнения				Факты					Работа с текстовой информацией любого рода
	Категории сравнения											
Факты												
д) Сводная таблица Дж.Белланс	Категории сравнения — понятия, ключевые слова, темы... Линии сравнения — характеристики, по которым происходит сравнение. <table border="1" data-bbox="469 844 1040 889"> <tr> <td>Тема</td> <td>Тема 2</td> <td>Линии</td> <td>Тема 3</td> <td>Тема 4</td> </tr> </table>	Тема	Тема 2	Линии	Тема 3	Тема 4	Работа с большим количеством информации					
Тема	Тема 2	Линии	Тема 3	Тема 4								
	<table border="1" data-bbox="469 889 1040 936"> <tr> <td>1</td> <td></td> <td>сравнения</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> Заполняется на стадии осмысления или рефлексии.	1		сравнения								
1		сравнения										
Развитие системно-аналитических способностей и целостного восприятия текста при чтении и изучении информации												
Денотатный граф Д. Х. Вагапова	1. Выделение ключевого слова (понятия). 2. Выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его признак. 3. Дробление ключевого слова — «веточки». 4. Соотнесение «веточки» с ключевым словом.	Работа с учебным текстом										
Перекрестная дискуссия. Олверман.	Основные этапы: 1. Формулировка вопросов. 2. Составление таблицы для записи. 3. Составление списка аргументов, обмен. 4. Формулировка вывода. Вопрос — проблема <table border="1" data-bbox="485 1603 1034 1765"> <tr> <td>Да (за)</td> <td>Нет (против)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">аргументы</td> </tr> <tr> <td>1.</td> <td>1.</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>2.</td> </tr> </table>	Да (за)	Нет (против)	аргументы		1.	1.	2.	2.	Работа с текстовой информацией любого рода		
Да (за)	Нет (против)											
аргументы												
1.	1.											
2.	2.											
Активизация мыслительных навыков и учебных умений путем систематизации информации												
Работа в группах а) «Зигзаг» Аронсон, Джонсон и Холубек, Каган	Основаны на принципе взаимообучения: члены рабочей группы становятся экспертами в определенных областях изучаемой темы, готовят презентацию и обучают других участников по каждой теме.	Работа с информационным текстом										

б) «Зигзаг-2» Славин	<ul style="list-style-type: none"> · «Рабочая» группа получает текст и просматривает его; · Группе предлагается 5 разл. вопросов по данному тексту; · «Специалисты» по отдельным вопросам объединяются в «экспертные» группы; · «Экспертная» группа обсуждает вопрос и готовит презентацию ответа для «рабочей» группы; · Вернувшись в «рабочие» группы, эксперты отвечают на «свои» вопросы; 	Работа с текстовой информацией небольшого объема
Развитие навыков решения проблемных ситуаций		
Стратегия «IDEAL» — стратегия решения проблем при чтении текста Дж.Брэмсфорд Адаптация: Загашев И. О.	<ul style="list-style-type: none"> I Выделите в тексте проблему. D Опишите ее (выявите ее суть). E Определите варианты подходов к решению проблемы. A Действуйте (решайте). L Сделайте вывод (научитесь), проведите рефлексию своей работы. 	Работа с текстовой информацией, содержащей проблемную ситуацию
Стратегия «Fishbone» Модель постановки и решения проблемы.	<ul style="list-style-type: none"> На «верхних костях» рыбы формулируется проблема (признаки). На «нижних костях» скелета рыбы фиксируются факты, подтверждающие существование этой проблемы. 	Работа с проблемной текстовой информацией
Организация и активизация мыслительной деятельности на стадии рефлексии при письме		
Стратегия «RAFT» — стратегия письменной рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> R Роль, которая выбирается писателем A Аудитория, для которой этот текст пишется F Форма T Тема 	Работа с текстовой информацией любого рода. Создание текста.

В ходе работы в рамках этих приемов метакогнитивной технологии учащиеся овладевают различными способами самостоятельной деятельности, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта работы с разного рода информацией [6]. Указанные технологии также способствуют формированию целостного мировоззрения и мировосприятия; комплексному развитию метакогнитивных умений.

Главным приобретением использования метакогни-

тивных педагогических технологий в обучении становится развитие способности самостоятельно учиться и способности к непрерывному самообразованию.

Таким образом, использование метакогнитивных технологий как средства достижения метапредметных результатов образования позволяет повысить эффективность образовательного процесса в целом, обеспечивает формирование важнейшей компетенции личности — умения учиться [7].

Литература:

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
2. Окунев, А.А. Речевое взаимодействие школьника и взрослого в структуре Нового образования. — СПб.: Издательство «Скифия», 2006. — 464 с.
3. Холодная, М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2000. № 4. с. 13–16.
4. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. — СПб.: СПбГУПМ, 2002. — 48 с.

5. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. Пособие. — СПб. КАРО, 2009—144 с.
6. Казачкова, Т. Б. Технологии диалогового взаимодействия как средство индивидуально-личностного развития учащихся и педагогов/Материалы Шестых межрегиональных педагогических чтений, посвященных памяти И. Я. Лернера. В 2 ч. Ч. 1. — Владимир: ВГГУ. 2010. — с. 309.
7. Иваньшина, Е. В. Метакогнитивные образовательные технологии как средство достижения метапредметных результатов образования — http://www.ero.ru/art/?ELEMENT_ID=1666 (24/09/2014)

К вопросу о формировании мультикультурной компетентности будущих педагогов

Зиновенко Ольга Андреевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается проблема формирования мультикультурной компетентности будущих педагогов, как фактору обеспечения гармонизации межнациональных отношений. Предпринята попытка диагностики некоторых составляющих мультикультурной компетентности посредством анкетирования студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: этнокультура, мультикультурная компетентность, толерантность, педагог дошкольной образовательной организации.

В России социальный заказ к современному высшему образованию основан на требованиях к педагогу, способному к формированию мультикультурной личности, как фактору обеспечения гармонизации межнациональных отношений и содействия этнокультурному многообразию народов России [4, 5].

По мнению С. Нието, современная мультикультурная образовательная среда обеспечивает культурные взаимообогащение всех субъектов образовательного процесса, она должна обладать такими характеристиками как:

- позитивное отношение ко всем культурам;
- толерантность;
- открытость для взаимопроникновения других культур;
- готовность субъектов образовательного процесса к мультикультурному взаимодействию;
- направленность на формирование знаний о многообразии культур, навыков взаимодействия с представителями другого этноса, чувствительности к культурным особенностям;
- диалогичность;
- равные условия существования и развития культур;
- учёт мультикультурного состава общества.

Для того, чтобы образовательная среда обладала всеми перечисленными характеристиками, необходимо, чтобы педагог как субъект мультикультурного образования принимал ценности данного типа образования и умел их «воплощать» в педагогическом процессе, что в свою очередь предполагает формирование мультикультурной компетентности педагога [1].

Мультикультурная компетентность педагога является ключевой в структуре профессионально — педагогической компетентности.

По мнению Г.В. Палаткиной, высококвалифицированный педагог в условиях мультикультурной образовательной среды должен быть компетентен в областях:

- разнообразие и динамика культур, их сущность и соотношение;
- особенности мультикультурного образовательного пространства;
- взаимопонимание культур;
- разнообразие способов мышления, связанных с культурой;
- культурные различия и становление психосоциальной идентификации. [7]

Мультикультурная компетентность педагога представлена в теоретических знаниях и практических навыках:

- знание основ теории и практики межкультурной коммуникации;
- теоретические знания и практическое владение методами обучения, наиболее подходящими для мультикультурного класса или группы, обеспечивающие создание благоприятных условий для взаимодействия между субъектами образовательного процесса. [6]

По мнению Д. Бэнкса, понимает под мультикультурной компетентностью педагога баланс между национальной и культурной идентификацией; богатейший багаж знаний в области различных культур, а также их взаимодействия; желание создать гуманную нацию.

Отслеживая формирование компетенций, которые отражают готовность будущего педагога к деятельности в рамках мультикультурного образования дошкольников, опираемся на подход В.С. Лазарева, который в структуре компетенции выделяет четыре компонента: комплекс знаний необходимых для решения различных видов профессиональных задач; способы постановки, планирования

решения задач и оценки его результатов; методы выполнения действий, требующихся для решения этих задач и опыт, благодаря которому другие ее компоненты интегрируются в способ решения задач соответствующего типа [1, с. 104].

На наш взгляд, целесообразно следующее содержание основных компонентов мультикультурной компетентности педагога:

1. Культурно-когнитивный:
 - знания о своей культуре;
 - знания о культурах других национальностей;
 - знание других языков;
 - знания в области мультикультурной коммуникации;
 - теоретическая и методическая подготовленность для работы в мультикультурной образовательной организации;
 - знания о способах и принципах формирования мультикультурного содержания воспитания и обучения.
2. Ценностно-личностный:
 - развитая система гуманистических ценностей, которая отвечает за мультикультурность;
 - развитая система общечеловеческих ценностей;
 - развитая система профессиональных ценностей;
 - мультикультурная толерантность;
 - психологическая готовность работать в мультикультурной образовательной организации;
 - этническая самоидентификация.
3. Мотивационно-деятельностный:
 - навыки межкультурного взаимодействия;
 - владение формами, техниками, методами и приемами педагогической работы в мультикультурной образовательной организации;
 - навыки обеспечения культурного содержания обучения;
 - гуманистический стиль педагогического взаимодействия между субъектами образования [2].

Мультикультурная компетентность педагогов формируется во время обучения в ВУЗе с помощью акцентуации внимания на идеях мультикультурализма в учебно — воспитательном процессе, атмосферы толерантности, сохранения и развития этнической идентификации субъектов образовательного процесса, введения мультикультурных компонентов в содержание изучаемых дисциплин [6,7].

Высокий уровень мультикультурной компетентности характеризуется:

- системными и глубокими знаниями о региональной культуре;
- знаниями о взаимосвязи своей культуры с культурами других национальностей;
- методическая готовность к работе в мультикультурной образовательной организации;
- знание методов и приемов педагогической работы в мультикультурной организации;
- умение учитывать национально — психологические особенности субъектов образовательного процесса;
- наличие навыков межкультурного взаимодействия;

— наличие мультикультурной толерантности, ценностного отношения к представителям других национальностей.

Непосредственно на формирование мультикультурной компетентности направлено содержание дисциплины «Этнология в образовательном процессе дошкольной образовательной организации».

Нами было проведено мини-исследование, с опорой на метод анкетирования. Цель: Уточнить уровень сформированности мультикультурной компетентности студентов. Студентам были заданы 9 вопросов открытого типа и 11 вопросов закрытого типа.

Студентам были заданы вопросы на проверку культурно — когнитивного компонента мультикультурной компетентности, например: Какие традиции и обычаи русского народа Вы знаете? Перечислите. Знакомы ли Вам традиции других народов? Каких? Перечислите.

Так же были заданы вопросы, направленные на отслеживание ценностно — личностного компонента мультикультурной компетентности, например: Возможно ли сохранение своих культурных ценностей при взаимодействии с другими культурами? Готовы ли Вы знакомить детей с культурой различных народов?

Вопросы анкетирования были направлены на отслеживание мотивационно — деятельностного компонента мультикультурной компетентности, например: С помощью каких средств Вы можете осуществлять это знакомство? По каким критериям можно судить о готовности педагога к осуществлению мультикультурного образования детей? Использование каких методик Вам может в этом помочь?

Данное анкетирование было проведено среди двух групп студентов: первая группа — студенты второго курса, которые не осваивали данную дисциплину (в связи с разницей в учебных планах), вторая группа — студенты первого курса, которые освоили дисциплину «Этнология в образовательном процессе дошкольной образовательной организации».

Результаты анкетирования первой группы:

По данным анкетирования можно сделать вывод, что у студентов, не освоивших дисциплину «Этнология в образовательном процессе дошкольной образовательной организации» не сформированы представления о национальном составе Нижегородской обл., о традициях и обычаях русского народа, а также и других, у них низкий уровень мультикультурной компетентности.

Результат анкетирования второй группы:

По данным анкетирования можно сделать вывод, что у студентов, освоивших дисциплину «Этнология в образовательном процессе дошкольной образовательной организации» более четко сформированы представления о национальном составе Нижегородской обл., о традициях и обычаях русского народа, а также и других, у них более высокий уровень мультикультурной компетентности и готовности осуществления мультикультурного образования.

В результате анкетирования можно сделать вывод о том, что осуществление мультикультурного образования в высшем учебном заведении играет большую роль в формировании мультикультурной компетентности будущих

педагогов и в их готовности осуществлять эту деятельность на практике. Была проведена попытка отследить уровень мультикультурной компетентности, который формируется у студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Литература:

1. Белогуров, А. Ю. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе / А. Ю. Белогуров // Педагогика. — 2013. — № 3. — с. 100–121.
2. Богданова, А. И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. — 2011. — № 1. — с. 113–115
3. Наумова, Т. В. Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях детского сада / Т. В. Наумова, О. Б. Тихомирова // Наука и мир Международный научный журнал: Волгоград. — 2014. № 1 (5), — с. 306–310.
4. Наумова, Т. В. О педагогических возможностях взаимодействия образовательных учреждений и православной церкви на селе // Вестник угроведения. — 2013. — № 4 (15). — с. 94–97.
5. Наумова, Т. В. Особенности организации взаимодействия ДОО и семьи в условиях воспитания полинационального детского коллектива / Т. В. Наумова // Дошкольное воспитание. — 2015. № 1, — с. 313–317.
6. Палаткина, Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства. / Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. — Волгоград, 2001. — с. 22–26.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — М.: Просвещение, 2011.
8. Хупсарокова, А. М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. М. Хупсарокова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>, свободный. (0,5 п. л.).

Общеобразовательная школа в развитии системы непрерывного образования Республики Узбекистан

Зоирова Феруза Уктамовна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В Республике Узбекистан уделяется огромное значение обеспечению конституционных прав граждан на образование, дальнейшему развитию общеобразовательных структур, охвату населения всеми формами образования. Широкие возможности для развития системы образования открылись с принятием в июле 1992 года Закона Республики Узбекистан «Об образовании». В целях коренного реформирования системы образования в нашей стране, внедрения современных достижений и передового опыта была принята «Национальная программа по подготовке кадров» (НППК) [5].

Главная особенность программы — непрерывность образования. Каждый человек имеет возможность получения знаний, профессиональных навыков и специальностей на протяжении всей своей жизни. НППК создает действенный механизм образовательной системы, в которой в качестве основных составляющих присутствуют: формирование свободно мыслящего человека, его нравственное, духовное и физическое развитие; уважение к личности, раскрытие творческого потенциала и способностей; полу-

чение профессиональных навыков и полноценная самореализация личности в жизни.

Уникальность НППК не только в ее содержании, но и в том, что она принята в переходный период, когда были обострены проблемы в экономической, политической и социальной сферах общества, когда в ходе ее реализации существовал соблазн ради достижения краткосрочных целей забыть о долговременных перспективах, НППК, являясь ядром системы образования в Узбекистане, представляет собой наглядный пример долговременных стратегических действий, направленных на создание достойных условий для каждого гражданина республики.

Как отмечено в книге главы нашего государства И. А. Каримова «Высокая духовность — непобедимая сила», основа будущего закладывается в общеобразовательных учреждениях, т. е. будущее страны непосредственно связано с нынешним уровнем обучения и воспитания наших детей [4]. В настоящее время, когда идет реализация третьего этапа НППК — совершенствование

и дальнейшее развитие системы подготовки кадров на основе анализа и обобщения накопленного опыта, в соответствии с перспективами социально-экономического развития страны — было бы желательно на всех этапах непрерывного образования изучать НППК». К примеру, в школе программа изучения курса «НППК» могла бы выглядеть следующим образом:

1. Предпосылки и причины коренного преобразования системы подготовки кадров.
2. Узбекская модель образования. Закон «Об образовании». Тренинг на знание содержания Закона.
3. Принципы государственной политики в области образования.
4. Право на образование в Узбекистане.
5. Закон Республики Узбекистан «О НППК». Тренинг на знание содержания НППК.
6. Этапы реализации НППК.
7. Система непрерывного образования и ее звенья.
8. Национальная модель подготовки кадров.
9. Основные направления развития системы подготовки кадров.
10. Особенности реализации НППК.
11. Результаты внедрения НППК и перспективы ее совершенствования.
12. Итоговое занятие. Тестирование.

Задача учебных заведений заключается не только в том, чтобы дать молодежи общее образование и профессию, но и в том, чтобы сформировать у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение жизни, образованию, получению новых специальностей и квалификации. Если раньше достижение профессионализма в какой-либо конкретной трудовой деятельности было конечной целью образовательного процесса, то теперь это становится лишь одним из этапов его карьеры.

Мыслители прошлого рассматривали непрерывное образование как средство решения проблемы бесконечного в конечном, достижения полноты человеческого развития [1]. Н. И. Пирогов [6] писал о принципе постоянного пополнения знаний следующим образом: «Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей», — но это произойдет лишь тогда, когда «учиться, образовываться и просветиться, — делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу». К. Д. Ушинский главную задачу видел в том, чтобы развить в учениках способность и желание «учиться всю жизнь» [8]. Д. И. Писарев подчеркивал: «Надо учиться в школе, но еще больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого» [7]. Советом по культурному сотрудничеству (при Европейском Совете) было выработано наиболее полное для своего времени определение непрерывного образования: непрерывное образование, трактуемое в качестве организующего принципа всего образования, предполагает создание всеобъемлющей связной и целостной системы, представляющей

адекватные средства для удовлетворения образовательных и культурных запросов каждой личности в соответствии с ее способностями. Это понятие подразумевает, что каждому будет предоставлена возможность для развития своей личности на протяжении всей жизни.

Структура непрерывного образования представлена как интеграция и преемственность вертикальных ступеней образования (начиная с дошкольного и заканчивая послеуниверситетским образованием, включая систему переподготовки и повышения квалификации, а также самообразование) и горизонтальная координация различных образовательных учреждений (основного и дополнительного образования, государственных и общественных). Актуальны и вариативные формы — общественные, неформальные, инициативные общего и профессионального образования. Для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития способностей, гарантией сохранения его как личности и профессионала в динамично меняющемся мире.

Концепция непрерывного образования предусматривает: более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни; подразделение обучения на фазы первоначального (базового) и последующего образования; приобретение необходимых человеку знаний, качеств, ценностных ориентацией по мере возникновения потребности в них [2].

В Узбекистане — обязательное бесплатное общее среднее образование (ОСО) со сроком обучения 9 лет. Каждая общеобразовательная школа организует обучение на двух ступенях образования — на начальном (1–4 классы школы) и среднем (4–9 классы школы). По завершении начальной школы учащийся должен владеть навыками чтения, письма и счета. Ученику даются знания по культуре речи, основам личной гигиены, здорового образа жизни и поведения в обществе. В процессе перехода общества на новую информационную ступень развития необходимо сформировать у молодого поколения умения разумно использовать технические средства для принятия и переработки информации, быстрой адаптации к изменяющимся событиям в информационной среде. Иными словами, психологическую готовность учащихся к взаимодействию с информационной средой надо закладывать в начальной школе. Компьютер должен стать таким же обязательным классным оборудованием, как аудиторная доска.

Среднее образование является логическим продолжением начального, но имеет качественно иное содержание и методику преподавания. Среднее образование обеспечивает становление личности учащегося, его склонностей, интересов и способностей к социальному самоопределению. Ученик в средней школе получает систематические знания по основам наук. В процессе обучения происходит формирование кругозора, и вырабатываются способности творческого мышления. Через приобщения к богатому ду-

ховному и культурному наследию народа прививается бережное отношение к миру окружающему. Средняя школа предоставляет ученикам больше простора для самостоятельного изучения школьных предметов.

В докладе на заседании Кабинета Министров, посвященном основным итогам прошедшего года и приоритетным направлениям социально-экономического развития Узбекистана в следующем году. Президент особо отметил значимость последовательного продолжения работы по совершению непрерывного образования, включающей в себя воспитание подрастающего поколения, обладающего глубокими знаниями и высокой профессиональной подготовкой [3]. Главное направление этой работы соответственно требует перестройки и организации педагогического труда, ибо без конкурентоспособных кадров не может быть конкурентоспособной экономики, без конкурентоспособной экономики не может быть конкурентоспособных кадров. К сожалению, многие выпускники педагогических ВУЗов не испытывают особого желания работать по специальности. Более того, в школу после окончания ВУЗа приходят не компетентные специалисты, зачастую не умеющие организовывать учебный процесс. На помощь приходят учителя-наставники, которые помогают молодому педагогу адаптироваться. Однако, некоторые молодые специалисты, проработав в школе в течение учебного года и не выдержав трудовых будней, увольняются. Возникает проблема нехватки кадров, которую на текущий момент решить высшие педагогические учебные заведения.

Сегодня в стране 9779 общеобразовательных школ. Практически все они оснащены современным компьютерным оборудованием, разрабатываются и внедряются компьютерные образовательные ресурсы. Однако компьютерные классы в школах недостаточно обеспечены цифровым учебно-методическим оборудованием, ответственного за внедрение информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. На современном этапе реализация целей непрерывного образования достигается внедрением новых педагогических и информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Их использование связано с разработкой научных основ образовательных технологий, изучением огромного опыта педагогических инноваций, которые во многом определяют уровень качества и эффективности непрерывного образования.

Литература:

1. Азизходжаева, Н. Н. Педагогические технологии в реформировании непрерывного образования в Республике Узбекистан. — /<http://lifelong-education.ru/>
2. Ильина, Н. Ф., Адольф В. А. Онтология непрерывного образования: Учебное пособие. — Красноярск, 2009. — 199 с.
3. Каримов, И. А. Юксак маънавият — энгилмас куч. Тошкент: Маънавият, 2008. — 176 с.
4. Национальная программа по подготовке кадров.
5. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1984. — 367 с.

Процесс информатизации образования предполагает использование возможностей информационных технологий. Информационные технологии урока предполагают наличие не только необходимого оборудования, но, как отмечалось выше, и качественного программного учебного обеспечения. В Узбекском научно-исследовательском институте педагогических наук исследования по созданию электронного комплекса учебного назначения ведутся в рамках теоретических и прикладных исследований. Использование электронного комплекса в образовательном процессе способствует лучшему усвоению информации за счет повышения интереса и положительного эмоционального фона, а также вовлечение всех органов восприятия информации человека. Проведенные исследования использования электронных средств в учебном процессе показывают, что их применение позволило повысить интерес не только к изучаемому предмету, но и успеваемость в целом. В настоящее время продолжается работа над разработкой программных продуктов, в том числе мультимедийных учебных пособий по различным дисциплинам. Компьютерные учебные программы создаются по предложению учителей-предметников по дисциплинам и темам, которые наиболее целесообразны для реализации в компьютерном обучении. Планируется снабдить электронные пособия более удобной навигацией, разработать методически выверенное содержание, изложенное в строгой логической последовательности. Результаты исследования позволяют разрешить проблемы, связанные с широким использованием информационных технологий в учебном процессе, с обеспечением высокого качества образования за счет оптимального сочетания традиционных и информационных технологий обучения, с созданием информационно-образовательной среды на базе школы.

Внедрение электронного комплекса учебного назначения в процессе обучения способствует созданию условий для качественного образования и интеллектуального развития личности, соответствующих требованиям общества.

Можно привести немало примеров, ярко демонстрирующих результаты эффективности реформ в системе непрерывного образования. Их основная суть — способствовать качественному обучению подрастающего поколения, его духовному росту, выявлению и раскрытию способностей и потенциала с целью формирования гармонично развитой личности.

Нетрадиционные технологии в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, воспитанниками с задержкой психического развития

Ибрагимова Галина Георгиевна, магистрант;

Научный руководитель: Муратова Марианна Алексеевна, кандидат биологических наук, старший преподаватель
Южный федеральный университет

В статье рассматривается опыт использования нетрадиционных коррекционных-развивающих технологий арт-терапии, используемых в работе с обучающимися, воспитанниками с задержкой психического развития с целью дальнейшего внедрения в практику общеобразовательных школ для успешного осуществления инклюзии обучающихся, воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, нетрадиционные технологии, пластилинография, светоизотерапия, шнуровальный планшет, пескотерапия, планшет «Мобильная аппликация», геоконт Воскобовича, театр пальчиковых кукол, ниткопись, ватопись, оригами.

Innovative technologies in correctional and pedagogical work with students, students with mental retardation

Ibragimova Galina Georgievna, master 2 course, full-time tuition;

Scientific tutor: Muratova Marianna Alekseyevna, Senior teacher of the department of correctional pedagogy, Cand. Sc. Biology
Southern Federal University

This article discusses the experience of using non-traditional correctional-developing technologies of art therapy, used in working with students, students with mental retardation to further implementation of secondary schools for the successful implementation of inclusion pupils with special educational needs.

Keywords: inclusion, alternative technologies, plastilinovaya, svetozara, suroviny tablet, sand therapy, the tablet «Mobile application», geocent of Bosconovich, theatre, finger doll, Nikopol, Vatopedi, origami.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.12 впервые закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Выбор того или иного варианта обучения и воспитания ребенка остается за его родителями или лицами, их заменяющими. [1] Современность введения инклюзивного образования обусловлена профессиональными потребностями педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Количество таких детей увеличивается с каждым годом.

Характеризуя сложившуюся обстановку в общеобразовательных школах, следует отметить, что число обучающихся, воспитанников начальной школы, которые не справляются с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20–25 лет возросло в 2–2,5 раза (35% и более). Слабое здоровье дошкольников затрудняет их адаптацию к школьным нагрузкам.

Интенсификация учебного процесса приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленного ребенка. Ситуация усложняется такими факторами, как создание сети гимназических, лицейских классов и тяжелых образовательных программ без должной предварительной подготовки, и, как следствие, тенденция к увеличению

в общеобразовательной школе детей с недостатками в обучении и в развитии.

Большую группу риска школьной дезадаптации составляют учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Системное и комплексное изучение задержки психического развития особенно активно началось в отечественной дефектологии в 60-е годы XX века. Ученые, внесшие существенный вклад в решении этой проблемы: Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Н.С. Певзнер, В.М. Астапов, В.М. Лубовский, Т.А. Власова, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева, на который до сих пор опираются современные педагоги.

У детей с ЗПР страдает сфера коммуникации. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы — страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

У детей с ЗПР наблюдается изменение в способах коммуникации. Возникают проблемы в развитии нравственно-этической сферы — страдает сфера социальных эмоций, дети испытывают трудности в отношениях со сверстниками, нарушаются эмоциональные контакты

с взрослыми, близкими людьми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

При задержке психического развития усложняется социальное развитие ребенка, его личностное становление — формирование самосознания, самооценки, системы «Я». Дети с ЗПР безынициативны, инфантильны, их эмоции неяркие, они затрудняются выразить свое эмоциональное состояние, не понимают состояний других людей. Сегодня повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе вообще и наиболее ярко выражена у детей с ЗПР. Сильно страдает регулятивная сторона поведения. [2]

К сожалению, лишь в последнее время, с увеличением числа детей с проблемами в развитии, стало уделяться больше внимания коррекционной педагогике и психологии.

Предполагается, что в современной педагогике нетрадиционные технологии вполне применимы к детям с ЗПР.

Предлагаемый мною опыт применения нетрадиционных технологий коррекции является результатом работы с детьми с задержкой психического развития в ГКОУ РО школе VII вида № 7 г. Азова и может быть использован в практике учителей общеобразовательных школ.

Среди множества коррекционно-развивающих технологий, используемых в работе с обучающимися, воспитанниками с ЗПР, особое внимание заслуживает направление арт-терапия.

Слово арт-терапия сейчас встречается часто и знакомо многим, но не все знают, что именно скрывается за этим красивым названием. Лечение искусством (art — искусство, therapy — лечение) берет на вооружение самые разнообразные виды творческой деятельности человека, с целью оказания помощи ему в решении психологических проблем. Арт-терапия соединяет в себе различные области знания — медицину, психологию, культурологию, педагогику, и др. Её основой выступает художественная практика, Язык искусства — красок, линий, форм и образов — говорит нам о том, что зачастую очень сложно выразить при помощи слов. В ходе занятий арт-терапии обучаемые, воспитанники вовлекаются в изобразительную деятельность, имеющую огромную целительную силу.

Пластилинография — это один из новых жанров в изобразительной деятельности, появившийся сравнительно недавно.

Понятие «пластилинография» имеет два корня: «графия» — создавать, рисовать, а слово «пластилин» подразумевает материал, с помощью которого воплощается исполнение замысла. Жанр пластилинография представляет собой создания лепных картин с изображением более или менее выпуклых, полубъемных объектов на горизонтальной поверхности, с применением как традиционных, так и нетрадиционных техник и материалов.

Рисование пластилином — редко встречающийся вид живописи. Использование этого метода художественной выразительности вносит разнообразие в творческий про-

цесс. Техника пластилинографии поистине уникальна. Обучающиеся, воспитанники приобретают новый сенсорный опыт — чувство пластики, формы и веса. Дети учатся планировать и доводить работу до конца. Рисование пластилином помогает подготовить руку ребенка к письму, что является большим подспорьем учителю начальных классов. Рисование пластилином стала неотъемлемой частью коррекционных занятий с обучающимися, воспитанниками 1 класса в коррекционной школе.

Пластилинографию можно использовать как при организации внеурочной деятельности с обучающимися с ЗПР и нарушением интеллекта, так и в учебной деятельности. [3]

Светоизотерапия — письмо и рисование кистями и красками разных размеров, ладошками, пальцами рук, маркерами. Рисование осуществляется либо по образцу, либо по подложке самостоятельно. В процессе изобразительной деятельности идет воздействию света 12 цветов в зависимости от психоэмоционального и соматического состояния ребенка. Светоизотерапия — это особый универсальный язык восприятия мира. Метод лечения цветом, который стал сегодня очень популярным. Светоизотерапия — это слияние двух терапевтических методов — изотерапия и светотерапия (фототерапия). Очень эффективны упражнения с использованием светоизотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР и нарушением интеллекта. Процесс художественного самовыражения напрямую связан с укреплением психического здоровья ребёнка и может рассматриваться как значимый психо- и физиофилактический фактор. Использование данной технологии позволяет помочь ребёнку самому справиться со своими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся нарушения поведения, помочь интеллектуальному развитию, укрепить соматическое здоровье.

В системе различных направлений арт-терапии светоизотерапия рассматривается как совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в процессе изобразительной деятельности, используемой в целях коррекции лиц с различными эмоциональными и психическими расстройствами. Большинство авторов, затрагивающих в своих публикациях тему арт-терапии, она понимается как система здоровьесберегающих воздействий, либо как одна из форм психотерапии, основанная на занятиях изобразительным творчеством. А в сочетании со световым воздействием здоровьесберегающая направленность значительно возрастает.

Данную технологию можно использовать как для организации внеурочной деятельности детей с ЗПР и нарушением интеллекта, так и в урочной деятельности. [4]

Шнуровальный планшет относится к спектру технологий арт — терапии. Педагоги и психологи, занимающиеся проблемами коррекции и развития школьников с ЗПР единодушно сходятся во мнении, что мелкая моторика очень важна, поскольку через нее развиваются высшие свойства сознания: координация, внимание,

мышление, наблюдательность, воображение, зрительная и двигательная память, речь. Развитие мелкой моторики очень важно еще и потому, что в жизни ребенку понадобятся точные координированные движения, чтобы одеваться, чтобы писать, а также выполнять различные бытовые и прочие действия.

Слабую руку ребенка можно и необходимо развивать. Регулярные занятия с игровым шнуровальным планшетом не только тренируют пальчики, но и развивают речь и умственные способности ребенка. Шнуровальный планшет — это сразу и интересная логическая игра, и тренажер для развития мелкой моторики, и плоскостной конструктор для моделирования и художественного творчества. Разноцветными шнурками ребенок учится изображать на поверхности планшета простые контурные картинки: архитектурные сооружения, животных, людей, технику и многое другое. [5]

Большой эффект в усовершенствовании коррекционно-развивающего процесса принесли такие нетрадиционные технологии арт-терапии как:

1. Пескотерапия (игра с песком на стекле: рисование, представление, письмо в «песчаных тетрадах», изображение на мокром песке). [6]

2. Упражнения на планшете «Мобильная аппликация» (аппликация из фигур разных геометрических форм, стилизованных фигур, сочинение предметных, сюжетных картинок, орнаментов, проектов, «постановка» сказок).

3. Упражнения на геоконте Воскобовича (рисование цветными резиночками композиций, орнаментов из геометрических фигур, составление проектов, конструирование букв, цифр и т. д.).

4. Игрушечный кукольный театр с использованием пальчиковых кукол. [7]

5. Ниткопись (письмо и рисование шерстяными нитками на бархатной бумаге или фетре). [5]

6. Ватопись (рисование ватой на фетре или бархатной бумаге). [5]

7. Оригами (самобытное японское искусство складывания фигурок из бумаги с целью укрепления у обучающихся, воспитанников способности работать руками под управлением сознания, совершенствования мелкой моторики рук, точных движений пальцев, упражнения глазомера, чёткого согласования рук и глаз).

Совершенствование существующих и создание новых эффективных средств и методов для повышения резервных возможностей человека, в настоящее время является актуальной задачей. С ростом знаний в области педагогики и психологии, распространения педагогической мысли создаются новые концепции воспитания, разрабатываются стандарты образования, изучаются теоретические основы и технологии воспитания детей, создаются новые отрасли знаний и методики. Проблема заключается в своевременной активной «пропаганде» нововведений среди педагогов, психологов и умелого сочетания комплекса психолого-педагогических дисциплин с новыми нетрадиционными подходами.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей/Под ред. К. С. Лебединской. — М., 1982.
3. Давыдова, Г.Н. «Пластилинография» — 1,2. — М.: Издательство «Скрипторий 2003г», 2006.
4. Серов, Н.В. Эстетика цвета. Методологические аспекты хроматизма. — СПб, ФПБ — ТОО «БИОНТ», 1997. — 64 с
5. Развиваем руки — чтобы учиться и писать, и красиво рисовать. Пособие для родителей./Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топрокова И.Г., Щербинина С.В. — Ярославль: «Академия развития», 1997. 192 с.
6. Рудова, А.С. Коррекция аутизма и заболеваний аутистического спектра методом песко-арома-музтерапии. — [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.centr_razvitiya.ucoz.ru/index
7. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. — Нижн. Новгород: Флокс, 1995. — 32

Вовлечение родителей дошкольников с ОВЗ в воспитательно-образовательный процесс (из опыта работы)

Иванова-Инина Татьяна Николаевна, учитель-дефектолог;
Спирягина Людмила Павловна, учитель-логопед
СП «Детский сад № 56» ГБОУ СОШ № 4 (г. Сызрань, Самарская область)

Наше образовательное учреждение работает с детьми с особыми возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи, нарушения зрения и нарушения слуха). У большинства воспитанников отмечаются проблемы в развитии коммуникативной, познавательной, эмоционально-волевой сфер, чрезмерная подвижность и возбудимость. Все это требует создание условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие ребенка, как в детском саду, так и дома. Это возможно лишь при тесном взаимодействии педагогов и родителей детей с ОВЗ. ФГОС ДО ориентирует нас на активное взаимодействие с родителями, им отведена особая роль: они должны участвовать в реализации адаптированных и общеобразовательных программ, создавать в семье условия благоприятные для общего развития ребенка, взаимодействовать с педагогами по преодолению нарушений в развитии детей. Родители наших воспитанников должны стать активными участниками коррекционно-образовательного процесса, участниками всех проектов, а не только сторонними наблюдателями.

Успех коррекционной работы во многом определяется тем, насколько четко организована преемственность работы учителя-дефектолога, учителя — логопеда и родителей. Они должны стать сотрудниками, коллегами, помощниками друг другу, решающими общие задачи. Перед педагогами групп компенсирующей направленности стоит сложная задача — привлечь родителей к педагогическому взаимодействию с ребенком, уйдя при этом от заорганизованности и скучных шаблонов, не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать для своего ребенка другом и авторитетным наставником.

Работа с родителями планируется заранее. Начинаем работу с анализа социального состава родителей, их ожиданий от пребывания ребенка в детском саду. С этой целью проводим анкетирование, личные беседы на эту тему. Это помогает правильно выстроить работу, сделать её эффективной, подобрать интересные формы взаимодействия с семьей. Для планирования индивидуально — ориентированных мероприятий с семьями на обзорном родительском собрании в образовательной организации практикуется такая форма взаимодействия как «Самопрезентация семьи». Родители рассказывают о своем ребенке, особенностях его характера, интересах. Такая форма общения позволяет в непринужденной обстановке познакомиться с условиями и особенностями семейного воспитания, «нарисовать» своеобразный портрет ребенка и его семьи. Атмосфера доброжелательности, заинтересованность

педагогов раскрепощают родителей, формируют доверительные отношения.

В детском саду регулярно проводятся «Дни открытых дверей» во время которых родители имеют возможность ближе познакомиться с работой педагогов, предметно-развивающей средой, специальным коррекционным оборудованием.

Налаживать динамичную и действенную связь детского сада и семьи позволяет сайт дошкольного учреждения. Здесь родители имеют возможность ознакомиться с правоустанавливающими документами и другой необходимой информацией организационного плана. На сайте размещены консультации специалистов на различные темы, информация о значимых мероприятиях и достижениях педагогов и воспитанников. Определено время для онлайн-консультаций, во время которых родители имеют возможность задать интересующий вопрос специалисту напрямую и получить исчерпывающий ответ. Организована работа форума, на котором имеют возможность поделиться опытом семейного воспитания, высказать свое мнение о работе детского сада.

Важным звеном в индивидуальной работе с родителями является посещение семьи. Оно позволяет педагогам познакомиться с условиями, в которых живет ребенок, с общей атмосферой в доме. Это позволяет педагогам дать родителям более обоснованные рекомендации, найти оптимальные пути создания единой линии коррекционного воздействия на ребенка в детском саду и дома.

Построение образовательного процесса предполагает активное участие родителей. Специалисты обязательно знакомят родителей с результатами диагностического обследования, дают подробные рекомендации по коррекции имеющихся недостатков, привлекают к построению индивидуальной программы развития ребенка. Нам важно заинтересовать родителей в обогащении своих воспитательных умений. Посещение образовательной деятельности учителя-логопеда, учителя-дефектолога родителями позволяет им познакомиться с коррекционно-педагогическими технологиями воспитания и развития детей, понаблюдать за своим ребенком «со стороны», увидеть его успехи и затруднения. Все это позволяет им закрепить в повседневной жизни знания и умения детей, полученные во время индивидуальной, подгрупповой образовательной деятельности с педагогом.

Многие наши воспитанники имеют сложную сочетанную патологию. Родители этих детей выступают в роли тьюторов: присутствуют в процессе образовательной деятельности с целью оказания помощи своему ребенку; ак-

тивно участвуют в организации подвижных игр на прогулках; помогают детям в осуществлении действий по самообслуживанию и т. п.

Практический опыт работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, показывает, что у подавляющего большинства из них есть искреннее желание максимально помочь своим детям, однако зачастую они не знают, как развивать своего ребенка, чему и как его обучать. Информационно-познавательная деятельность специалистов является неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса. Практические рекомендации по корректировке условий жизни ребенка в семье родители получают на индивидуальных консультациях учителя-дефектолога, учителя-логопеда. В ходе таких консультаций родители овладевают знаниями, умениями, методами и приемами преодоления нарушений у своих детей. Для пропаганды дефектологических, логопедических знаний широко используется наглядный материал (стенды, папки-передвижки, разнообразные буклеты, консультации по различной тематике). Доступность, четкость, ясность изложения предлагаемого родителем материала и эстетичность его оформления привлекает внимание родителей и дает возможность познакомить их с инновационными педагогическими технологиями.

Для родителей наших воспитанников особенно актуальны и интересны встречи с медицинскими работниками: врачом-офтальмологом, неврологом, педиатром. В ходе которых, родители имеют возможность получить информацию о состоянии здоровья ребенка, рекомендации специалистов по профилактике заболеваний или их обострений.

Одной из самых эффективных познавательных форм работы с семьей остается родительское собрание. Изменились формы и методы их проведения. Общение на собрании строится не на монологе, а на диалоге всех участников. Данный подход требует от педагогов более тщательной и длительной подготовки, но и результат стал более ощутимым. Собрания проводим в форме дискуссий, круглых столов, педагогических гостиных, родительских клубов. Где специалисты знакомят с инновационными формами коррекционного воздействия, показывают конкретные приемы и методы работы. Часто педагоги используют видеозаписи деятельности детей, фрагменты образовательной деятельности. Родители в непринужденной обстановке могут обсудить свои проблемы воспитания ребенка, поделиться друг с другом опытом.

Помимо привычных форм работы с семьями воспитанников используем нетрадиционные формы и методы работы.

Одной из интересных форм работы с родителями, которая дает возможность не только слушать лекции, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении — родительские чтения. На первом родительском собрании родители определяют вопросы педагогики и психологии, которые их наиболее волнуют. Педагоги подбирают книги, в которых можно получить ответ

на поставленный вопрос. Анализируя книгу, родители формируют собственное понимание проблемы и активно участвуют в обсуждении поисков ее решения.

С целью ознакомления с приемами и комплексами проведения зрительной гимнастики в группах для детей с нарушением зрения и артикуляционной гимнастики в группах для детей с нарушениями речи проводятся тренинги «Зрительная гимнастика» и «Наш веселый Язычок» и другие. На них родители овладевают практическими приемами выполнения различных упражнений, для того чтобы в домашних условиях могли выполнять их с детьми.

Большой интерес вызывают у родителей семинары-практикумы. Родители совместно с педагогами анализируют различные педагогические ситуации. Предлагается не только обсудить решение проблемы, но и выступить с возможными предложениями, как предупредить подобные проблемы.

В работе «Педагогических мастерских» принимают участие родители и дети, в ходе которых педагоги на практике обучали родителей приемам взаимодействия с детьми. Например, «Педагогическая мастерская: Нетрадиционные техники рисования» позволила родителям научиться самим и научить своих детей нетрадиционным приемам художественной деятельности с учетом их возможностей. Это сблизило родителей, детей и педагогов.

Живой интерес родителей вызывают «мастер-классы». На них свои достижения в области воспитания детей могут продемонстрировать как педагоги, так и родители. Предварительно педагог предлагает нескольким родителям разыграть небольшую педагогическую ситуацию, на которой они должны будут объяснить всем собравшимся, как научить ребенка ухаживать за своими очками, самостоятельно убирать игрушки и т. д. Родители дают друг другу практические советы и обмениваются мнениями. Наиболее ценные советы размещаются на стенде «Копилка родительского опыта».

Одной из форм вовлечения родителей в образовательный процесс является проектная деятельность. Разработка и реализация совместных с родителями проектов позволяет заинтересовать родителей перспективами нового направления развития детей и вовлечь их в жизнь дошкольного учреждения. Темы проектов подбираются в соответствии с индивидуальными особенностями детей каждой группы, запросами родителей и интересами педагогов. Проект не «привязан» к программе и не имеет четких границ. Дети и взрослые свободны в своем творчестве. Результат проекта дает возможность выбора, свободного варьирования. При таком подходе родители становятся самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в любом деле.

В результате планомерной работы в соответствии с принципами и подходами, определенными Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в рамках системы взаимодействия с семьями воспитанников в условиях коррекционно-развивающего пространства мы добиваемся создания бла-

гоприятных условий для успешной коррекции и развития каждого ребенка. Интересные формы взаимодействия позволили вовлечь родителей в орбиту педагогической дея-

тельности, сделать коррекционно-образовательный процесс наиболее востребованным, понятным, интересным и привлекательным для современных родителей.

Литература:

1. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. Методическое пособие. — М.: Издательство «Экзамен», 2006. — 159 с.
2. Иванова, Т. Е., Лагутина Н. Ф., Микляева Н. В., Полякова Н. А. Семейные и родительские клубы в детском саду. Методические рекомендации. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 128 с.
3. Майер, А. А., Давыдова О. И., Воронина Н. В. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада. — М., ТЦ Сфера, 2011. — 128 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155

Этапы процесса формирования учебных умений у учащихся колледжей

Исманова Клара Дуланбоевна, кандидат технических наук, доцент;
 Абдуллаева Озода Сафибуллаевна, ассистент;
 Шокиров Даврон Абдугаффор угли, ассистент
 Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

В статье рассматриваются вопросы по формированию умений и навыков учащихся. Приводится перечень разновидностей умений, которыми должны овладеть учащиеся профессиональных колледжей и академических лицеев, а также показаны этапы процесса формирования учебных умений: введение приема (способа действий), закрепление способа действий, обучение учащихся переносу усвоенных действий.

Ключевые слова: умение, учебное умение, интеллектуальные умения, формирование умений.

Сформированность умений и навыков самостоятельного приобретения новых знаний в процессе учебной и трудовой деятельности является одним из показателей эффективности обучения. В данной статье рассматривается процесс формирования умений при изучении учащимися курса «Информатика и ИТ».

В определении толковых словарей, умение — это освоенный способ деятельности. Для того чтобы учащиеся овладели умениями, они должны знать, из каких компонентов они складываются. Поэтому в процессе обучения учитель должен специально обучать учащихся составу действий того или иного приема учебной работы. Для этой цели подбираются вопросы и задания, в ходе выполнения которых отрабатываются отдельные действия или прием в целом. Только после того, как учащийся, выполняя задание самостоятельно, будет безошибочно применять нужные способы действий, можно считать умение сформированным.

Сформированное на основе приема учебной деятельности умение приобретает новое качество: учащиеся, зная состав и последовательность действий, самостоятельно и творчески применяют его в новых условиях. Это повышает качество получаемых знаний [3].

Овладению умением способствует многократное повторение действий, осознание учащимися структуры са-

мого умения (состава действий), упражнение в применении действий по образцу, инструкции, памятке, правилу или самостоятельно. Успех формирования умений определяется следующими условиями:

1. Настроим учащихся на необходимость выполнения определенных действий в процессе выполнения учебного задания.
2. Четкостью и доступностью изложения цели и задач, которые учащиеся должны решить в ходе учебной деятельности.
3. Полнотой и ясностью представления структуры формируемого умения, показом способов выполнения деятельности.
4. Организацией деятельности учащихся по овладению отдельными действиями или их совокупностью (приемом) с использованием системы заданий.

Умения, приобретаются в деятельности, путем упражнений. Упражнение — это многократное повторение действий для сознательного совершенствования. При организации учебной деятельности учащихся следует учитывать, что упражнения только тогда выполняют свою функцию, когда будут соблюдены следующие условия: наличие у учащихся ясно осознанной цели выполнения действий и стремление ее достигнуть. Поэтому разъяснение учи-

телем задания должно быть подробным и понятным. Надо показать учащимся последовательность выполнения действий и конечный результат. Необходимо добиваться осознания учащимися результатов, которые они должны получить в процессе выполнения работы, предупреждения ошибок и выявления их причин. Учитель должен помогать учащимся анализировать промежуточные результаты, сопоставлять их с конечной целью.

Основным показателем успешного формирования умений является систематическое выполнение учащимися все более и более сложной деятельности. При выяснении трудности заданий необходимо учитывать, что в их структуру входят два компонента: предлагаемая учащимся деятельность и материал, на котором эта деятельность будет осуществляться.

При формировании умений большое значение имеет осознание учащимися отдельных действий, входящих в состав того или иного умения. Постановка учителем определенных вопросов помогает учащимся осознать свои действия и создает ориентировочную основу при решении задачи. Вопросы могут быть такими: Какие действия надо выполнить, чтобы установить на компьютер операционную систему? Какие действия нужно осуществить при создании и редактировании документов на программе Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, Microsoft Access? Какие действия нужно осуществить, чтобы настроить рабочий стол, установить или удалить программу, создать Web-страницу, составить программу на языке программирования Delphi, способы обработки и создания изображения, используя панель инструментов программы PhotoShop, CorelDraw, использовать глобальную и локальную сеть Интернет, установить антивирусную программу и настроить ее и т. д.?

Чтобы сформировать умения у учащихся, учитель сначала поэтапно показывает определенные действия задачи, при этом использует наглядные средства обучения (с помощью видеопроектора, плакатов, макетов и т. д.). Но простого рассматривания или наблюдения за действиями учителя недостаточно. Необходима практическая деятельность самих учащихся.

В содержание курса «Информатика и ИТ» предусмотрено овладение учащимися следующими умениями. Ниже представлен список умений, который отражается в типовой программе предмета «Информатика и ИТ».

Процесс формирования учебных умений складывается из трех этапов: I. Введение приема (способа действий). II. Закрепление способа действий. III. Обучение учащихся переносу усвоенных действий.

Введение осуществляется по-разному и зависит от содержания изучаемого материала и уровня подготовки учащихся. Если способ деятельности не сложен, то учащиеся могут активно участвовать при его введении. В таком случае состав действия определяется в форме устной инструкции. Например, если создавать программу на языке Delphi, то сначала необходимо произвести анализ и обработку информации. Ведь при создании про-

граммы, необходимо предварительно изучить задачу, проанализировать и математически решить её, только потом составлять алгоритм и программу. При создании презентации или Web-страницы также необходимо первоначально произвести анализ и обработку информации, ведь при задании дизайна, фона, баннера, анимации, оформлении презентации или Web-страницы, необходимо учитывать соответствие по заданной теме. В этом случае учитель может устно объяснить процесс предварительного анализа и обработки информации. При создании же программы, Web-страницы, презентации, текстового документа, таблицы, формул, настройки операционной системы и т. д., у учащихся возникают затруднения, требует от учащихся выполнения более сложного ряда действий, инструкций, в которых разъясняется последовательность выполнения задания. Первый этап (введение приема) заключается в первичном усвоении, способа действий. Работа на первом этапе в основном должна заключаться в выполнении алгоритмических предписаний.

На втором этапе отсутствует повторения, показанного учителем образца последовательности действий по определенной задаче. Для закрепления определенной темы учащимся даются упражнения похожие по показанному учителем образцу. Выполняя упражнения, учащиеся учатся своими силами преобразовывать известные ранее способы. Если упражнение выполнено правильно, то можно считать, что учащимися была закреплена тема. К примеру, на первом этапе учителем было продемонстрировано упражнение: «Найти сумму элементов одномерного массива». Данное упражнение решалось с помощью создания программы на языке Delphi. Учащиеся выполняли последовательность действий показанной учителем программы на свой компьютер и вывели результат. На втором же этапе предлагаются упражнения для учащихся похожие на продемонстрированную программу. К примеру, задания по нахождению отрицательных членов массива, положительных членов массива, максимального и минимального члена массива и т. д. Учащимся, необходимо выполнить индивидуальное задание и вывести результат. Задание нацеливает учащихся на выполнение целого ряда действий: анализ и обработка данных, создание алгоритма, рисование блок-схемы, составление программы, вывод результата программы. Для облегчения учащимся выполнения задания следует разрешить пользоваться образцом. Он служит ориентировочной основой для организации деятельности.

На следующем этапе формирования учебных умений нужно использовать задания, которые должны направлять учащихся на использование имеющихся знаний и умений в решении новых задач. Тренировка учащихся в правильном выполнении заданий, позволяет подвести их к третьему этапу обучения — переносу усвоенных действий. Здесь предлагаются задания самостоятельной работы учащихся. К примеру, создание программы на другом языке программирования. На третьем этапе формиро-

вания умений — переносе их на новый объект — учащимся стоит предложить самостоятельно рассмотреть другой язык программирования. В этом случае осуществляется перенос по образцу, т.е. учащиеся выполняют те же самые действия, что и при решении обучающей задачи (только применяют их к новым объектам) [4]. Перенос — это более сложная деятельность и требует введения дополнительных действий.

Таким образом, от этапа к этапу необходимо увеличивать степень самостоятельности учащихся в выполнении заданий. Это достигается путем упражнения и постепен-

ного уменьшения непосредственного руководства учителя деятельностью учащихся, заменой инструкций вопросами или заданиями разного уровня сложности. Зафиксированные результаты выполнения заданий позволяют контролировать процесс формирования знаний и уровень умений. Уровень сформированности умения определяется правильностью самостоятельно выполненного учащимися задания [5].

В конце каждого этапа обучения контроль за формированием умений осуществляется с помощью вопросов и заданий, исходя из требований рабочей программы.

Литература:

1. Дмитриев, С.В. Цель образовательных технологий — передача знания или расширение сознания? // С.В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. — 2011. — № 7. — С. 94–101.
2. Кособок, М. Технологии обучения на уроке: чего не знают или не хотят знать учителя // М. Кособок // Первое сентября. Управление школой. — 2011. — № 8. — С. 37–40.
3. Абдуллаева, О.С. Педагогическое проектирование процесса самостоятельного образования студента // Молодой ученый. — 2014. — №. 8. — с. 757–760.
4. Абдуллаева, О.С. Повышение эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза // Молодой ученый. — 2013. — №. 10. — с. 491–493.
5. Абдуллаева, О.С. Организация внеучебной воспитательной работы учащихся в профессиональных колледжах и академических лицеях // Молодой ученый. — 2014. — №. 19. — с. 491–493.

Интернет-ресурсы, используемые в образовательном процессе учебного заведения

Корчагин Павел Викторович, кандидат технических наук, старший преподаватель
Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург)

В статье рассмотрено развитие инфраструктуры единого образовательного информационного пространства Российской Федерации.

Ключевые слова: учебный процесс, коммуникационные технологии, информационное пространство, сетевой ресурс, информационная система, интернет-ресурсы.

В России большое внимание на государственном уровне уделяется информатизации общества в целом и сферы образования, в частности. Реализуются федеральные, межведомственные и отраслевые программы, направленные на решение актуальных задач информатизации образования, включая развитие инфраструктуры единого образовательного информационного пространства, разработку электронных образовательных ресурсов, повышение квалификации педагогов в области применения информационных и коммуникационных технологий, их внедрение в организацию учебного процесса, практику управления образовательными учреждениями [1].

Существенная роль в развитии инфраструктуры информатизации, внедрении информационных технологий в деятельность органов государственной власти, региональных и муниципальных органов управления принадлежит Фе-

деральной целевой программе «Электронная Россия» (<http://www.e-rus.ru>). Исследования, проводимые в рамках этой программы, затрагивают и сферу образования.

В рамках этой программы выполняется ряд проектов по созданию электронных образовательных ресурсов нового поколения, обеспечивающих реализацию образовательных программ по предметам основного общего и среднего (полного) общего образования в учреждениях общего, начального и среднего профессионального образования. Удаленный доступ к этим ресурсам, размещенным в сети Интернет Федеральным центром информационных образовательных ресурсов (ФЦИОР), предоставлен всем образовательным учреждениям страны.

Сетевой ресурс может использоваться в учебном процессе в различных пропорциях в очной, заочной, вечерней формах получения образования.

Существенной проблемой стала интеграция интернет-ресурсов, размещенных на образовательных порталах, на сайтах учебных заведений, в электронных библиотеках и коллекциях. Для решения этой проблемы создана новая информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<http://window.edu.ru>), нацеленная на обеспечение свободного доступа к интегральному каталогу образовательных ресурсов сети Интернет, к электронной библиотеке учебно-методических материалов для общего и профессионального образования, а также к ресурсам системы федеральных образовательных порталов.

Мощный импульс внедрению информационных и коммуникационных технологий в систему общего образования придал приоритетный национальный проект «Образование», реализация которого началась в 2006 году (<http://минобрнауки.рф/проекты/пнпо>).

Можно выделить следующие типы образовательных web-ресурсов.

1. Ресурс, доступный на сайтах дистанционного обучения. К такому типу относятся сайты, содержащие электронные курсы лекций, лабораторные практикумы, электронные задачки, электронные учебники; сайты, предназначенные для тестирования, оценки знаний; сайты центров дистанционного обучения и центров тестирования.

Примером такого ресурса является intuit.ru — Российский интернет-университет дистанционного образования.

Еще примером такого ресурса является specialist.ru

2. Ресурс, доступный на сайтах исследовательской деятельности. К такому типу относятся сайты, содержащие исследовательские работы и др.; научные лаборатории; творческие мастерские; сайты научно-исследовательских и учебных центров, научные поисковые системы

Примером такой метапоисковой системы является pigma.ru.

Интернет-сервис AntiPlagiat.ru впервые в России предлагает набор услуг, в совокупности реализующих технологию проверки текстовых документов на наличие заимствований из общедоступных сетевых источников. Сервис представляет собой специализированную поисковую систему.

3. Ресурс, доступный на сайтах консультативного назначения. К такому типу относятся консультативные сайты

по общеобразовательным предметам; сайты для консультативной помощи научно-методическим центрам.

4. Ресурс, доступный на сайтах образовательных Internet-проектов. К такому типу относятся сайты, проводящие телекоммуникационные олимпиады и викторины; предназначенные для проведения образовательных конкурсов; сайты, осуществляющие информационно-развлекательные проекты образовательной тематики; сайты, предназначенные для формирования связей между участниками образовательного процесса.

Электронные образовательные ресурсы нового поколения, мультимедиа интерактивные образовательные продукты уже с лета 2009 года доступны всей стране. Открыт Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов — ФЦИОР (fcior.edu.ru). Сайт ФЦИОР обеспечивает каталогизацию электронных образовательных ресурсов различного типа за счет использования единой информационной модели метаданных, основанной на стандарте LOM.

5. Ресурс, доступный на сайтах учебных заведений. К такому типу относятся: сайты вузов, сайты факультетов вузов, сайты высших учебных заведений, например, tstu.tver.ru

6. Ресурс, доступный на сайтах культурной и образовательной информации. К такому типу относятся: виртуальные библиотеки, сайты библиотек, виртуальные журналы и газеты образовательной тематики, сайты образовательных газет и журналов, виртуальные музеи, сайты музеев, виртуальные клубы (кафе).

Примером является ресурс rsl.ru Российской государственной библиотеки

Еще примером может являться новый сайт для поиска и доступа к учебной и научной литературе, который работает под управлением электронной библиотечной системы Vivaldi. Сайт располагается по адресу <http://www.vivaldi.ru>.

7. Ресурс, доступный на сайтах справочного характера. К такому типу относятся: электронные энциклопедии, сайты-словари, электронные справочники, сайты-каталоги, базы данных, сайты, содержащие справочную информацию о проводимых конференциях и т. п.

Примером такого ресурса является Википедия (англ. *Wikipedia*) — свободная общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия, поддерживаемая некоммерческой организацией «Фонд Викимедиа».

Литература:

1. Корчагин, П. В. Стандартизация качества высшего образования [Текст]/П. В. Корчагин // Молодой ученый. — 2014. — № 17. — с. 496–497.

Проектирование научно-исследовательской работы иностранных студентов российских вузов на примере анализа конференции для иностранных студентов

Кошелева Елена Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Трендом последних десятилетий в высшем образовании становится личностно-ориентированный подход к обучению. Как показывает передовая мировая практика, участие студента в образовательном процессе как полноправного субъекта, наделенного правом выбора стратегии и тактики своей учебы, его понимание того, как формируется образовательная программа и как могут быть реализованы его личные интересы, позволяют воспитать ответственность, обеспечить мотивацию на каждом этапе обучения, и, следовательно, повысить качество учебы в конкретных случаях и эффективность образовательного процесса в целом [4, с. 6].

В рамках реализации личностно-ориентированного подхода в Национальном исследовательском Томском политехническом университете увеличен объем исследовательской и проектной работы, способствующие формированию творческого и критического мышления у студентов. В частности, введены новые дисциплины «основы ресурсоэффективности», «инженерное предпринимательство», «творческий проект» в программы бакалаврской и магистерской подготовки; увеличена продолжительность выполнения выпускной квалификационной работы.

Одним из нововведений последних лет стало появление конференц-недель в середине и конце каждого семестра. В этот период аудиторные занятия преподавателей со студентами проводятся по специально составленному расписанию. Как правило, студенты должны представить свои наработки по изучаемым дисциплинам в формате презентаций на конференции или семинаре по предмету.

В Томском политехническом университете ежегодно проводятся десятки международных, всероссийских и региональных конференций для студентов, аспирантов и молодых ученых. Система организации молодежной науки ТПУ как единого научно-образовательного инновационного комплекса является неотъемлемой составляющей процесса подготовки высококвалифицированных специалистов [1, с. 2]. Участие в научных и научно-практических конференциях способствует развитию творческого профессионального мышления студентов, повышению мотивации к познавательной деятельности.

Целью данной работы является анализ работы конференции как формы организации научной деятельности иностранных студентов на примере всероссийской научно-практической конференции «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов» в Национальном исследовательском Томском политехническом университете.

В Российской Федерации сегодня обучается около 187 тысяч иностранных студентов [3]. Томский политехниче-

ский университет является одним из ведущих вузов РФ по интернационализации образования. В 2014 г. в университете обучались 1210 иностранных студента и слушателя из 32 стран дальнего зарубежья и 4063 иностранных студента из 10 стран ближнего зарубежья. Это составляет 23% всего контингента очной формы обучения. В рамках международной академической мобильности 204 студента из 16 стран мира прошли обучение (практику) в ТПУ [5].

Возможность реализации научной и творческой инициативы иностранных студентов и аспирантов является важнейшим условием создания на базе высшей школы интернациональной и поликультурной образовательной среды для подготовки элитарных специалистов, конкурентоспособных на международном рынке труда [2, С. 236].

Иностранные студенты, обучающиеся в университете, имеют возможность принять участие во всех конференциях вуза. Более того, университет проводит и ежегодные научные мероприятия для иностранных студентов и аспирантов. Это Всероссийский Смотр научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов вузов РФ и Всероссийская научно-практическая конференция «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов».

В апреле 2014 г. Всероссийская научно-практическая конференция «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов» состоялась в седьмой раз и прошла при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 14-08-06815-моб_г) на базе Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ. Эта конференция является своеобразной визитной карточкой университета, т.к. ежегодно она собирает большое количество участников — иностранных студентов, обучающихся в РФ.

Цель конференции — поддержка научной и творческой инициативы иностранных студентов и аспирантов, создание площадки для обмена исследовательским опытом и достижениями иностранных студентов и аспирантов, а также развитие поликультурной среды в вузах РФ.

На конференции было сделано 235 устных и 87 стендовых докладов (в 2013 г. — 144 устных и 148 стендовых докладов, в 2012 г. — 138 устных и 188 стендовых докладов).

В конференции приняли участие 340 иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся в 33 российских вузах (в 2013 г. — 338 иностранных студента из 33 российских вузов) из европейской и азиатской частей России. В конференции участвовали представители 40 стран.

Научная программа конференции состояла из заседаний 5 секций.

В рамках работы секции «Актуальные проблемы инженерных наук» было проведено 5 заседаний, заслушан 101 доклад различной тематики: интеллектуальные информационно-телекоммуникационные системы мониторинга и управления; моделирование технических систем и обработка информации в технических системах; электрофизика, электрофизические системы; проблемы получения, преобразования и передачи электроэнергии; рациональное природопользование и глубокая переработка природных ресурсов, строительные технологии.

Председатели и сопредседатели секций отметили, что представленные работы обладают актуальностью, научной новизной. Большинство докладов обладают несомненной практической ценностью, имеют потенциал для дальнейшего исследования и посвящены решению проблем, актуальных для современного общества, науки. При подготовке докладов иностранные студенты представляли результаты своих экспериментальных исследований, проводили анализ теоретических и экспериментальных данных. Докладчики использовали в своих работах современные разработки, достигнутые в области обработки информации, математического моделирования, а также в области искусственного интеллекта. Уровень профессиональной подготовки иностранных студентов достаточно высок и позволяет успешно участвовать в научной работе, дискуссиях.

В центре внимания авторов работ инженерно-технического направления были проблемы, связанные с практическим применением новых технологий для повышения эффективности процессов и улучшения качества жизни: разработка новых продуктов программного обеспечения, использование новых технологий добычи и переработки нефти, повышение продуктивности нефтяных скважин, совершенствование строительных технологий с учетом влияния климатических и сейсмических особенностей и т. д.

Проблематика докладов, представленных на секции «Актуальные проблемы естественных наук», связана с попыткой найти пути решения актуальных вопросов, таких как: решение задач аналитической химии — поиск высокочувствительных методик определения химических элементов; поиск методов модификации поверхности и исследование модифицированных материалов. Во всех работах исследовательского характера докладчики отразили свои научные достижения с помощью современных методов исследования материалов, веществ. Некоторые работы имели медико-биологическую направленность и отражали вопросы сохранения здоровья и профилактики заболеваний, а также анализ влияния технологических процессов на экологию и здоровье человека. Всего был заслушан 21 доклад.

В центре внимания участников секции «Актуальные проблемы социально-экономических наук» широкий круг вопросов социально-экономического развития международного сотрудничества, межнациональных отношений и их перспектив, экономического развития родной страны, новых тенденций в социокультурной сфере, в частности,

развитие российско-суданских отношений; роль СНГ в системе межгосударственных и международно-правовых отношений; анализ развития органов местного самоуправления республики Казахстан. Председатели секции отметили высокий уровень исследовательской культуры, теоретического осмысления и практических решений заявленных проблем. Особое место занимают доклады, посвященные сравнительному анализу некоторых аспектов развития туризма стран Азии. Все доклады вызвали живой интерес участников и бурные дискуссии. Было заслушано 50 докладов.

На секции «Актуальные проблемы гуманитарных наук» были заслушаны доклады, научная новизна которых обусловлена лингвокультурологической и коммуникативной направленностью. Работы студентов-филологов отличала высокая теоретическая значимость. В 2014 году, по сравнению с предыдущими конференциями, существенно вырос интерес молодых исследователей к методическим аспектам овладения русской речью. Основное содержание работ отражает интерес авторов к национальным традициям и культуре родной страны, межкультурной коммуникации, философии культуры, языковой картине мира и формам её воплощения.

Следует особо подчеркнуть, что в работе секции принимали активное участие студенты, получающие инженерное образование, они не только активно участвовали в дискуссии, но и представляли собственные проекты. Всего было заслушано 43 доклада.

Уровень докладов представленных на секции «Междисциплинарная» в большинстве случаев достаточно высок и отвечает современным требованиям. Всего было заслушано 20 докладов.

В качестве сопредседателей секций участвовали преподаватели русского языка как иностранного, которые оценивали уровень владения иностранными студентами русским языком.

В большинстве случаев русский язык представителей других национальностей проявлялся во всем своем богатстве и многогранности и можно смело утверждать, что русский язык на конференции стал языком межнационального общения. Все доклады отличались актуальностью постановки проблемы, разнообразием тематики научных исследований, интересными исследовательскими концепциями, методологической четкостью.

На заседаниях секций изначально сложилась благоприятная научно-творческая обстановка, благодаря которой каждый доклад был воспринят аудиторией с живым интересом.

Таким образом, проведение научных конференций для иностранных студентов и аспирантов способствует развитию коммуникации научной сфере на русском и английском языках и повышает профессионализм иностранных студентов. Основной задачей подобных конференций является стимулирование, повышение результативности и качества самостоятельной учебной деятельности студентов, научной и проектной работы.

Литература:

1. Власов, В. А. Организация и развитие молодежной науки в политехническом университете: монография. В 2 т. Т. I / В. А. Власов, Л. М. Зольникова, Б. Б. Мойзес, А. А. Степанов. — Томский политехнический университет. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. — 220 с. 2.
2. Кашкан, Г. В., Шахова Н. Б. Роль научных мероприятий в подготовке иностранных студентов к профессиональной деятельности // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: Сборник трудов научно-методической конференции, Томск, 10–12 Марта 2011. — Томск: ТПУ, 2011 — С. 236–237
3. Малыхин, М. Студент — ступенька к рейтингу // Ведомости № 3774 от 18.02.2015. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/management/articles/2015/02/19/student-stupenka-k-rejtingu>
4. Петровская, Т. С. Организация учебного процесса в лично-ориентированной образовательной среде // Сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции «Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы». Томск, 2014. с. 5–9. с. 6
5. Решение ученого совета ТПУ по вопросу «Международная деятельность ТПУ в 2014 г. и задачи на 2015 г». от 27.03.2015. Протокол № 3. с. 2 Режим доступа: <http://past.tpu.ru/php/council.php/>

Создание единого европейского пространства как фактор, определяющий целостную картину учебного и языкового развития

Крайнова Екатерина Евгеньевна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

В последние годы все большую популярность среди российских студентов приобретает получение европейского образования. Во многом это связано с развитием внешнеполитических и культурных связей между мировыми государствами.

Ключевые слова: *единое европейское образование, Европейский Языковой Портфель.*

В ходе международных образовательных конференций представители ведущих университетов нередко выступают с предложением о введении единого европейского образования. Это подразумевает тот факт, что, например, выпускник одного из университетов Франции с полным правом и со всеми возможностями смог бы трудоустроиться в любой стране Европы. Во многом это расширяет спектр как творческой, так и трудовой деятельности для студентов и молодых учёных, которые заинтересованы в разностороннем образовании.

В ходе развития инновационных технологий в сфере образования выделяют такое понятие как Европейский Языковой Портфель — значимая структурная единица в образовании. Специалисты в области языкознания определяют его как форму контроля, которая позволит получить целостную картину учебного и языкового развития обучаемых. В центре внимания — то, что они смогут воспроизвести, как это обычно бывает в случае формального контроля (тестирования) [4, с. 1].

Предположение об утверждении документа, который определял бы уровень владения иностранным языком, зародилось еще в начале 80-х годов прошлого века в Швейцарии. Впоследствии были разработаны модели языкового

портфеля во многих европейских государствах — Великобритании, Чехии, Франции.

В качестве основной цели создания подобного проекта является поддержка развития многоязычия в Европейских государствах и как следствие более продуктивное сотрудничество и стимулирование к изучению языков на протяжении всей жизни.

Европейский языковой портфель подразумевает выполнение двух основных функций:

— социальную: уровень владения иностранным языком. Портфель является приложением к основным дипломам, которые выпускник получает на основании уже сданных экзаменов.

— педагогическую: способствует развитию среди учащихся логики мышления и, как следствие, повышает их самооценку [1, с. 44].

Европейский языковой портфель включает в себя: языковой паспорт, биографию, кейс-эссе и досье.

Под языковым паспортом подразумевают документ, который представляет собой информацию об уровне владения языком. Здесь говорится обо всех неродных изучаемых языках, экзаменах. Как обязательное условие — наличие в паспорте таблицы самооценки по стандартной

форме. Биография отражает процесс освоения языков. Как отличительная составляющая — указание на языковую среду, то есть на то, какой язык используется в семье. В кейс-эссе происходит изложение ценностно-смысловых установок в обучении иностранному языку. Досье — часть портфеля, в которую помещаются копии различных официальных документов, связанных со степенью владения иностранным языком (сертификаты, дипломы), а также рефераты, сочинения, эссе, статьи, свидетельства об участии в международных программах и конференциях. В досье формируется соответствующий материал, который будет подтверждать достижения в овладении языками. Данная часть досье портфеля документально и практически удостоверяет уровень владения иностранным языком [2, с. 140].

Концепция модернизации высшего образования затронула ведущие университеты мира. Заинтересованность в получении дополнительной информации, расширение собственного кругозора как языкового, так и творческого способствовало тому, что стали возникать фонды поддержки талантливой молодёжи — студентам, учёным и преподавателям.

Возможность сотрудничества и обмен опытом между университетами стран Европы способствовало подписание Болонского соглашения 19 июня 1999 года в городе Болонья министрами образования 29 стран Европы. Болонский процесс объединяет 46 ведущих в сфере экономики, культуры и политики стран мира. Это Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония. Подписанное соглашение подразумевает в качестве одной из своих задач — создание единого европейского пространства высшего образования. Сопоставимость степеней высшего образования, приложение к диплому, которое сможет обеспечить трудоустройство европейских граждан, введение обучения, состоящего из 2 циклов: бакалавриат и магистратура. Также важно обратить свое внимание на развитии мобильности студентов и преподавательского персонала, введение внутривузовских систем контроля качества образования и расширение межинституционального сотрудничества.

Деятельность европейских образовательных фондов направляет вектор своего влияния на поддержку образовательных проектов помощи студентам, молодым учёным в получении качественного образования в ведущих университетах Европы. С целью повышения информированности студентов и преподавателей о данных возможностях каждым фондом выстраивается собственная медиаполитическая система. Медиаполитика имеет решающее зна-

чение для развития различных организаций. В этом вопросе образовательные фонды не являются исключением.

Европейским программам поддержки талантливой молодёжи присущи следующие черты:

— сотрудничество с ведущими университетами стран Европы;

— поддержка научной и творческой деятельности студентов, преподавателей, молодых учёных;

— возможность получения высшего образования в университете другого государства;

— знание английского языка — как необходимое условие участие в данных проектах.

— как правило, информация о деятельности фондов представлена только в виде страниц на сайтах высших учебных заведений.

Фонды в сфере образования ориентируют свою работу на решение социальных, культурно-просветительских, научно-исследовательских задач, привлекая для этого различные формы общественной и государственной поддержки. Разнообразные цели деятельности фондов требуют выделения различных направлений их медиаполитической стратегии.

В сети Интернет на страницах соответствующих европейских фондов «Германской Службы Академических Обменов» (DAAD), «Австрийской Службы Обменов» (OAD) размещена информация о проекте, условиях получения поддержки, а также новости о деятельности программы на территории того или иного высшего учебного заведения. Четко выстроенной информационной политики у европейских образовательных фондов пока не наблюдается.

На сегодняшний день с целью более продуктивного сотрудничества между университетами Европы необходимо выстроить чёткую политику взаимодействия с целевой аудиторией — студентами и преподавателями образовательных учреждений — через все возможные каналы коммуникации: средства массовой информации, Интернет, социальные сети. В качестве базового подхода можно выбрать систематизацию и упорядочение имеющихся сведений и знаний, проведение структурно-функционального анализа, призванного дать комплексное представление о медиаполитике европейских образовательных фондов.

Во многом эмпирическая база для анализа систем образования в европейских странах сопоставляется на основе

— во-первых, западно-европейских СМИ: «The Economist», «The Financial Times», «The Guardian», «The Independent», «The Times» (Великобритания); «Die Zeit», «Das Bild», «Frankfurter Rundschau», «Sueddeutsche Zeitung» (Германия); «La Croix», «Le Figaro», «Le Monde», «Liberation» (Франция), а также благодаря материалам, которые получены из телевизионных и радиокompаний ABC, BBC, CNN, Fox, Radio France Internationale;

— во-вторых, многочисленных отечественных СМИ, включая журналистские материалы федеральных телевизионных каналов «Первый», «Россия» и «НТВ»; радиостанций «Маяк», «Эхо Москвы», радио «Россия»;

печатных изданий «Аргументы и факты», «Известия», «Коммерсантъ», «Комсомольская правда», «Независимая газета», «Новые известия», различных Интернет-изданий и других СМИ.

Информационное распространение образовательных фондов должно отвечать единству основных 3 требований:

- целенаправленность, обобщающая ориентацию на определенные сегменты аудитории и на совокупность читателя-слушателя-зрителя;
- соответствующий объём информации;
- гибкость сменяемости медийных доминант в соответствии с общей ситуацией в информационном пространстве.

При выработке медиapolитики образовательный фонд определяется как подсистема в информационном пространстве. Она координируется с другими предметами, прежде всего, со СМИ. В представительствах европейских образовательных фондов при высших учебных заведениях указанную эффективность усиливает кадровая структура, в которой предусматриваются ставки специалистов по связям с общественностью.

Представленные в теории положения являются также системой, четких, взаимосвязанных и взаимообусловленных критериев, которая позволит провести анализ любой сложившейся ситуации, где необходимо определить роль средств массовой информации, их цели и возможные последствия. Разработанные концепции и полученные на их основе выводы используются представителями европейских образовательных фондов, социологами, специалистами в области средств массовой информации, представителями органов государственной власти, а также экспертами и консультантами в повседневной работе, при стратегическом планировании и прогнозировании медиapolитики европейских образовательных программ.

Поликультурное образование приобретает в последние годы все большую популярность, связанную с наличием социально-экономических, социокультурных предпосылок, которые определяют вектор развития человечества в наступившем 21 веке.

Одной из важнейших задач является подготовка нового поколения к жизни в глобальном мире, которую отличает единство многообразия языков, культур, развитие научного и творческого потенциалов.

В процессе преподавания иностранным студентам в европейских университетах важно соблюдать следующие принципы:

1) принцип диалога и сотрудничества культур: важно признавать значимость других народов, их ценностных установок;

2) принцип языкового образования: сопоставительное коммуникативно-ориентированное изучение иностранного языка и иноязычной культуры в комплексе с углублением знаний родного языка и родной культуры [3].

3) принцип многообразия аспектов обучения: как право обучения культурам различных этнических, социальных групп стран изучаемых языков;

4) принцип культурной рефлексии: как культурное самоопределение учащихся с постоянным внутренним диалогом.

Единое европейское образование, несомненно, расширяет горизонт возможностей для одаренной молодежи. Образовательные программы поддержки студентов и преподавателей дают возможность проявить свои способности как в сфере науки, так в области творческой деятельности и, как следствие, расширяются рамки культуры европейского мышления и общения между государствами.

Литература:

1. Герман, С. Ю. Портфолио в предметном обучении // Герман С. Ю. / Практическая психология и логопедия. — 2009. — № 1. — с. 42–46.
2. Ильина, И. В. Портфолио как новая форма оценки личностных достижений школьников. // Ильина И. В. / Завуч. — 2006. — № 8. — с. 136–142.
3. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социентально-функциональные структуры // Социологические исследования. 2000. № 7. — с. 3–12
4. Федорова, Л. А. Языковой портфель ученика как вариант индивидуализированной оценки социальной и лингвистической компетенции учащихся. // Л. А. Федорова / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/591517/>

Инновационные механизмы управления качеством образовательного процесса

Кубрякова Марина Григорьевна, магистрант

Научный руководитель: Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Оренбургский государственный университет

В сложившихся социально-экономических условиях развития России приоритетной долгосрочной задачей необходимо считать становление инновационной системы профессионального обучения, соответствующей современным тенденциям модернизации образования. Изменившиеся потребности общества проявляются в социальном заказе на выпускника современного образовательного учреждения, в высоких требованиях к качеству его образования. В связи с этим особое внимание уделяется личностным качествам обучающихся, педагогический процесс выстраивается с учётом их внутреннего потенциала с параллельным психологическим сопровождением. Важным условием обучения становится прогрессивное содержание образовательных программ, позволяющее развивать креативность, профессионально значимые компетенции, умение адаптироваться к быстрым темпам смены технологий, навыки работы с проектами, способность применять свои знания к решению возникающих проблем [10]. Существующая динамика развития профессионального образования предполагает развитие системы оценки качества обучения.

Оценка качества обучения — диагностика образовательного процесса с целью внесения при необходимости корректировочных элементов в обучение, укрепление взаимосвязи между обучающимися учреждениями и организациями, являющимися потребителями образовательных услуг, предоставляемых выпускниками, разработка методов и оценочных средств для определения уровня качества обучения. Для изучения вопросов, касающихся качества образования, необходимо оперировать понятиями из данной области: образование, качество, обеспечение качества, улучшение качества, планирование качества, управление качеством образования.

«Образование — целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Ведёт к овладению ценностями культуры и нравственно-эмоционального отношения к миру, опытом профессиональной и творческой деятельности» [7]. «Качество-совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [8]. Необходимо периодически проводить анализ требований к качеству, так как со временем потребности могут измениться. «Обеспечение качества — планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности в рамках системы качества, необходимые для создания уверенности в том, что объект будет удовлетворять требованиям по качеству» [6].

Существуют различия между внутренним обеспечением качества, которое создаёт уверенность у руковод-

ства, и внешним, которое создаёт уверенность у потребителя. «Улучшение качества — процесс и результат приближения имеющихся параметров образовательной деятельности к целям и задачам, определенным политикой в области качества образования» [1]. «Планирование качества — деятельность, которая устанавливает цели и требования к качеству и применению элементов систем качества. Планирование качества охватывает планирование качества продукции, планирование управленческой и функциональной деятельности, подготовку программы качества и предложений по улучшению качества» [6]. «Управление качеством — методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству, а также ориентированные на устранение причин неудовлетворительного функционирования» [6].

Качество результатов образовательного процесса определяется степенью обученности и личностным ростом студентов. При этом предполагается не только развитие личностных функций обучаемых, но и приращение их мотивационной сферы, обеспечивающей эффективную самореализацию в учебно-профессиональной сфере. Изучая психологическую сторону деятельности, С.Л. Рубенштейн в своих работах отмечал, что любая деятельность человека, даже небольшое действие, будет осознанным, если ею движет цель. Поэтому мотивация обучения зависит напрямую от постановки цели и правильного понимания её сути не только преподавателями, но и студентами [7]. Грамотно сформулированная цель, направленная на достижение высокого уровня качества образования, является мотивирующим фактором для педагогического персонала, стимулируя его к повышению профессионального мастерства.

Понятие качества пронизывает все сферы жизнедеятельности нашего общества, в том числе и образования, становясь условием конкурентноспособности и жизнеобеспечения. Проблема качества является фундаментом всех образовательных реформ, на всех этапах реализации. Причины происхождения проблемы заключаются в изменении социальных и культурных ценностей современного общества. Прежние условия и приоритеты не соответствуют меняющемуся мировоззрению сообщества, которое базируется на гуманистических и национальных ценностях. Работа образовательных учреждений строится на основе международных стандартов качества ИСО, становятся приоритетными региональные и муниципальные педагогические системы, инновационные модели обучающих технологий характеризуют прогрессивные образовательные системы. Результаты работы в области ме-

неджмента и маркетинга сопутствуют развитию рынка образовательных услуг.

В настоящее время качество образования рассматривается, во-первых, как результат учебной деятельности студентов; во-вторых, как показатель организации учебно-воспитательного процесса. Необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса закономерно обуславливает привнесение соответствующих изменений в управленческую деятельность администрации образовательного учреждения. Одной из главных задач этой деятельности является формулирование, согласование и утверждение центральных элементов понятия качества [5].

Управление качеством образования подразумевает профессиональную деятельность субъектов образования по предоставлению услуг потребителям. Благодаря реализации функций управления организуется совместная работа студентов, преподавателей, родителей, направленная на повышение качества обучения, необходимого для удовлетворения их потребностей в образовании.

Проблема управления качеством образования — одна из самых актуальных для любой образовательной организации, для каждого руководителя и педагога. Поэтому вышеперечисленные и другие причины дают учёным необходимые основания для разработки и внедрения в практику эффективных методов управления качеством [3].

Инновационные методы управления качеством образования выражаются в отказе от командно-административного подхода к управлению, в стимулирующей материально-экономической заинтересованности управленческого персонала, в первостепенности контроля за результативностью учебного процесса, а не за его ходом, в главенствующей роли самоконтроля при мониторинге протекания учебного процесса, в профилактике физических и психологических перегрузок представителей образовательного процесса.

Управление качеством образовательного процесса заключается в целенаправленном использовании методов и видов деятельности, носящих оперативный характер и имеющих заданное функциональное назначение. Так же оно обеспечивает «достижение прогнозируемых результатов, отвечающих требованиям социального заказа общества» [9].

Эффективность спроектированной системы управления качеством образования определяется целым спектром факторов, имеющих как позитивный, так и негативный оттенок. Выделяют четыре основных условия, обеспечивающих положительную динамику качества образования [3]: компетентный и квалифицированный педагогический состав; использование инновационных образовательных технологий наличие современного материально-технического и учебно-методического обеспечения; благоприятные обучающие условия; благоприятная коммуникативная среда.

В педагогической практике существуют репродуктивный, интерпретирующий, творческий уровни управ-

ления качеством. *Репродуктивный уровень* — управление по установленному образцу, не учитывая особенностей данной организации. Регулирующие действия, сроки и объёмы сбора информации осуществляются в соответствии с нормативной документацией и инструкциями. *Интерпретирующий уровень* — управление качеством образования, направленное на поиск новых способов, опирающихся на мониторинг учебного процесса и учитывающих особенности образовательной организации. *Творческий уровень* — базируется на подробном и всестороннем исследовании учебного процесса для нахождения новых рациональных решений. В управленческой деятельности администрации акцент смещается в сторону активного использования нестандартных методов, использовании инновационных технологий.

В современной системе управления качеством образования предпочтительным становится творческий уровень, гарантирующий соответствие учебно-воспитательного процесса мотивации, интересам, способностям обучающихся, в результате чего происходит развитие их личностных качеств, повышение самореализации, обученности.

Управление образовательным процессом традиционно осуществлялось на основе оценивания конечного результата. В настоящее время выделяются специальные критерии качества всех составляющих педагогического процесса и факторов, влияющих на окончательный итог. Поэтому, в результате отказа от традиционной системы управления качеством образования, происходит переход к современному развитию теории и практики в данной области [2].

Основным вектором современного подхода является целостный механизм управления качеством образования, опирающийся на принципы управления. В данный момент для образования актуальны такие принципы управления качеством как: перспективность, опережение, оптимальность, преэминентность, объективность, комплексность [1]. *Перспективность* — направлена на реализацию долгосрочных задач образования. *Опережение* — предвидение дальнейших тенденций в образовании, возможных проблем, связанных с ухудшением внутренних или внешних условий протекания учебного процесса, для их своевременного предупреждения. *Оптимальность* — определение соответствия трудоёмкости, затраченной на достижение учебного результата, качеству этого результата. *Преэминентность* — взаимосвязь и соответствие обучающих программ, применяемых на всех этапах обучения. *Объективность* — независимая оценка элементов качества образования. *Комплексность* — разносторонний анализ всех составляющих педагогической деятельности, гарантирующий качество образовательного процесса и его результатов.

Началом работы в ракурсе качества является комплексный анализ состояния образовательного учреждения на данный момент. А также выявление, рассмотрение положительных и отрицательных моментов самого

образовательного процесса и деятельности обслуживающего его персонала. По результатам анализа проводится стратегическое планирование качества, в процессе которого разрабатываются долгосрочные мероприятия, позволяющие внести положительную динамику в развитие учебной организации и педагогическую деятельность ее персонала.

На этапе стратегического планирования формулируют цель, главные приоритеты учебной организации. Опираясь на спрос потребителей, пересматривают и меняют направление образовательных услуг. Главная цель планирования — стратегическое предвидение пути к достижению успеха за счёт повышения качества педагогической среды и учебных результатов.

Важную роль при стратегическом планировании играет умение администрации образовательного учреждения своевременно выявлять и немедленно устранять дефекты в работе, что значительно повышает качество обучения. Дефекты, снижающие качество образования, могут быть видимыми и скрытыми, внутренними и внешними [1]. Видимые дефекты — недостатки образования, легко устанавливающиеся в результате диагностики. Это может быть недостаток в знаниях и умениях, неформальное поведение, связанное с правонарушениями. Скрытые дефекты сложно поддаются мониторингу. Эти недостатки выявляются через некоторый промежуток времени, опираясь

на метод наблюдения за учебным процессом в течение длительного периода или по отзывам работодателей [4]. Анализ последующей деятельности выпускников в таких случаях констатирует недостаточные навыки самореализации и адаптации в социальной среде.

Внутренние дефекты возникают из-за проблем в управленческой функции образовательного учреждения. Следствием данных проблем являются недостатки учебного и воспитательного процессов, негативная психологическая обстановка, отсутствие компетентности в кадровой политике. Составляющими компонентами внутренних дефектов могут быть: знания обучающихся по определённым дисциплинам, оценивающиеся ниже среднего уровня, нежелание работать вне урока, низкая способность к самообучению и самообразованию. Внешние дефекты являются результатом ослабленного взаимовлияния социальной среды и школы, школы и семьи. К данной группе дефектов можно отнести неопределённость общественно-гражданской позиции, отсутствие дисциплины, низкий уровень грамотности в социальных вопросах.

Изучение причин возникновения различных групп дефектов помогает вовремя их распознать и устранить. Идеальным вариантом является своевременная профилактика возникновения недостатков образования, так как последующая борьба с ними гораздо сложнее, и часто приводит к негативным и необратимым явлениям в обществе.

Литература:

1. Варченко, Е.И. Управление качеством образования в образовательном учреждении/Е.И. Варченко // Молодой ученый. — 2013. — № 3. — с. 471–474.
2. Воротилов, В.И. Определение качества образования в новой парадигме управления/В.И. Воротилов, В.А. Исаев // Человек и образование. — 2006. — № 6. — с. 38–41.
3. Данилова, Л.А. Современные пути и способы совершенствования управления качеством образования учащихся. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/06/26/sovremennye-puti-i-sposoby-sovshenstvovaniya> (Дата обращения 15.06.2015).
4. Жуковский, В.П. Теоретико — методологические ориентиры проблемы оценки качества профессионального обучения/В.П. Жуковский, А.С. Косарев // Вестник СГТУ. — 2014. — № 1 (74). — с. 122–127.
5. Полянская, Г.М. Управление качеством образования в современной школе: автореферат дисс. ... к. п. н.: 13.00.01. — Саратов: СГУ, 2007. — 27 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 712 с.
7. Современная энциклопедия. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/> (Дата обращения 15.06.2015).
8. Справочник технического переводчика. — Интент. 2009–2013 ГОСТ Р ИСО 9000–2000. — Режим доступа: <http://intent.gigatran.com/> (Дата обращения 15.06.2015).
9. Султанова, Т.А. Прогнозирование в деятельности руководителя образовательного учреждения/Т.А. Султанова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2013. — № 2 (151). — с. 232–237.
10. Султанова, Т.А. О содержании курса «Прогностическая деятельность в системе педагогического менеджмента» и его месте в подготовке магистра профессионального обучения/Т.А. Султанова // Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции. — Чита: Издательство «Молодой ученый», 2014. — с. 215–217.

Психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками

Кузьминов Валерий Владимирович, кандидат психологических наук;

Сафронова Елена Павловна, студент

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

Как известно, Россия сейчас переживает не самый лучший период своей истории. На психику подростка постоянно давит большое количество неблагоприятных факторов, таких как ухудшение экологической ситуации, кризис в экономической и политической сферах, смена ценностных ориентиров. Всё это является большим испытанием для подрастающего поколения и нередко приводит к употреблению психоактивных веществ. Вдобавок к этому, идет явная и скрытая их пропаганда через средства массовой информации.

Проблема употребления психоактивных веществ с каждым годом становится всё более острой. Это можно объяснить малой осведомленностью молодого поколения об их пагубном влиянии. Но больше всего настораживает то, что сам масштаб проблемы не до конца осознан, хотя возраст употребляющих ПАВ снижается и состав наркотиков становится всё более синтетическим. Специалисты не успевают запрещать какое-либо вещество, как появляется несколько еще более страшных. Таким образом, изменяются и предпочтения молодежи. Раньше начинали с употребления слабых алкогольных напитков, сейчас же зачастую началом выступают такие опасные вещества, как, например, спайсы.

На данном этапе проблема употребления ПАВ в России носит характер катастрофы. Дети и подростки не знают или не понимают вреда, наносимого им наркотиками и другими психоактивными веществами, считая, что «это случится не со мной», пока не становится слишком поздно и «шалость» превращается в зависимость. Часто встречается нейтральное и даже положительное отношение к употреблению психоактивных веществ, что обусловлено падением культуры общества, а также безразличием к себе и близким, эгоизмом.

Проблема наркотизации — это проблема не только психологии и педагогики, но и таких наук, как медицина, наркология, социология и других. Обратимся к понятийному аппарату.

С точки зрения медицины наркотическое вещество — это вещество, не являющееся лекарственным средством (в том числе полупродукт, из которого производится наркотическое лекарственное средство), способное вызвать наркоманию [5; с. 451].

В педагогике наркотики определяются как сильнодействующие природные (в основном растительные), а также синтетические вещества, парализующие деятельность центральной нервной системы, вызывающие искусственный сон, иногда — неадекватное поведение и галлюцинации, а при передозировке — потерю сознания и смерть [4; с. 61].

Наркомания — это заболевание, возникающее в результате употребления наркотических средств, вызывающих в малых дозах эйфорию, в больших — оглушение, наркотический сон. Характеризуется она непреодолимым влечением к наркотическим средствам, мучительно-тягостным состоянием в случае лишения наркотиков и разрушением физического и психического здоровья, а также деградацией личности [1].

Согласно определению, предложенному Всемирной организацией здравоохранения, наркоман — это человек, у которого в связи с приемом наркотиков возникает состояние периодической или постоянной интоксикации (отравления), представляющее опасность для него самого и окружающих; который ввиду нарастающей толерантности (то есть устойчивости к наркотику) постоянно повышает дозу вводимого вещества для получения желаемого эффекта; у которого наблюдается выраженная психическая или физическая зависимость от вводимого препарата, что проявляется в непреодолимом (компульсивном) влечении к наркотику, что заставляет добиваться его приобретения наркоманом любыми путями [1].

Таким образом, наркотизация — это действительно серьезная проблема, которая требует своего незамедлительного решения. И, чтобы уменьшить количество пристрастившихся к употреблению ПАВ молодых людей, необходимо изучать причины употребления наркотических препаратов и разрабатывать новые методы профилактики.

Большую роль в возникновении наркотической зависимости играют личностные качества подростка. Среди них исследователи отмечают такие характеристики, как эмоциональная неустойчивость, совестливость, робость, развитое воображение, тревожность, лживость, эмоциональный дискомфорт и эскапизм (стремление личности уйти от действительности в мир иллюзий, фантазий).

Объектом проведенного нами исследования является профилактика наркотизации подростков. Предмет — взаимодействие учащихся и педагогов в процессе профилактики. Целью является разработка психолого-педагогической модели работы с подростками по первичной профилактике употребления ПАВ. Задачами исследования ставились:

1. оценка состояния наркотизации учащихся;
2. оценка влияния личностных качеств на формирование зависимости от ПАВ.

Была выдвинута гипотеза о том, что после проведения психолого-педагогической профилактики личностные особенности, влияющие на формирование зависимости от психоактивных веществ, станут менее выражены.

Исследование проводилось во Владимирском Технологическом колледже № 15 среди студентов 1 курса. Всего испытуемых было 20 человек (11 мальчиков, 9 девочек). Возраст — от 15 до 16 лет.

Исследование проводилось с использованием следующих методик:

1. опросник Т. Лири «Тест межличностного поведения», который предназначен для исследования представлений о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С его помощью выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке;

2. тест 16 PF Р.Б. Кетелла для подростков. Этот опросник выявляет 16 относительно независимых первичных черт личности. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты. Опросник отражает характеристики качеств личности;

3. методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда — методика СПА. Она выявляет уровень сформированности социально-психологической адаптации личности.

Все три методики проводились два раза: до профилактических мероприятий и после.

Опросник Лири показал, что у 11 человек из группы (55%) присутствуют личностные особенности, которые дают предрасположенность к употреблению ПАВ — это такие типы личности, как авторитарически-властвующие, скромно-стусшевывающиеся и зависимо-послушные. Это позволило выделить группу риска.

По результатам теста Р.Б. Кетелла обнаружилось, что у 6 человек из группы риска (55%) выражена тревожность и у 5 человек (45%) — эмоциональная неустойчивость.

Методика СПА К. Роджерса и Р. Даймонда показала, что у 6 (55%) присутствует эмоциональный дискомфорт. У 5 (45%) человек выражен эскапизм, что означает их стремление уйти от мрачной или скучной действительности в мир иллюзий.

Приятно отметить, что в процессе исследования встречалось довольно много психически сбалансированных молодых людей, которые отрицательно относятся к различного рода психоактивным веществам, несмотря на то, что выросли и социализировались в центрах схождения негативных условий и факторов риска.

После проведения данных методик была осуществлена первичная психолого-педагогическая профилактика наркомании, которая включала в себя 7 занятий и была направлена на:

1. гармонизацию личности каждого ребенка на основе развития его эмоционально-волевой сферы;

2. формирование и развитие навыков безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском вовлечения

в наркотизацию;

3. формирование антинаркотических установок молодежи.

В программу профилактики входили такие мероприятия, как беседы на понимание серьезности данной проблемы подростками; на знание ими, куда можно обратиться в случае, когда необходима помощь. Были проведены упражнения, направленные на поднятие самооценки, уменьшение тревожности и эмоционального дискомфорта в малой группе. Также проводилась игра «Иной», целью которой являлось научить подростка сказать «нет» в нужной ситуации, противостоять мнению других. В конце профилактики был показан фильм о вреде психоактивных веществ и их последствиях. Проведено обсуждение этого фильма. После чего было предложено повторное тестирование.

Было обнаружено, что 1 человек из группы риска (9%) улучшил свой результат тревожности. У остальных 6 человек (54%) результат не изменился. 2 человека (18%) улучшили показатель эмоциональной неустойчивости. У 4 человек (36%) уменьшилась зависимость от мнения окружающих. Эмоциональный дискомфорт остался без изменений.

Таким образом, можно сказать, что психолого-педагогическая профилактика отношения к употреблению ПАВ у подростков имеет эффективный характер, о чем говорят результаты повторной диагностики личностных особенностей студентов.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что после проведения психолого-педагогической профилактики отношения молодежи к психоактивным веществам личностные особенности, влияющие на формирование зависимости от ПАВ, станут менее выражены. Это говорит о том, что для того, чтобы профилактика наркотизации была более успешной, необходимо уделять много внимания личностным особенностям ребенка или подростка и корректировать их слабые места. Но, следует отметить, что данная программа первичной профилактики употребления ПАВ будет эффективна только в тех случаях, когда выявлены личностные особенности, особенно в совокупности, наиболее подверженные риску наркотизации, такие как:

- низкая самооценка у ребенка;
- высокая тревожность ребенка в семейной ситуации;
- конфликтность ребенка в семье;
- эмоциональное отвержение ребенком кого-либо из родителей;
- неуверенность ребенка в незнакомой ситуации;
- низкие показатели развития образа Я [2; с. 16].

Следует сказать, что программа может использоваться в качестве психолого-педагогической профилактики, предшествующей началу употребления ПАВ молодежью. Она может быть полезной как для психологов-педагогов учебных учреждений, так и для социальных служб.

Литература:

1. Бабаян, Э.А. Гонопольских М.Х. Наркология Учеб. пособие-2-е изд. — Медицина, Москва, 2010

2. Березин, С. В., Лисецкий К. С., Серебрякова М. Е. Словарь психологических терминов. — электронный ресурс. <http://vocabulary.ru/dictionary/22>
3. Березин, С. В., Шапатина О. В. Комплексная методика ранней профилактики наркомании: Методическое пособие. — Самара: «Универс-групп», 2009. — 27 с.
4. Билибин, Д. П., Дворников В. Е. Патопсихология алкогольной болезни и наркоманий. — М.: Изд — во УДН, 2010.
5. Бородулин, Т. В., Тополянский А. В. Большой медицинский словарь — 4-е изд., исправленное и дополненное. — М.: Рипол классик, 2009. — 960 с.
6. Коробкина, З. В., Попов В. А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи. Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
7. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 2010.
8. Максимова, Н. Ю. О склонности подростков к аддитивному поведению // Психологический журнал. 2010. Т. 17. № 3. с. 149–152.

Применение интерактивных методов обучения при подготовке устных переводчиков китайского языка

Лебедева Ирина Олеговна, студент;

Королевич Наталья Владимировна, преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В последнее время Россия активно развивает международное сотрудничество со многими странами в сфере политики, экономики, науки и техники. На территории нашей страны возникает множество совместных промышленных и торговых предприятий. По этой причине подготовка компетентных специалистов, владеющих не только иностранным языком, но и специализированными знаниями в области промышленности и экономики, является одной из важных задач современного общества.

Развитие информационно-технической сферы влечет за собой установление новых международных контактов, которые в свою очередь невозможны без проведения конференций, переговоров, выставок изобретений и других встреч научного характера. Мероприятия такого рода трудно представить без работы квалифицированных переводчиков с китайского языка, специализирующихся на устном последовательном переводе.

Как известно, устный последовательный перевод является специфической и сложной речевой деятельностью, так как осуществляется в рамках одновременного существования двух языков и двух культур. Любая переводческая деятельность направлена на успешный обмен информацией, поэтому требования к навыкам и умениям устного переводчика очень высокие. Переводчик обязан владеть не только специальными навыками перевода, но и уметь слышать и понимать информацию, как на иностранном, так и на родном языке.

Такая характеристика как темп речи оратора ограничивает время на переводческую операцию при устном последовательном переводе, т.е. переводчику необходимо за минимальное количество времени проанализировать сказанное оратором и подобрать подходящие слова. Одно-

кратность восприятия отрезков оригинала делает невозможным последующее сопоставление или исправление перевода после его выполнения, помимо этого, обращение к справочной литературе также представляется невозможным. Вследствие этого для переводчика очень важно умение выделять и быстро фиксировать в письменной форме наиболее важные или сложные моменты, а также цифры, даты, имена, названия. [1]

Таким образом, успешный акт устного последовательного перевода сводится к воспроизведению лаконичного, грамотного, связного текста перевода, который сохраняет тождество с текстом оригинала.

В настоящее время существуют различные учебники и пособия для обучения устному последовательному переводу, направленные на формирование необходимых переводчику навыков на различных этапах профессиональной подготовки. Но, как уже было сказано выше, наиболее востребованными сейчас являются переводчики, обладающие также специализированными знаниями в какой-либо определенной отрасли знаний. Поэтому на данный момент важно не только обеспечить будущего переводчика с китайского языка навыками устного перевода, но и обеспечить его знанием материала переводимой отрасли.

В связи с этим узкоспециализированные отраслевые тексты служат источниками терминологии, которой оперируют переводимые стороны. Как известно, перевод терминологической лексики является сложным аспектом деятельности переводчика, и владение определенным набором терминов делает переводчика более востребованным. Как следствие, в настоящее время при подготовке переводчиков в высших учебных заведениях упор

делается на развитие готовности студентов быть непосредственным участником билингвального профессионального общения. Интерактивные методы обучения лучше всего обеспечивают такую подготовку.

Понятие «интерактив» происходит от английского «interact» («inter» — между, «act» — действие) [2]. Под понятием «интерактивность» подразумевают способность к беспрепятственному взаимодействию с кем-либо или контакту, общению с кем-либо. Интерактивное обучение в первую очередь характеризуется тем, что студенты осуществляют совместную деятельность, осуществляя обмен такими принципиально важными компетенциями как: знания, идеи и личностный опыт. Помимо этого, интерактивная деятельность предполагает выстраивание и дальнейшее развитие диалогового общения. Диалоговое общение, в свою очередь, развивает навыки взаимопонимания и взаимодействия, которые полезны при групповом решении общих, но в то же время отдельно значимых для каждого задач.

Следует дополнить, что процесс диалога развивает у его участников способность к критическому мышлению и решению сложных проблем, анализируя имеющуюся информацию и текущие обстоятельства. Именно по этой причине развитие диалогового общения как этап обучения устных переводчиков является одним из наиболее принципиально важных составляющих. Также стоит отметить, что диалоговое общение помогает развить в студентах побочные навыки, необходимые для работы в коллективе, например такие как: умение считаться с альтернативными суждениями, умение участвовать в дискуссиях, умение свободно коммуницировать.

Как видно из вышесказанного, интерактивное обучение является уникальным в полезности методом при обучении устных переводчиков с китайского языка, так как оно способствует развитию необходимых для работы навыков. Известно, что в настоящее время обязательным требованием 70% всех вакансий, имеющихся на отечественном рынке труда, является знание иностранного языка для осуществления зарубежных профессиональных контактов. Причем владение языком на традиционном уровне — «чтение со словарем» — уже не актуально. Современный специалист должен уметь не только общаться с зарубежными партнерами, но и использовать в своей работе международный профессиональный и культурный опыт. По исследованиям социологов самыми «запрашиваемыми» способностями в современном мире являются способность к творческому развитию и саморазвитию, способность к принятию творческого решения в процессе диалога, а это становится возможным только при достижении достаточно высокого практического языкового уровня [6].

Таким образом, мы видим, что подготовка квалифицированных устных переводчиков с китайского языка, действительно, важна и актуальна на данный момент, и интерактивное обучение является одним из наилучших методов по достижению выше поставленной цели. Однако, осу-

ществление данного вида обучения, хоть и кажется простым, но имеет свод некоторых правил, которые наиболее полно выразила Т.С. Панина [3]. Мы перечислим лишь некоторые из них, которым, как мы считаем, следует уделить особое внимание при реализации метода интерактивного обучения в подготовке устных переводчиков:

1. Участие в работе всех студентов. Участие каждого ученика позволяет увидеть чужие действия в одной и той же установленной ситуации и сравнить успешность переводческого решения поставленной проблемы. Таким образом, учащиеся производят обмен опытом и имеют шанс исправить практические недочеты еще на стадии обучения устному последовательному переводу.

2. Анализ психологической готовности учащихся. Должное внимание к внутреннему состоянию участников может помочь избежать скованности и закрепощенности в процессе обучения. Устный перевод требует от переводчика четкости и ясности речи, поэтому психологическая стабильность крайне важна для квалифицированного специалиста.

3. Право голоса каждого студента. Слово должно быть предоставлено каждому учащемуся, так как корректировка ошибок может быть проведена только в том случае, когда сама ошибка была озвучена. Невозможно помочь студенту в освоении устного перевода, если он молчит.

4. Четкость регламента и процедуры обучения. Сам процесс устного последовательного перевода отнюдь не хаотичен, а имеет четкие критерии, поэтому и обучение данному виду перевода должно проходить в условиях, максимально приближенных к реальным. [3]

Если более детально рассматривать задачи интерактивных методов обучения, то практически все они включают развитие коммуникативных навыков. Поэтому очевидно, что чем больше будет использоваться интерактивных методов, тем качественнее будет подготовка будущих специалистов — переводчиков. В ходе анализа существующих методов интерактивного обучения мы выделили несколько групп интерактивных методов, которые, на наш взгляд, наиболее востребованы в процессе обучения будущих переводчиков, поскольку способствуют успешному формированию у них общекультурных и профессиональных компетенций.

1. К первой группе методов мы отнесли ролевую игру, деловую игру и моделирование производственных процессов и ситуаций. Наиболее распространенный вариант в данных методах — это возможность для обучающегося представить себя в реальной ситуации, в момент осуществления деятельности переводчика. Очевидно, что использование методов, представленных в этой группе, способствует формированию самого большого количества профессиональных компетенций будущих переводчиков.

2. Во второй группе мы объединили такие методы как круглый стол, групповая дискуссия, дебаты. На наш взгляд, целесообразно использовать такие методы, когда обучающиеся уже владеют необходимыми знаниями для того, чтобы проводить обсуждение на изучаемом

языке. В этом случае не только формируется способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке, готовить и публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии и участвовать в полемике, но формируются способность владеть устойчивыми навыками восприятия и порождения речи на иностранном языке, а также способность правильно применять правила построения текстов, поскольку тексты для обсуждения могут готовиться обучаемыми заранее.

3. Третий метод — работа в малых группах. Независимо от того, на каком языке она ведется, в первую очередь, конечно, формирует способность к работе в коллективе, кооперации с коллегами, способность формировать цели команды, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности.

4. К четвертой группе методов мы отнесли интервью и «пресс-конференции» (лекции — пресс-конференции, интервью — пресс-конференции). Здесь также целесообразно использовать для проведения занятия изучаемый язык. Кроме успешного формирования навыков порождения и восприятия речи, у обучаемых развивается способность оценивать качество и содержание информации, выделять наиболее существенные факты.

Вышеперечисленные правила и группы подводят нас к тому, что ролевая игра, как один из видов интерактива, является наиболее оптимальной формой обучения устных переводчиков. Суть ролевой игры заключается в том, что все студенты получают определенную роль, которой они должны следовать, не выходя за рамки предложенной ситуации. Игра органично сочетает в себе высокую мотивацию, эмоциональное напряжение, групповое взаимодействие, использование реальных ситуаций, конкретные и актуальные для учащихся цели, и задачи, социо-коммуникативные роли, которые позволяют учащимся представлять себя в качестве носителей других культур; а также невербальная активность и многое другое. [4]

К настоящему времени накоплен немалый опыт по применению ролевых игр на практических уроках иностранного языка, с целью выработки навыков коммуникации; повышения профессионализма; развития мотивированности в изучении иностранного языка. В ходе подготовки и проведения ролевых и деловых игр активизируются возможности как отдельной личности, так и всего коллектива, возрастает чувство ответственности, происходит формирование должных профессиональных компетенций и личностных качеств молодых специалистов.

В процессе подготовки и проведения ролевых игр формирование языковых знаний у студентов идет в соответствии с их индивидуальными метакогнитивными, когнитивными, социальными и аффективными стратегиями. Любой, даже до этого самый пассивный студент, способен показать свои лучшие качества. Тем не менее, задача по увлечению студентов творческой деятельностью по подготовке индивидуальных ролевых занятий пред-

ставляется довольно трудоёмкой. Необходимо делать содержание ролевых игр интересным. Добиться этого можно с помощью включения различных тем, связанных с будущей специальностью студентов; изучаемыми специальными дисциплинами, поскольку включение междисциплинарных связей и их координация позволяет улучшить качество подготовки устных переводчиков.

В этой связи наиболее перспективной и удачной для обучения устных переводчиков с китайского языка видится деловая игра «Переговоры». Данная игра регламентирует наличие двух компаний (команд), каждая из которых имеет собственный товар, в то же время, каждая из них нуждается в другом товаре. Приведем пример: одна из компаний занимается производством промышленной продукции, другая сельскохозяйственной. Приоритетной задачей в этом случае является проведение максимально эффективных переговоров, поскольку в итоге каждая из сторон должна на наиболее выгодных условиях осуществить поставки товаров.

Для достижения поставленной задачи компаниям нужны устные последовательные переводчики, чья работа, собственно, и будет оцениваться как преподавателем, так и учащимися, которые будут исполнять роль сотрудников компании, заинтересованных в совершении сделки. На ранних этапах знакомства студентов с ролевой игрой «Переговоры» перевод может осуществляться с русского на русский, но при условии использования другой лексики для передачи исходного смысла говорящего. Затем данная игра может осуществляться в рамках любого изучаемого языка. Количество участников может быть разным, но наиболее предпочтительны следующие варианты:

1. Два представителя от каждой компании, один переводчик для обеих сторон.
2. Три представителя от каждой компании, два переводчика, по одному от каждой стороны.
3. Количество представителей от каждой компании равно количеству переводчиков, то есть у каждого представителя свой переводчик.

Ролевая игра подобного рода создает практически реальные условия работы устных последовательных переводчиков с китайского языка, что обеспечивает наилучшее обучение студентов высших учебных заведений. Во время ролевой игры учащиеся полагаются на собственный социальный опыт и опыт своих коллег. Наряду с этим студенты коммуницируют между собой, совместно решают поставленные задачи, занимаются поиском наиболее подходящих способов взаимодействия друг с другом, преодолевают возникающие конфликты, учатся идти на компромиссы. Занятия в форме ролевой игры пользуются успехом среди учащихся, так как вызывают у них большой интерес. Это объясняется тем, что нарушается традиционный, привычный и уже надоевший порядок ведения занятий. Помимо этого, каждый студент перестает быть бездейственным слушателем, а становится активным участником учебного процесса. Преимуществом данной технологии является вовлечение в активную работу всех

обучающихся, в то время как в традиционных технологиях обучения педагог опирается на более сильного ученика, который быстрее усваивает материал, в то время как слабый «отсидивается» на занятии [5].

В заключение хотелось бы отметить, что интерактивная форма обучения, безусловно, никак не может заменить лекционные формы проведения занятий, а является одним из способов проведения практических занятий. Лекционный материал, как известно, лучше усваивается во время его практического применения, а такой вид интерактивного метода, как ролевая игра позволяет не только применить полученные знания, но и поделиться с коллективом личным опытом, выразить собственное мнение, получить и научиться давать конструктивную критику. В ходе ролевой игры формируются мнения, навыки и модели поведения учащихся, которые необходимые для успешной

переводческой деятельности, связанной с устным последовательным переводом с китайского языка.

Подводя итог, следует сказать, что оптимизация сущности и структуры самого педагогического процесса и концепта «взаимодействие» может быть достигнута путем использования интерактивных методов обучения. Интерактивная форма в подготовке устных переводчиков имеет определенные преимущества, которые определяют ее востребованность в современной системе образования. В основе интерактивных методов лежат принципы взаимодействия, активности студентов, опоры на групповой опыт, обязательной обратной связи. В ходе интерактивного обучения создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместных знаний, возможностью взаимной оценки и контроля.

Литература:

1. Поршнева, Е. Р. Подготовка к устному переводу при обучении иностранному языку // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Устный перевод: материалы науч.-метод. конф. Пермь: ПГТУ, 2007. с. 149–169.
2. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике/А. С. Воронин — Екатеринбург: ЕГПУ, 2006. — с. 38.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения/Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — с. 8.
4. Рот, Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур: Игры и упражнения для межкультурного обучения. Калуга: ООО «Полиграф-Информ», 2001. — 188 с.
5. Коротаяева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности учащихся/Е. В. Коротаяева — М., 2002. — с. 23.
6. Покушалова, Л. В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза [Текст]/Л. В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — № 3. Т. 2. — с. 151–154.

Познавательнo-речевой досуг «В мире сказок»

Лебедева Людмила Васильевна, методист;
 Чернышова Ирина Николаевна, учитель-логопед;
 Козина Ирина Владимировна, учитель-логопед;
 Каушкаль Ольга Николаевна, учитель-логопед;
 Павлова Татьяна Семеновна, учитель-логопед;
 Морозова Юлия Михайловна, учитель-логопед;
 Богданова Татьяна Леонидовна, учитель-дефектолог;
 Антохина Наталья Владимировна, учитель-дефектолог;
 Журавлева Наталья Николаевна, учитель-дефектолог
 ГБОУ СОШ № 519 ЮВА0 (г. Москва)

Цель. Познавательнo-речевое развитие дошкольников на свежем воздухе.

Сказочные персонажи: Красная Шапочка и Волк (Ш. Перо «Красная Шапочка»), Лиса Алиса и Кот Базилио (А. Н. Толстой «Буратино»), Маша и Медведь (русско-народная сказка), Мери Поппинс (Памэла Трэверс), Бабушка-рассказушка.

Ход проведения

Досуг проводится в летний период на детских площадках во время прогулки, герои сказок по очереди посещают всех детей. После теплого приветствия сказочные герои предлагают с ними поиграть.

1. Волк и Красная Шапочка

Герои Красная Шапочка и Волк под аудио запись песни «Красная Шапочка» А. Ыбникова появляются на поляне (детской площадке) и здороваются с детьми/

Красная Шапочка: Мы к вам пришли из сказки. Как она называется? Кто ее написал?

Волк: Только я теперь совсем не злой. Решил Красную Шапочку проводить. В лесу можно и заблудиться.

Викторина по сказке Ш. Перро «Красная Шапочка»
Задачи. Обобщить знания детей по сказке. Развивать мышление, воображение, интерес, внимание.

Ход проведения:

Волк: Ребята, а вы знаете, зачем Красная Шапочка отправилась в лес?

- Собрать букет цветов;
- Собрать корзину грибов;
- + Навестить больную бабушку.

Красная Шапочка: Что мама просила меня отнести больной бабушке?

- лекарство;
- пуховый платок;
- + пирожки и горшочек масла.

Волк: Кого встретила Красная Шапочка на лесной тропинке?

- Буратино;
- + волка;
- колобка.

Красная Шапочка: Как волк решил обмануть меня?
— сказал, что он самый добрый волк и никогда никого не ест;

+ показал мне более длинную дорогу до бабушкиного дома;

— отправил меня домой, пообещав, что сам отнесет пирожки и горшочек масла.

Волк: Как я обманул бабушку Красной Шапочки?

- сказал, что принес гостинцы от ее внучки;
- переоделся доктором;
- + притворился ее внучкой.

Красная Шапочка: Почему я не сразу узнала волка?

- волк надел маску;
- + волк залез под одеяло, надел бабушкин чепец и говорил тонким голосом;
- волк спрятался под кровать, а под одеяло положил большую куклу.

Пальчиковая игра

Задачи. Развивать мелкую моторику рук, умение соотносить слова с движениями.

Оборудование и материалы: корзинка с пирожками.

Ход проведения:

Красная Шапочка: В корзинке у меня пирожки. Хотите, я вас тоже научу их готовить.

Приготовили ручки.

«Пирожок» (для детей младшего возраста)

Наши ручки тесто мяли, (*сжимают и разжимают кулачки*)

Потом скалкой раскатали, (*потирают ладонь о ладонь*)

Положили творожок (*накрывают одну ладонь другой*)

И слепили пирожок. (*Прихлопывают ладонью о ладонь*)

Испекли мы пирожок (*складывают ладони пирожком*)

Кушай, мамочка, дружок! (*Протягивают руки вперед*)

Красная Шапочка: Какие вкусные пирожки у нас получились!

«Пирожки» (для детей старшего возраста)

Мы печем пшеничные

Пирожки отличные (*выполняют соответствующие движения руками*)

Кто придет попробовать (*разводят руки в стороны*)

Пирог пшеничные? (*Пожимают плечами*)

Мама, папа, брат, сестра

Пес лохматый со двора (*поочередно загибают пальца на обеих руках*)

И другие, все кто может (*разводят руки в стороны*)

Приходите с ними тоже. (*Выполняют мажущие движения руками*)

Тесто замесили мы (*«мят тесто»*)

Сахар не забыли мы (*«посыпают сахар»*)

Пирог пшеничные (*«пекут» пирожки*)

В печку посадили мы. (*руки вперед*)

Печка весело горит (*ставят кулачок на кулачок*)

Наша мама говорит: (*грозят пальцем*)

Крошки, что останутся

Воробьям достанутся. (*«посыпают» крошки*)

(Шведская песенка.)

Игра «Скажи с чем?» (для младшего возраста)

Задача. Упражнять в правильном употреблении слов в творительном падеже с предлогом «с».

Оборудование и материалы: корзинка с пирожками.

Ход проведения:

Волк: Как много пирожков вы испекли и все с разными начинками.

У меня пирожок с клубникой. А у вас?

Этот пирожок с начинкой из яблок. Этот пирожок с рыбой и т. д.

Игра «Скажи, какой?» (для старшего возраста)

Задачи. Формировать навыки образования относительных прилагательных.

Ход проведения:

Волк: Как много пирожков вы испекли и все с разными начинками. Этот пирожок с начинкой из яблок, значит в этом пирожке начинка яблочная. Этот пирожок с начинкой из малины, значит какая начинка в этом пирожке?...

Речевой материал: с абрикосом — абрикосовая; с клубникой — ...; с рыбой — ...; с мясом-...; с вишней-...; с капустой-...и др.

Игра «Горячо-холодно»

Задачи. Развивать внимание, быстроту реакции.

Оборудование и материалы: мяч.

Ход проведения:

Красная Шапочка: Я вас буду угощать пирожками (бросать мяч).

Если услышите слово «горячий», не ловите пирожок (мяч), а на слово «Холодный» смело хватайте его.

Подвижная игра «Волк»

Задачи. Учить детей бегать на скорость, начинать бег только после окончания слов. Развивать у детей быстроту движений, ловкость. Автоматизировать звук «Р». *Примечание: дети младшего возраста вместо звука «Р» произносят «У»*

Оборудование и материалы: «Логово волка», «Домик» ребят.

Ход проведения:

Волк: Я тоже хочу поиграть с ребятами.

Волк садится в своё логово и «спит». Дети выходят из «дома» и подходят к «логову волка». Они начинают дразнить волка:

Волк — волчок

Серый бочок!

Не лежи на печи!

Дай ты нам калачи!

Волк «просыпается», рычит: PPPP (УУУ) начинает ловить ребят. Игроки убегают в свой «дом», а Волк их догоняет. Если волк поймал игрока, он становится помощником Волка. После игры Герои прощаются и уходят.

II. Мэри Поппинс.

Под музыку из кинофильма «Мэри Поппинс, до свидания!» (муз. М. Дунаевского) появляется Мэри Поппинс.

Мэри Поппинс: Здравствуйте, дети! Меня зовут Мэри Поппинс. Я самая известная в мире воспитательница. К вам меня занес попутный ветер. Сегодня с вами я буду играть. Посмотрю, чему вы научились в детском саду.

Дидактическое упражнение «Придумай загадку»

Задач. Закреплять умение придумывать загадки — описания с элементами ТРИЗ, развитие ассоциативного мышления.

Оборудование и материалы: зонт, магнитофон.

Ход проведения:

Мэри Поппинс: Отгадайте загадку.

Его вчера в углу сухом

Повесили на гвоздик...

Но он раскроется цветком,

Когда припустит дождик.

Дети: Зонт.

Мэри Поппинс: Правильно. Зонт — это мой любимый предмет. Давайте придумаем загадку про зонт.

Защищает от дождя, но не... (плащ, крыша, дерево);

С деревянной ручкой, но не ... (трость, лопата, крючок);

Открывается, но не... (дверь, окно, шкаф);

Подвижная игра «Под зонтом»

Задач. Развитие слухового внимания, мышления, общей моторики.

Оборудование и материал: зонт.

Ход проведения:

Мэри Поппинс: Давайте поиграем в игру. Я буду называть слово, а вы внимательно слушать. Если предмет летает, то вы будете бегать по кругу с вытянутыми в стороны руками. Если предмет не летает — вы должны остановиться и спрятаться под зонтик.

Лексический материал: дом, воробей, диван, самолет, бабочка, тумбочка, ракета, самокат, снежинка, шкаф, пугай и т. д.

Подвижная игра «Передай зонтик»

Задачи. Развивать ассоциативное мышление, активизировать номинативный словарь.

Оборудование и материал: зонт.

Ход проведения:

Мэри Поппинс задает вопросы, а дети подбирают слова-предметы к словам-признакам и передают зонт друг другу.

— Что может быть сладким? — Что может быть соленым? — Что может быть горячим?

— Что может быть холодным? — Что может быть легким? — Что может быть тяжелым?

— Что может быть быстрым? — Что может быть медленным? — Что может быть горьким?

— Что может быть прозрачным? — Что может быть разноцветным?

Дидактическая игра «Кто? Что?»

Задачи. Дифференцировать одушевленные и не одушевленные слова-предметы, отвечающие на вопросы: Кто? или Что?

Оборудование и материал: зонт.

Ход проведения:

Мэри Поппинс называет слово, которое отвечает на вопрос: «Кто?» или «Что?». Ребенок думает, какой это предмет — одушевленный или неодушевленный. Если предмет «живой» ребенок поднимает зонтик двумя руками вверх, если — «неживой», присаживается и опускает зонтик вниз.

Лексический материал: Кот, стол, жук, цветок, ласточка, соседка, кастрюля, лимон, лиса, стрекоза, мяч, бабушка, белка, кровать, лошадь и т. д.

Музыкально — ритмические движения под музыку.

Задачи. Развивать общую моторику, ориентировку в пространстве, координацию движений.

Оборудование: фонограмма песни «Тридцать три коровы» из кинофильма «Мэри Поппинс, до свидания!» (муз. М. Дунаевского)

Ход проведения:

Мэри Поппинс: Мне с вами было очень интересно играть. Давайте потанцуем. Будьте внимательны, повторяйте за мной движения.

Дети выполняют движения по показу под песню «Тридцать три коровы».

<p>В центре города большого, Где травинки не растёт, Жил поэт, волшебник слова, Вдохновенный рифмоплёт. Рифмовал он что попало, Просто выбился из сил, И в деревню на поправку, Где коровы щиплют травку, Отдыхать отправлен был.</p> <p>Тридцать три коровы, Тридцать три коровы, Тридцать три коровы, Свежая строка. Тридцать три коровы, Стих родился новый, Как стакан парного молока. Тридцать три коровы, Стих родился новый, Как стакан парного молока. В пять утра вставал он ровно, Это было нелегко, Он читал стихи коровам, Те давали молоко. День за днём промчалось лето, Очень вырос наш поэт, Ведь молочная диета Благотворна для поэтов, Если им всего шесть лет.</p>	<p><i>Приставной шаг, присесть вперед (2 раза)</i> <i>Три прыжка на двух ногах</i> <i>Приставной шаг, присесть назад (2 раза)</i> <i>Три прыжка на двух ногах</i> <i>То же (см. выше)</i></p> <p><i>Ногу на носок влево, затем вправо, руки в «замок» внизу</i> <i>Руки на поясе, влево два приставных шага</i></p> <p><i>Руки на поясе, вправо два приставных шага</i> <i>То же самое, сначала с левой рукой, затем с правой рукой</i> <i>«рисует круги»</i></p> <p><i>«Пружинка», затем ногу на носок влево, затем вправо,</i> <i>руки в «замок» внизу (2 раза)</i> <i>Нога левая на носок, две руки вверх влево, (2 раза)</i> <i>Нога права на носок, две руки вверх вправо (2 раза)</i> <i>«Пружинка», руки на поясе (4 раза)</i></p> <p><i>То же (см. выше)</i></p> <p><i>Ногу на носок влево, затем вправо, руки в «замок» внизу</i></p>
---	--

Мэри Поппинс: Дети, сколько коров было в песне? *(Звучит музыка)* Ой! Подул мой ветер перемен, мне пора улетать к другим детям. До новых встреч! До свидания!

III. Встреча с Бабушкой-загадушкой.

Задачи. Развивать умение отгадывать загадки, акцентуируя внимание на существенных признаках предмета. Развивать образное мышление, крупную моторику, плавность и точность движений.

Оборудование и материалы: два цветка космеи, сконструированных из бумаги со съёмными лепестками, на ле-

пестках с внутренней стороны напечатаны загадки.

Ход проведения

Педагог знакомится с детьми и предлагает разгадать загадки. Очередность загадок определяют дети, выбирая и срывая лепестки космеи (по очереди), педагог зачитывает загадки, дети отгадывают. Ребенок, отгадавший загадку получает лепесток космеи, и все дети показывают с помощью пантомимы характерные движения отгаданного насекомого.

Для детей средней возрастной группы	Для детей старшей возрастной группы
На поляне возле елок Дом построен из иголок. За травой не виден он, А жильцов в нем миллион <i>(Муравейник и муравьи)</i>	Два рога — не бык, Шесть ног без копыт Летит — так воет, Сядет — землю роет. <i>(Жук)</i>
Целый день летает, Всем надоедает <i>(Муха)</i>	Не по рыбам, а сети расставляет <i>(Паук)</i>
От цветка к цветку порхает, Утомится — отдыхает <i>(Бабочка)</i>	Восемь ног, как восемь рук, Вышивают шёлком круг. <i>(Паук)</i>
Жу-жу-жу-жу Я на веточке сижу, Я на веточке сижу, И звук «Ж» твержу <i>(Жук)</i>	Ходит под нами вверх ногами. С нами обедает — всего отведаёт. Станем гнать — начнет жужжать. <i>(Муха)</i>

Летит, гудит мохнатенький полосатенький, Летит за сладеньким. (<i>Пчелка</i>)	Висит сито, не руками сшито. (<i>Паутина</i>)
Спал цветок и вдруг проснулся — Больше спать не захотел. Шевельнулся, встрепенулся, Взвился вверх и улетел. (<i>Бабочка</i>)	В воде родился, а воды боится. (<i>Стрекоза</i>) На лугу живет скрипач, Носит фрак и ходит вскачь. (<i>Кузнечик</i>)
С ветки — на тропинку, Прыгает пружинка — Зеленая спинка, По травам и былинкам — Перепрыгнет и тропинку. (<i>Кузнечик</i>)	Летит птица: Не крылата, не перната, Нос долгий, голос тонкий. Кто его убьет — Человечью кровь прольет (<i>Комар</i>)
Не птица, а летает. С хоботком, а не слон. (<i>Муха</i>)	В темной избушке ткут холст старушки. (<i>Пчелы</i>)

IV. Маша и Медведь.

Герои Маша и Миша появляются на детской площадке и здороваются с детьми.

Маша: Мы к вам пришли из одной сказки. Кто знает как она называется? Молодцы! Правильно!

Игра «Что у Маши, что у Миши» (средний возраст)

Задачи. Закреплять умение образовывать существительные с уменьшительно — ласкательными суффиксами.

Оборудование и материал: мяч.

Ход проведения:

Маша: Какие вы хорошие, добрые, послушные. Мы с Мишей хотим с вами поиграть. А вы хотите? Посмотрите, какой Миша большой. Поэтому у него все большое: нос, глаза, голова, и ложка ему нужна большая, и тарелка и стул.

Миша: А Маша маленькая. Поэтому у нее все маленькое. Давайте поиграем в такую игру. Миша будет называть вам «большие» слова, а вы «маленькие». А я вам буду помогать.

Маша: Давайте поиграем в такую игру. Миша будет называть вам «большие» слова и кидать мяч, а вы «маленькие» и возвращать мяч обратно.

Миша: У меня голова.

Маша: А у меня головка.

Миша: У меня нос, а у меня носик и т.д.

В конце игры герои хвалят детей.

Игра «Что делал Миша, а что делала Маша?» (средний возраст)

Задачи. Закреплять умение образовывать глаголы мужского и женского рода в прошедшем времени.

Ход проведения:

Маша: Мы с Мишей дружно живем. Все с ним делаем вместе: гуляем, играем, поем, бегаем. У нас для вас еще одна игра. Миша или я будем называть и показывать, что мы делаем. А вы будите говорить и показывать наоборот.

Маша: Я ходила.

Дети: А Миша ходил.

Миша: Я пел.

Дети: А Маша пела.

В конце игры герои предлагают детям загадать загадки «Что умеем делать мы». Дети загадывают. Маша и Миша отгадывают.

Герои хвалят детей, прощаются с ними и уходят.

Игра «Угощение для Миши» (для детей старшего дошкольного возраста)

Задачи. Закреплять умение образовывать относительные прилагательные от существительных.

Оборудование и материал: предметные картинки (пирожки с разными фруктами), корзинка, поднос.

Ход проведения:

Маша: Мой Миша очень любит пироги. И я приготовила для него вкусные пирожки. Угостите Мишу моими пирожками как я. Я угощу Мишу клубничным пирожком. А вы какими пирожками угостите его?

Маша предлагает детям с подноса взять пирожки и угостить Мишу.

Дети по одному говорят, каким пирожком угостят Мишу. Миша складывает пирожки в корзинку.

В конце Миша благодарит детей за вкусное угощение.

Игра «Будь внимательным» (старший возраст)

Задачи. Развивать фонематическое восприятие.

Оборудование и материал: обручи двух цветов (синие и красные) по количеству детей.

Ход проведения:

Маша: Давайте еще играть. Вспомните, каким цветом мы обозначаем гласные звуки и согласные звуки. Герои раздают детям обручи соответствующих цветов.

Задание:

На гласные звуки — *вытягиваем обручи вперед.*

На согласные — *поднимаем обручи вверх.*

Миша дает задание, а Маша внимательно смотрит и по необходимости поправляет детей.

Герои хвалят детей, прощаются с ними и уходят.

Игра «Подбери слова к схеме» (подготовительная к школе группа)

Задачи. Закреплять навык звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Оборудование и материал: предметные картинки и звуковые схемы слов (мак, роза, ромашка, муха, комар, жук).

Ход проведения:

Дети делятся на две команды. Каждый участник получает предметную картинку, картинки объединены определенной темой. Дети называют свои картинки и в конце определяют обобщающее по-

нятие — название своей команды. Затем, герои предлагают детям выполнить задание: подобрать к своим словам звуковые схемы.

Слова для команды «насекомые»: жук, муха, комар.

Слова для команды «цветы»: мак, роза, ромашка.

Команды проверяют правильность выполнения заданий.

В конце игры герои хвалят детей, прощаются с ними и уходят.

У. «Приключение Кота Базилио и лисы Алисы в детском саду».

Встреча с героями

Кот. Вы не видели в лесу

Ярко-рыжую лису?

Эта рыжая плутовка

След свой прячет очень ловко?

Дети. Мы в лесу бывали, и лису встречали.

Лиса. Ах, вот ты где, старый бездельник? С кем это ты разговариваешь?

Кот. Кто вы?

Дети. Мы дети, ходим в этот детский сад.

Кот. Вы нас узнали? Из какой мы сказки? (Вы Кот Базилио и Лиса Алиса из сказки «Буратино».)

Лиса. А что вы делаете на улице?

Дети. Мы гуляем, наблюдаем за животными и растениями, играем.

Кот и Лиса. Давайте поиграем вместе. Мы тоже любим играть.

Лиса. Подумайте, что есть у нас, чего нет у вас? (Хвостов.) Сравните, чем отличаются наши хвосты.

Речевая игра «Сравни хвосты».

Задачи. Обогащение атрибутивного словаря детей, развитие фразовой речи. Развивать мыслительные операции (сравнение, сопоставление). Закреплять навыки подбора антонимов и построения сложных предложений с противительным союзом «а» (для старшего возраста).

Ход проведения:

Дети сравнивают хвосты по цвету, по длине, по размеру и др.

Пример: У лисы длинный хвост, у кота короткий хвост. У лисы пушистый, у кота гладкий. У лисы большой, а кота поменьше. У лисы рыжий, у кота серый.

Подвижная игра «Поймай хвостик».

Задачи. Развивать подвижность, координацию, ловкость.

Оборудование и материалы: плетеные веревочки 25–30 см.

Ход проведения:

Считалочкой выбирается водящий. Остальным детям закрепляют веревочки (хвосты). Дети бе-

гают по площадке, пытаясь сохранить хвост, задача водящего сорвать как можно больше хвостов. Кто потерял хвостик, тот выбывает из игры. Победителем становится тот, кто смог сохранить свой хвостик.

Лиса. Вы молодцы, быстро бегали, чтобы сберечь свой хвостик, но шум распугал всех обитателей вашего участка. Вы догадались, о ком я говорю? Кто живет летом на вашем участке? (Дети перечисляют насекомых, птиц.)

Герои предлагают поиграть в дидактическую речевую игру «Кто куда спрятался»

Речевая игра «Кто куда спрятался»

Оборудование и материалы. Игрушки насекомых и птиц.

Задачи. Активизировать словарь детей по теме «насекомые, птицы». Расширять глагольную лексику: спрятался, притаился, замер, заполз. Упражнять детей в правильном употреблении предлогов «на», «в», «под», «за» (для всех возрастных групп). А так же предлогов «около», «возле», «рядом», «справа», «слева» (для детей старшего возраста).

Ход проведения:

Взрослые размещают (прячут) предметы в разных местах участка, дети находят их и рассказывают о месте нахождения.

Образец. Стрекоза спряталась за песочницей. Жук заполз в щель. Гусеница замерла на ветке. Бабочка замерла на стволе дерева. Муравей притаился по листочком. Воробушек спрятался в кроне кустарника. Синичка сидела в кормушке.

Игра «Чудесный мешочек»

Задачи. Развивать навыки тактильной перцепции. Развивать смысловую сторону речи. Составлять предложение с подчинительным предлогом *чтобы*. (для старшего возраста)

Оборудование и материалы: мешочек, ключ, монета, лента (бант), колпак, ложка, тарелка, книжечка.

Ход проведения

Детям предлагается узнать предмет на ощупь, достать и назвать его. Рассказать, зачем он нужен.

Образец ответа:

Для младшего возраста

Это ключ. Это ложка. Это лента.

Для старшего возраста

Это ключ. Он нужен, чтобы открывать дверь.

Это ложка. Она нужна, чтобы есть суп.

Прощание с героями.

Лиса: Ребята, вы хотите еще встретиться с нами? Покажите друг другу ладошки, встанем в круг, улыбнемся и скажем: «Мы будем рады встрече с вами!» или «До новых встреч».

Социально-педагогические и экономические проблемы повышения качества непрерывного образования на основе внедрения национальных ценностей

Максудов Улугбек Курбонович, преподаватель

Институт повышения квалификации учителей и переподготовки кадров (Ферганская обл., Узбекистан)

Ключевые слова: качества, национальны, социально-педагогический, основной, образование, эффект, школа, цель, развитие, учащихся.

В социально-педагогические и экономические проблемы повышения качества непрерывного образования входит и методологическая и методическая подготовка педагога к обучению ученика, а также развитие разнообразных форм взаимодействия школы и социокультурной среды в образовательном толерантном пространстве. Эти проблемы требуют от учителей высокой методической культуры и способности на основе анализа реальной педагогической ситуации в образовательной школе реализовывать эффективные способы образовательного процесса, моделировать, обновлять содержание образования в соответствии с требованиями современного развивающегося и постоянно изменяющегося общества.

Социально-педагогические проблемы предполагают наличие у педагогов способности к аналитико-прогностической деятельности, проектированию образовательных и социально-образовательных пространств в окружающем общеобразовательную школу социуме, к координации совместной деятельности социума и образовательной школы по развитию учащихся, другими словами, необходимо анализировать *внутренние ресурсы образовательной школы*: педагогические, информационные, учебно-воспитательные и другие аспекты *социума*: кадровые, творческие, материально-технические, финансовые с целью максимального их привлечения в процесс обучения и воспитания.

В этом случае социально-педагогические и экономические проблемы будут ориентированы на сформированные способности проектирования на основе исследования и анализа ситуации в образовании и социуме, концептуальное видение будущего развития школы просматривается через технологическую реализацию. Это требует иного качества образования учащихся, ориентированного не столько на сумму знаний, сколько на развитие познавательных и созидательных способностей и более высокой профессиональной компетентности педагогов, то есть прежде всего, на развитие личности ученика. В этой связи педагогам образовательных учреждений необходимо внедрять национальные ценности в содержание образования на основе знания законов развития личности ученика закономерностей и механизмов её становления. *Это позволит более целенаправленно и эффективно развивать необходимые способности человека 21 века*: мобильного, конструктивного, коммуникабельного, ответственного способного оптимально решать возникающие

проблемы как в своей собственной жизни, так и в профессиональной важно также:

Определиться в выборе основных идей и национальных ценностей, формируемых у учащихся;

Представить банк данных об учащихся: их психофизическом состоянии, умственном и речевом развитии, потребностях и интересах в образовательных услугах, данных о родителях (профессиональном и социальном статусе, материальной обеспеченности семьи), о результатах деятельности в учебной, творческой деятельности, социальной практике;

Разработать механизмы внедрения национальных ценностей в содержание образования с учётом особенностей развития учащихся, и гуманистической направленности содержания образования;

Скоординировать деятельность методических объединений педагогов, психологической службы, работу педагога-логопеда, педагога-дефектолога, социального педагога и социолога по развитию личности ученика;

Скооперировать работу всех субъектов образования и представителей учреждений социального окружения, заинтересованных в развитии сферы образования;

Выявит творческих, равнодушных, профессиональных специалистов, способных оказать действенную помощь и непосредственно участвовать в процессе подготовки учащихся к жизни;

Выявить основные идеалы и ценности образовательного пространства;

Обеспечить взаимодействие всех субъектов социокультурной среды по целенаправленному и системному социопедагогическому воздействию на развитие личности ученика на основе исследования и анализа проблем социально-образовательного характера конкретной территории (села, района, города) и привлечения квалифицированных кадров из сферы производства, культуры, искусства, здравоохранения, внутренних дел и других;

Сорганизовать коммуникацию разных структур образовательного пространства.

Так, реализуя социально-педагогические и экономические проблемы повышения качества непрерывного образования, возможно достижение следующих результатов:

Представление чёткой и объективной информации об ученике, особенностях его психического, физического развития, социальном опыте и состоянии семьи;

Выявление потенциальных возможностей для развития ученика;

Направление индивидуализированных, личностно ориентированных траекторий образования для учащегося;

Использование педагогами школы личностно ориентированных технологий через создание проблемных ситуаций, активного субъектного деятельностного подхода к обучению, адекватного особенностям развития ученика;

Достижение осознанного процесса познания всеми учащимися с использованием научных методик и технологии организации мыслительной деятельности, коммуникации, мотивации (антропологические, культурологические, философские, педагогические, методологические);

Внедрение национальных ценностей в деятельность всех субъектов образования (учащихся, педагогов, методистов, социальных педагогов, классных руководителей и других специалистов социума) и выявление общего методологического и методического поля взаимодействия по повышению уровня культуры;

Созданные творческих групп по повышению качества и эффективности непрерывного образования.

Изложение выше позволит развить следующие способности всех субъектов образования:

Ученику — способность самоопределения к познавательной, трудовой, социальной, профессиональной деятельности; умение анализировать события и принимать адекватные решения в проблемных ситуациях; самостоятельно организовывать свою деятельность в соответствии с поставленными целями; коммуникативные способности как необходимое условие для эффективного взаимодействия в обществе;

Учителю — освоит методы и методики образования; моделировать и конструировать содержание образования при помощи учебного материала и реальных социальных ситуаций, способность к диалогу в учебном процессе и социальном взаимодействии;

Представителям социального окружения — освоить метод позитивно-ориентированной работы с учащимися; улучшить качество жизни сообщества, участвуя в построении социально-образовательного пространства на основе внедрения национальных ценностей.

Таким образом, внедрение национальных ценностей в систему непрерывного образования — оптимальная возможность решить имеющиеся социально-педагогические и экономические проблемы повышения качества непрерывного образования при формировании толерантных личностей.

Литература:

1. Дьяченко, Н. Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1988. — 144 с.
2. Жұраева, С. Касб танлаш ва унга психологик мувофиқлик масаласи // Касб-хунар таълими — 2004 № 5—16-бет.
3. Зарандия, М. И. Процесс формирования устойчивых профессиональных интересов в школе // Тезисы научных сообщений // Советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов. М.: Наука, 1983. — 4.1. — с. 146—147.
4. Петровский, А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. — М.: Просвещение, 1976. — 176 с.

Проблема «живого знания» в педагогическом процессе

Мельник Галина Михайловна, магистрант
Дальневосточный федеральный университет

На современном этапе развития общества актуализируется идея о всестороннем развитии человека, как активно действующего субъекта, осваивающего современную действительность с позиции освоения им «культурно-опосредованных способов деятельности и мышления». И сегодня существует достаточное количество теорий и концепций, обосновывающих требуемые условия для становления такого типа человека. Каждая из них предлагает свой инструментарий и свои рекомендации для реализации той образовательной среды, которая будет способствовать появлению такого человека. Но их общей особенностью является некая предметность, расчленённость знания, которое приобретает активно действующий человек. Приоб-

ретая предметное знание, человек теряет способность видеть, воспринимать мир целостным. При таком предметном восприятии невозможно выполнить социальный заказ общества и государства системой образования, и на выходе мы получаем выпускников, не обладающих нужными компетенциями. Они мыслят шаблонно, отрывочно и не способны выполнять поставленные временем задачи в полном требуемом объеме вследствие отсутствия целостного понимания о предмете своей специализации. С другой стороны, в системе образования наблюдается разрыв между потребностью школьников в овладении целостным знанием и неумением педагогов оказать им поддержку в реализации этой потребности.

Указанные противоречия можно решить, если в основу образовательного процесса поставить не отдельное знание по предмету и способы овладения этим знанием, а «живое знание» — знание, как способ схватывания целого в смыслообразующих процессах, как способ усмотрения истины.

Исходным пунктом в нашем исследовании проблемы получения полного, живого знания стали исследования роли эмоционально-чувственной стороны процесса познания (И.А. Васильев, П.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров и др.). Было установлено, что уровень эмоционально-чувственного развития определяет стимуляцию или блокаду интеллектуальных возможностей человека, даёт толчок развитию интеллекта и мышления, самореализации творческих возможностей (Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева и др.). Анализ проведенного нами исследования показывает, что необходимо выстраивать приобретение знания целостно. Целостность «схватывается» личностью в процессе познания с большей эффективностью. Об этом же говорит В.П. Зинченко в своей концепции «живого» знания [1, с. 29].

Термин «живое» знание более точно определяет ту совокупность знания, которое приобретает активно действующий субъект для освоения окружающей действительности. Обратившись к работам, посвященным изучению «живого» знания, мы обнаружили, что В.П. Зинченко не был первооткрывателем данной истины. Еще в философии первых славянофилов и их предшественников, в учениях В.Ф. Одоевского, И.В. Киреевского, А.С. Хомякова была задано противопоставление: «живое знание — мертвенная ученость». Мертвое знание они представляли как западный тип отвлеченного рассудочного познания, потерявшего связь с бытием, оторванного от других сил духа. И говорили о том, что человек остается пассивным по отношению к актам понимания и исследования по причине пребывания в плену, привычки мыслить по инерции.

С их точки зрения, живое знание — это не отстраненная от предмета своего внимания исследовательская логическая процедура, а **способ бытия**, когда человек **не добывает полезное знание** о мире, **но обнаруживает себя** в истине бытия [2, с. 56].

Расширение понятия живого знания, его свойствах и признаках мы видим в теории С.Л. Франка, русского философа XX века. Само понятие «живое знание» он определяет как первично знание, «знание — жизнь», поскольку «вынашивается» в нашем опыте и на нем возможно построение собственно предметного знания. При этом, он предупреждает, что это информация, качественная по своим свойствам. И, говоря о признаках живого знания, рассматривает последнее через призму теории познания, психологии и педагогики в своей работе «Живое знание», вышедшей в Берлине в 1923 г., определил их как «открытость и недосказанность», «связь науки и искусства». Несомненно, важным является то, что своей работой С.Л. Франк связал два аспекта изучения живого знания: философский и психологический [3, с. 3].

Таким образом, можно сделать вывод о понимании в русской философии под «живым знанием» способа схватывания целого в смыслообразующих процессах или, другими словами, способа усмотрения истины. Направленность на целое способствует развитию способности «видеть» его, восстанавливать и по отдельным фрагментам, обнаруживать неявные связи и отношения между элементом и системой. Особенностью является то, что все живое схватывается целостно и практически мгновенно. В качестве наглядного примера можно привести утверждение В.И. Вернадского, который писал, что он не знает, чем живое вещество отличается от неживого, но он никогда не ошибается, отличая одно от другого.

В 1947 г. Леонтьевым А.Н. было использовано следующее понятие «живое знание»: «...тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний. Значит, *недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета, безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями*, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [1, с. 23]. То есть, к признакам «живого» знания С.Л. Франка А.Н. Леонтьев добавил отношение к изучаемому, как неотъемлемую часть живого знания.

Полани М. в своей работе также говорит о необходимости учета такого знания. Но сам термин определял иначе — «личностное» знание, под которым понимал явное (предметное, книжное) и неявное (личностное, приобретаемое в процессе деятельности) знание. «Личностное» знание он определял как связующее звено для объединения особенностей познаваемого в процессе осуществления контакта субъекта с реальностью. В качестве его основного постулата лежит принцип о невозможности понимания целого без видения его частей. Но возможно видеть части, не понимая целого. Важным, с нашей точки зрения, является позиция автора о невозможности получения навыков, используя только явное знание и необходимости наличия связующего звена между опытом, наукой и искусством.

Нам близка трактовка «живого знания» В.П. Зинченко, который говорит о том, что «живое знание **не может быть усвоено, оно должно быть построено...** как строится живой **образ**, живое слово. Живое движение, а не мертвое механическое действие». Ссылка со страницей.

По его словам, «живое знание... можно представить как своего рода интеграл»:

- *знание до знания*;
- *знание как таковое*;
- *знание о знании* (отрефлексируемые формы знания);

— *знание о незнании* (влекущая сила).

В.П. Зинченко утверждает, что главным в перспективе развития образования должно стать знание, не являющееся оппозицией научному, программному знанию, а опирающееся на эти виды знания, служащее их предпосылкой и итогом.

В.П. Зинченко не призывает к отказу от рациональности, не противопоставляет рефлексию творчеству, так как знает, что полноценное развитие одного невозможно без развития другого, но остерегает педагогов от слишком рьяного увлечения каким-либо одним направлением развития ребенка в ущерб другим, еще раз напоминая, что цель педагогического действия принципиально недоопределена.

Предостережение его касается и самого «живого» знания, поскольку оно не просто «соцветие разных знаний». В его структуру входят действия (акты, события по его получению и использованию), естественно, память, выполняющая функции его сохранения и накапливания, отношение к знанию (сознание его наличия или отсутствия) и представление о себе самом, знающем или незнающем.

Несмотря на обилие научной литературы по данной проблеме остаются актуальными фактическое отсутствие точного определения понятия «живое знание», отсутствие четко выраженной структуры понятия, и практически полностью отсутствует система инструментария, при помощи которой можно построить образ знания у учащихся. Поэтому целью нашего исследования является определение понятия «живое знание», его структуры и механизмов, и в конечном итоге, отбор оптимальной системы эффективных педагогических условий и разработка системы методов и приемов построения «живого» знания у учащихся средней школы в процессе изучения предмета.

Проблема определения того, что такое «живое знание» — проста и сложна одновременно, хотя и в разных отношениях. Проста в том смысле, что все мы — в большей или меньшей мере — пользуемся им в процессе воспитания-образования интуитивно-эмоционально-образным, то есть «живым знанием» (на уровне подсознания и «полуподсознания», но не отдаем себе в этом отчета). На данном этапе исследования, можно определить «живое знание» как результат обучения, представленный в виде системы действий, памяти, отношения к знанию и его построению совместными усилиями двух и более субъектов в процессе диалогического непосредственного общения и активного наблюдения за изучаемыми и общественными явлениями. В качестве признаков, присущих «живому знанию» можно выделить отсутствие законченности, наличие связи между сторонами познания, наличие интегративного начала предмета и искусства. Структуру «живого знания» можно представить как совокупность следующих элементов: образ предмета, его свойства, действия по приобретению знания об образе и свойствах.

Но даже такое понимание понятия и его структуры будет неполным, если мы обойдем вопрос о факторах, спо-

собствующих появлению «живого знания» в педагогическом процессе и одним из них является педагог и его рефлексия по поводу характера своего собственного знания. Профессор К.К. Бабанский в своих исследованиях обнаружил, что у многих учителей наблюдается дефицит личностных свойств и качеств, необходимых для организации эффективной учебной деятельности учащихся. Педагог, в основном, рационально учит предмету общепринятыми методами и средствами и, зачастую, них нет места для иррационального, эмоционально-чувственного. А при построении «живого знания» вместе с учащимся, он, в идеале, должен обучить иррациональному, опираясь, при этом, на опыт, собственную интуицию, оценивая интуицию ученика. Без богатого набора личностных свойств и качеств сложно будет соблюсти пропорцию между необходимым количеством готовых ответов и ответов, которые ребенок должен найти сам.

Но для этого необходимо изменить понимание, восприятие педагогом себя, как творческой индивидуальности будущего, чтобы каждый из субъектов педагогического процесса ощущал себя творцом и тем самым оживлял «мертвое» предметное знание. Тем самым может быть построена такая система образования, которая не будет представлять единственный «подлинный» путь, но даст различные векторы самоизменения. Среди которых и один окажется тем самым верным, определяющим для человека. Но этот вектор учащийся выберет, построит сам.

Мысль о позиции педагога в данном случае не является второстепенной. Возвращаясь к анализу работы В.П. Зинченко, мы находим в его теории и вопрос о позиции педагога, помогающего учащемуся приобретать живое знание, т.е. строить свой собственный образ мира и своего места в нем. И он выделяет две противоположные педагогические позиции: «При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) — вычитывает из ученика и принимает его в себя» [4, с. 13]. При этом, делается акцент на отсутствии решения вопроса о ведущем и ведомом, потому что при данном подходе нет подчиняющего и подчиняющегося. Педагогу нет необходимости выбирать из двух зол, «ни следование за ребенком, ни навязывание ребенку программ взрослого никого еще ни приводили к живому знанию, ибо при эксцентрической позиции педагога на полюсе ученика не накапливается знание, при эгоцентрической позиции педагога на полюсе ученика скапливается всяческая мертвечина» [1, с. 14]. Педагог видится В.П. Зинченко как поводырь-посредник, который вводит учащихся в образовательное пространство: в мир знания и в мир незнания. Подобная позиция педагога способствует становлению учебной деятельности и развитию личности учащихся со всеми вытекающими из этого последствиями: пробуждение познавательных интересов, потребностей, мотивов учения, формирование способностей к самостоятельности, целеполаганию, рефлексии, практическому сознанию. В.П. Зинченко предположил,

что восприятие педагога учащимися как непосредственного источника знания, как живое знание, увеличивает доверие к педагогу, к тому, что он сообщает.

Можно сказать, что все образование пронизано «живым знанием», так как учитель — носитель не только институционализированного, но и «живого знания». Без этого будут

сохраняться упреки образованию в вербализме, в «тупиках книжности», в неприменимости полученных знаний на практике и т. п. Поэтому и необходима своего рода дидактическая проекция представлений о живом знании на образовательную практику, попытка разработать которую будет предпринята в нашем исследовании.

Литература:

1. Зинченко, В. П. Живое Знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZZH-z-1998/ZJZ-001>. HTML
2. Семенюк, А. П. Соотношение понятий «живое знание» и «понимание» в гносеологических учениях русских философов 19 — начала 20 века. // Вестник Томского государственного университета. Выпуск № 315/2008.
3. Макотрова, Г. В. Школа исследовательской культуры. [Электронный ресурс]: учеб. пособие/Г. В. Макотрова; под ред. проф. И. Ф. Исаева. — 2-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 300 с.
4. Коржуев, А. В., Антонова Н. Н. «Живого слова был доступен ясный смысл» или современное академическое педагогическое письмо. КОНЦЕПТ, научно-методический электронный журнал. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54509>. html

Совершенствование системы управления дополнительными образовательными услугами общеобразовательной организации

Мельник Галина Михайловна, магистрант

Научный руководитель: Ниязова М. В., кандидат экономических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет

В статье рассмотрены проблемы, связанные с развитием системы платных\дополнительных образовательных услуг, и пути их решения. Приводится анализ системы дополнительного образования детей г. Владивостока, показываются особенности дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: государственная политика в области дополнительного образования, дополнительное образование детей, интеграция дополнительного и общего образования.

Традиционные институты образования — детские сады, школы, колледжи, университеты, оставаясь центральными элементами образовательной системы, сегодня дополняются постоянно растущими секторами дополнительного образования детей и взрослых, корпоративной подготовки, современными средами самообразования.

Очевидно, что новое поколение в значительной части обладает тем уровнем мобильности, интеллектуальной активности и здоровья, который выгодно отличает ее от других групп населения. Именно они быстрее приспосабливаются к новым условиям жизни и обладают широким позитивным потенциалом: мобильностью, инициативностью, восприимчивостью к инновационным изменениям, новым технологиям.

Вместе с тем, в настоящее время, в этой среде существует целый комплекс проблем, который сдерживает ее развитие и приводит к снижению репродуктивного, интеллектуального и экономического потенциала. Вот лишь некоторые из них:

— ухудшение состояния физического и психического здоровья молодого поколения;

— продолжение маргинализации и криминализации подростковой среды, увеличение числа подростков, склонных к правонарушениям, рост числа беспризорных подростков;

— деформация духовно-нравственных ценностей, размывание моральных ограничителей на пути к достижению личного успеха;

— слабое развитие культуры ответственного гражданского поведения.

Более того, намечается тенденция формирования сегмента школ, устойчиво демонстрирующих низкие учебные результаты.

В основном, это школы, работающие со сложным контингентом обучающихся (низкий социально-экономический статус семей, трудности в обучении и социальной адаптации). Образование в таких школах перестает выполнять функцию социального лифта, начинает воспроиз-

водить и закреплять социальную и культурную дифференциацию.

Существующая практика показывает, что базовое образование нуждается в дополнительном неформальном, которое было и остается одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов человека, его социального и профессионального самоопределения.

Воспроизводству и закреплению социальной дифференциации в школах, необходимо противопоставить некую продуктивную, полезную для развития, занятость детей. Само по себе обеспечение дополнительной занятости детей было возможно, как мы знаем, и ранее, в учреждениях дополнительного образования. Но сегодня нужно говорить в большей степени, об интеграции учреждений дополнительного образования и общеобразовательных учреждений, в контексте предоставления детям дополнительных образовательных услуг, в том числе и платных образовательных услуг, в общеобразовательном учреждении. Фактически об этом же говорится и в Программах развития федерального и регионального значения: «превращение школ в интегрированные социально-культурные учреждения, выполняющие не только образовательные, но и иные социальные функции, с четко организованными условиями обучения и воспитания, органично включенными в единую среду социализации с организациями дополнительного образования, культуры и спорта» [1].

Сегодня возможность подобной интеграции обеспечена следующими документами на федеральном и региональном уровнях: Закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Национальная стратегия действий в интересах детей РФ до 2017 г., утвержденная Указом Президента Российской Федерации; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации 22.11.2012, № 2148-р Указы Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.»; Постановление Администрации Приморского края № 2713 от 20.09.2013 «Об утверждении муниципальной программы «Развитие образования города Владивостока» на 2014–2018 годы»; Государственная программа Приморского края «Развитие образования Приморского края» на 2013–2017 годы, утвержденная постановлением Администрации Приморского края от 07.12.2012 № 395-па.

На стадии подготовки находится ряд дополнительных проектов, а именно, Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года (Проект), Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации (первая версия) (Проект).

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утверж-

денная Постановлением Правительства Российской Федерации 22.11.2012, № 2148-р [1], ставит перед региональными и местными властями задачи развития образования на их уровне, исходя из стратегических задач, стоящих перед государством и с учетом социально-экономической, демографической и культурной обстановки.

Программой провозглашаются следующие задачи:

- создание равных возможностей для современного качественного образования и позитивной социализации детей;

- формирование образовательной сети, обеспечивающей равный доступ к образовательным услугам;

- модернизация содержания образования для обеспечения готовности к дальнейшему обучению и деятельности в высокотехнологичной экономике;

- создание инфраструктуры неформального и информального образования для формирования социальных компетенций, гражданских установок, культуры здорового образа жизни [1].

Провозглашенный ожидаемый результат — увеличение охвата детей программами дополнительного образования детей — 75 %.

Для более эффективного выполнения поставленных целей и задач выделяются 3 этапа.

1 этап: 2013–2015 годы. Создание условий для повышения качественного уровня оказания услуг ДОД, проведения комплекса мероприятий по внедрению новых условий их реализации.

2 этап: 2016–2018 годы. Повсеместное внедрение ДОД «модернизационного формата», развитие новых форм и методик обучения, формирование современных социально-культурных сред для развития и социализации детей. Не менее 71 % детей в возрасте от 5 до 18 лет будет охвачено услугами сферы ДОД.

3 этап: 2019–2020 годы. Не менее 72–75 % детей дошкольного и школьного возраста будут охвачены услугами ДОД.

В сфере дополнительного образования предлагается параллельно решить проблемы недостаточного объема предложения услуг, дифференциации доступности услуг, качества школьной инфраструктуры, несоответствия темпов обновления учебно-материальной базы и перечня услуг дополнительного образования при изменяющихся потребностях населения в образовательных услугах.

Предложенные механизмы реализации включают практики социального проектирования и добровольческой деятельности на базе школ и организаций дополнительного образования детей, современные эффективные программы социализации детей в каникулярный период, интегрированные модели общего и дополнительного образования, механизмы поддержки доступа к услугам дополнительного образования детей из семей с низким доходом.

Результатом предложенного реализации комплекса мероприятий должно явиться некое превращение школ в интегрированные социально-культурные учреждения,

выполняющие не только образовательные, но и иные социальные функции, с четко организованными условиями обучения и воспитания, органично включенными в единую среду социализации с организациями дополнительного образования, культуры и спорта.

Субъекты РФ, согласно Программе, должны создать специализированные центры, отделения и программы для развития детей, обеспечивающие их социализацию и самореализацию.

Муниципальная программа «Развитие образования города Владивостока» на 2014–2018 годы, принятая к реализации постановлением администрации города Владивостока от 20.09.2013 № 2713, ставит своей целью «развитие доступной, вариативной, качественной и эффективной системы образования города Владивостока с целью удовлетворения потребностей населения города Владивостока в качественном образовании путём сохранения лучших традиций образовательной системы, внедрения современных наукоёмких образовательных технологий и эффективной системы управления» [2].

Согласно данным Публичного доклада «Состояние и развитие системы образования Приморского края» за 2013 год [3] и Муниципальной программы «Развитие образования города Владивостока» на 2014–2018 годы [4], основными задачами дополнительного образования являются:

— увеличение доли учреждений дополнительного образования детей города Владивостока, в которых созданы условия для реализации современных программ, с 20% в 2013 году до 55% в 2018 году;

— увеличение доли муниципальных дошкольных образовательных учреждений города Владивостока, оказывающих дополнительные образовательные и оздоровительные услуги, с 64% в 2013 году до 90% в 2018 году;

— увеличение удельного веса численности обучающихся муниципальных общеобразовательных учреждений города Владивостока в возрасте 6–18 лет имеющих возможность получать доступные услуги дополнительного образования в муниципальных учреждениях дополнительного образования детей города Владивостока, с 72% в 2013 году до 80% в 2018 году;

— увеличение удельного веса численности обучающихся муниципальных общеобразовательных учреждений города Владивостока старшего школьного возраста, получающих услуги дополнительного образования, в общей численности обучающихся муниципальных общеобразовательных учреждений города Владивостока, получающих услуги дополнительного образования, с 12% в 2013 году до 18% в 2018 году [3].

Эффективность решения задач обусловлена изменением проблемного поля на уровне региона по направлениям:

— проблемы обеспечения доступности: дефициты, диспропорции, зоны низкого качества в системе дошкольного, общего и дополнительного образования детей в разных районах города Владивостока; отсутствие сетевых и дистанционных форм общего и дополнительного образования детей;

— проблемы обеспечения качества образования: недостаток развивающих образовательных программ и деятельностных технологий в системе общего и дополнительного образования;

— проблемы кадрового развития: недостаточный уровень ИТ-компетентности работников образования для использования открытых информационно-образовательных сред;

— проблемы управления развитием системы образования: отсутствие эффективной, муниципальной системы оценки и мониторинга качества работы образовательных учреждений и образовательных достижений учащихся;

— дефицит методов переноса результатов деятельности инновационного сектора в массовую практику, отвечающих задачам опережающего развития системы образования. [4]

В 2012–2013 гг. Минобрнауки России был проведен мониторинг системы дополнительного образования детей в Российской Федерации, по результатам оказалось, что общее количество учреждений ДОО сократилось; значительная часть образовательных программ предназначена для учащихся основной школы, и лишь около 20% — для старшеклассников; количество педагогов дополнительного образования сократилось за эти годы более чем на 40%; в разы уменьшилось число специалистов с высшим образованием [5].

Публичный доклад «Состояние и развитие системы образования Приморского края» за 2013 год приводит статистические данные о том, что образовательное пространство города Владивостока включает в себя 217 муниципальных образовательных учреждений города Владивостока (далее — образовательные учреждения). Среди них 83 общеобразовательных учреждения (школы, интернаты), 111 дошкольных образовательных учреждений, 22 учреждения дополнительного образования детей. В учреждениях дополнительного образования обучаются 32097 учащихся, то есть, охват дополнительным образованием составил 72%.

Анализ спектра предоставляемых услуг показывает, что в 2012–2013 учебном году было занято обучающихся: спортивное направление — 27,6%; туристско-краеведческое направление — 4,2%; культурологическое направление — 5,7%; техническое творчество — 4,9%; спортивно-техническое направление — 0,9%; эколого-биологическое направление — 2,7%; художественное творчество — 39,7%; другие — 14,3%.

Анализ системы образования города показывает, что в системе дополнительного образования занято более 45% школьников основного звена, более 335 начального звена и около 14% старшего звена. Основным контингентом системы дополнительного образования детей являются учащиеся основной и начальной школы.

72% порог занятости учащихся в системе ДОО обеспечивает «возможность получения доступного и качественного дополнительного образования детей, удовлетворяя

образовательные потребности граждан». Имеющийся значительный спрос на развивающие программы и услуги дополнительного образования детей является значительным ресурсом в системе образования города.

Перспективными направлениями совершенствования системы управления дополнительными образовательными услугами, в том числе и платными, на муниципальном уровне для решения задач, поставленных государством, являются:

- совершенствование механизмов вовлечения детей в систему ДОД;

- развитие механизмов интеграции и сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений с учреждениями ДОД, а также разработка и апробация новых механизмов, процедур, технологий управления системой дополнительного образования;

- совершенствование нормативно-правовой базы реализации ФГОС общего образования в части взаимодействия общего и дополнительного образования (положений, инструкций, договоров, локальных актов и т.д.), в т.ч. с учетом повышения оплаты труда работников образования;

- развитие механизмов формирования заказа школ на реализацию программ внеурочной деятельности средствами ДОД;

- реализация новых требований к программам дополнительного образования в части программ внеурочной деятельности, ориентированных на получение предметных, метапредметных и личностных и результатов;

- создание новых условий для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в ус-

ловиях интеграции основного и дополнительного образования;

- формирование новой позиции педагога дополнительного образования (тьютора, модератора, фасилитатора и др.) в общеобразовательном учреждении;

- развитие методического взаимодействия школ и ДОД в вопросах совместной реализации ФГОС — методических объединений, педагогических лабораторий, мастерских и т.д.

Перспективными направлениями совершенствования системы управления дополнительными образовательными услугами, в том числе и платными, на уровне общеобразовательного учреждения для решения задач, поставленных муниципалитетом, являются:

- определение возможностей, направлений и уровней интеграции основного и дополнительного образования;

- определение организационных структур и форм реализации школьного дополнительного образования, педагогических условий реализации модели школьного дополнительного образования: разработка учебных планов и программ дополнительного образования, управление процессом их реализации при активном участии всех членов педагогического коллектива и поддержке административно-управленческого аппарата; предоставление возможности выбора учащимися направлений дополнительного образования, способствующие разрешению позитивного социального, культурного, экономического потенциала;

- развитие учебно-материальной базы, соответствующего требованиям государственных проектов в сфере образования.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации 22.11.2012, № 2148-р
2. Государственная программа Приморского края «Развитие образования Приморского края» на 2013–2017 годы
3. Публичный доклад «Состояние и развитие системы образования Приморского края» за 2013 год
4. Постановление Администрации Приморского края № 2713 от 20.09.2013 «Об утверждении муниципальной программы «Развитие образования города Владивостока» на 2014–2018 годы»
5. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 N 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы»
6. Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года
7. Национальная стратегия действий в интересах детей РФ до 2017 г.
8. Приоритетный национальный проект «Образование»
9. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.»
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 12 (92) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Агаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26