

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



IX Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ



Самара

УДК 37(063)
ББК 74
А43

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Қалдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. А43 (г. Самара, сентябрь 2016 г.). — Самара, издательство АСГАРД, 2016. — iv, 82 с.

В сборнике представлены материалы IX Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Бобровский А.А., Бобровская З.А.

О применении игровых технологий на уроке математики. 1

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Гуськова Е.А.

К.Д. Ушинский о гуманитарности образования 4

Иохвидов В.В.

Закрепление учебного материала и использование основных звеньев процесса обучения с целью повышения эффективности урока. 6

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Неборский Е.В.

Критерии качества деятельности преподавателей в университетах США 10

Хаустова С.А., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А.

Технология электронного обучения в образовательном процессе. 12

Швецова И.В.

Интеллектуальное творчество как фактор успешной социализации школьников в условиях дополнительного образования. 14

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Агафонова И.Ю.

Загадка – средство воспитания ребёнка 17

Агафонова И.Ю.

Дидактические игры и упражнения для развития мелкой моторики рук у детей. 19

Долгова А.Т.

Создание мультфильма своими руками посредством проектной деятельности в условиях ДОУ. 22

Максимова С.М.

Психолого-педагогические условия формирования готовности к школе 25

Рыбцева О.Н.

«Живая сказка». Развлечение по экологии для детей старшего дошкольного возраста 27

Цельковская И.А.

Особенности взаимодействия дошкольной организации и родителей в процессе подготовки детей к школе. 29

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Болховская Е.В.

Современные подходы к уроку 32

Гостищев И.А., Князева Н.В., Чернявских С.Д.

Химический эксперимент как средство установления межпредметных связей между химией и биологией 34

Ковпак Л.А., Шолохова Т.В.

Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы 37

Мархотка Т.П.

Воспитание потребностей и мотивов к регулярным занятиям физической культурой в соответствии с требованиями ФГОС. 39

Хаустова В.Н., Губарева Е.Г., Мальцева Н.Н.

Организация усвоения младшими школьниками грамматических понятий при изучении частей речи . . . 40

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ**Коваленко О.М.**

Планирование работы по формированию лексических значений слов со сложным семантическим содержанием у учащихся третьих классов с задержкой психического развития 43

Метляева Ю.В.

Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом 51

Поваляева Г.А., Зинякова А.А.

Особенности письма у младших школьников с билингвизмом. 53

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Галкина М.В.**

Эффективный метод развития личностных качеств и лучшего усвоения знаний у студентов ссуза 55

Хусаенова А.А., Насретдинова Л.М., Богданов Р.Р.

Совершенствование подготовки медицинских сестер как актуальная проблема реформирования системы здравоохранения 57

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Боташева З.Х.**

Развитие самостоятельности будущих учителей в процессе их подготовки к решению прикладных задач по математике. 59

Демченко С.В.

Семинар как форма организации учебного занятия 62

Зубкова Н.С.

Контрастивная лингвистика как фактор, способствующий успешному обучению иностранному языку . . . 64

Касаткина Н.С.

Студенческая олимпиада как фактор развития профессиональных компетенций будущего педагога 67

Семчук Е.В.

Формирование духовно-нравственной культуры в процессе подготовки специалистов высшей школы. . . . 69

Фортова Л.К., Фабриков М.С.

Психологический механизм правового поведения обучающейся молодежи 72

Фортова Л.К., почетный р.в., Фабриков М.С.

Правовая культура обучающихся как средство профилактики их виктимного поведения. 74

Шкитина Н.С.

Становление и развитие понятий «эмпатия» и «партисипация» в рамках проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. 76

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Дресвина П.А.**

Развитие логического мышления в урочной и внеурочной деятельности с применением технологии дистанционного обучения. 79

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

О применении игровых технологий на уроке математики

Бобровский Андрей Алексеевич, студент
Кубанский государственный аграрный университет (г. Краснодар)

Бобровская Зоя Александровна, учитель математики
МАОУ-СОШ № 1 имени В.И. Фадеева станицы Калининской

Данная статья посвящена выявлению полезных свойств игры для изучения такой серьёзной учебной дисциплины, как математика. С учётом проведённого исследования научной литературы по данной тематике, приводятся примерные варианты обучающих игр.

Ключевые слова: математика, игра, обучение, образование

About application of game technology in MATHS lessons

Bobrovskiy Andrew, student
Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin (Krasnodar)

Bobrovskaya Zoya, math teacher
Municipal Secondary school (an autonomous educational institution) № 1 named after V.E. Fadeev, Town Kalininskay

This article is devoted to revealing the useful properties of games for the study of such a serious academic discipline, such as mathematics. Based on the research of the scientific literature there are examples of educational games according to this subject.

Keywords: math's, a game, learning, education

Как известно, игровые технологии можно довольно широко использовать в качестве одного из средств развития, воспитания и, в том числе обучения. Увеличение умственной нагрузки на уроке побуждает учителя применять те или иные игровые приёмы для поддержания заинтересованности, и, как следствие, активности учащихся на уроке. Именно для этого многие педагоги ведут поиски новой методики обучения, различных приёмов, которые будут способствовать стимуляции самостоятельного приобретения знаний учениками. Ведь основной задачей учителя является развитие их познавательных способностей.

Возникновение у учащихся интереса к изучаемому предмету и, в частности, к математике, как минимум на половину зависит от того, как будет построена методика преподавания. Задачей учителя является создание такой атмосферы, при которой как можно большая часть учеников работала активно, была заинтересована, настроена на познание. Как отметил В.Г. Коваленко, особенно это важно в подростковом возрасте, когда только формируются, только определяются постоянные интересы

и склонности к той или иной учебной дисциплине [3, 3]. Обучение математике не должно сводиться только лишь к сообщению каких-то фактов. Его цель — развитие интеллекта, культуры мышления, любознательности, дисциплинированности и критичности. И конечно же — математического мышления. Следует отметить, что развитие логического и математического мышления было поставлено Приказом Министерства Образования и науки РФ от 17.02.2010 № 1897 (ред. Приказ Минобрнауки от 29.12.2014 № 1644) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» в качестве одной из главных целей обучения [4].

В качестве эффективных средств развития интереса к учебному предмету принято использовать такие приёмы, как: логические разминки, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, творческие задания, ребусы [2,33]. Применение этих процессов вовлечения и мотивации учащихся в науку получило название «геймификация образования». Под геймификацией принято понимать применение игровых методик в неигровых ситуациях [1, 314].

Как показывают исследования, использование игровых технологий позволяет оптимизировать образовательный процесс. Используя педагогическую литературу [5, 19], можно выделить следующие случаи применения геймификации:

1. в качестве фрагмента урока (его начала либо окончания);
2. в качестве способа освоения какой-либо части предмета либо её закрепления;
3. в качестве переходного элемента к следующей теме занятия;
4. для внеурочной деятельности.

Помимо этого встречаются и различные классификации игр, которые можно условно объединить в следующее группы:

- a. по цели обучения (воспитывающие, развивающие, обобщающие, контролирующие, обучающие);
- b. по характеру деятельности учащихся (творческие, поисковые, поисково-творческие);
- c. по массовости (коллективные, индивидуальные);
- d. по реакции (подвижные (быстрые), «тихие»).

В настоящее время тему геймификации образования можно назвать довольно развитой. О применении тех или иных игровых технологий написано множество научных и методических работ, как зарубежных, так и отечественных исследователей и педагогов, таких как Д. Кларк, В. Г. Коваленко, Л. П. Варенина и др.

Как известно, структурными компонентами игры являются: игровой замысел, правила, сами участники игры, цели и задачи, содержание и результат; так же, в частности, в математических дидактических играх компонентами будут являться оборудование (например, линейка, циркуль) и дидактическая задача. Сочетание всех элементов игры, их взаимодействие в совокупности повышают её эффективность и, как следствие, приводят к положительному результату. Какова же польза игры? Игра — это процесс, в котором участвуют две или более сторон, преследующих одну цель, однако конкурирующих между собой. Эти стороны следуют определённой, выработанной в большей части ими самими, стратегией, от выбора которой зависит победа или же поражение игрока. Таким образом, ключевым моментом в игре является дух соперничества. Задачей учителя является создание игрового сюжета, распределение ролей, а так же поддержание дисциплины. Ведь урок, построенный с использованием геймификации, будет полезен лишь в том случае, когда учащиеся дисциплинированы, внимательны, в меру ак-

тивны и заняты самостоятельной работой. В случае, если все условия и правила игры будут выполнены верно, то она даст положительные результаты не только в обучении, но и в формировании личностных свойств, поскольку в этом случае будет реализован принцип воспитания в коллективе [3, 11].

Пожалуй, одной из самых известных игр является «Морской бой». Однако, мало кому известно, что даже такую простую игру можно использовать в образовательных целях. Так, с помощью неё, ученики быстро могут освоить такую тему, как «координаты точки на плоскости». В процессе данной игры учащиеся убеждаются, что положение точки на плоскости определяется с помощью двух её координат, при этом система отсчёта у каждого игрока должна быть одинакова, для того, чтобы возможно было играть. Помимо способствования лёгкому усвоению математического материала, эта игра развивает также немало важные тактические навыки ученика: внимание, наблюдательность, сообразительность, терпение и выдержку. Всё это будет полезно не только на уроке математики, но и может пригодиться в жизни.

Игрой, которая отлично подойдёт как для обучения математике, так и для тематической внеклассной работы можно назвать «Космическую прогулку». Основная цель игры — отработать умения и навыки применения правил умножения десятичных дробей; помимо этого игра должна осуществить контроль знаний учащихся, развить их любознательность и коммуникацию. Класс разбивается на 3 группы, каждая группа — экипаж космического корабля. У каждого ученика есть путевой лист, в котором он записывает результаты и решение всех примеров, встречающихся в течение урока. Игра состоит из 3-х этапов: составление девиза урока, расчёта пути планет и расчёта площади посадочной полосы.

На 1-м этапе учащиеся должны восстановить слова В. Чкалова «Полёт — это математика», решив следующие примеры и записав ответы в таблицу:

1. $2,5 \cdot 0,3 = 0,75$ (П) 10) $1,5 \cdot 0,8 = 1,2$ (А)
2. $1,2 \cdot 4 = 4,8$ (О) 11) $3700 \cdot 0,01 = 37$ (Т)
3. $7 \cdot 0,8 = 5,6$ (Л) 12) $100 \cdot 0,1 = 10$ (Е)
4. $2,1 \cdot 0,01 = 0,021$ (Ё) 13) $20,8 \cdot 0,2 = 4,16$ (М)
5. $3,7 \cdot 10 = 37$ (Т) 14) $4 \cdot 0,3 = 1,2$ (А)
6. $5,4 \cdot 0,02 = 0,108$ (Э) 15) $74 \cdot 0,5 =$ (Т)
7. $0,37 \cdot 100 = 37$ (Т) 16) $7,5 \cdot 1,6 = 12$ (И)
8. $20 \cdot 0,24 = 4,8$ (О) 17) $0,4 \cdot 1,04 = 0,056$ (К)
9. $1,3 \cdot 3,2 = 4,16$ (М) 18) $6 \cdot 0,2 = 1,2$ (А)

Таблица 1

0,75	4,8	5,6	0,021	37	—	0,108	37	4,8	4,16	1,2	37	10	4,16	1,2	0,5	12	0,056	1,2
П	О	Л	Ё	Т	—	Э	Т	О	М	А	Т	Е	М	А	Т	И	К	А

На 2-м этапе учащиеся должны решить задачу: Скорость планеты Меркурий 47,8 км/с, а скорость планеты

Венера на 12,8 км/с меньше. Какой путь проходит Меркурий за 3 с, а Венера за 10,2 с?

Решение:

$47,8 - 12,8 = 35$ (км/с) — скорость планеты Венера

$47,8 \cdot 3 = 143,4$ (км) — проходит планета Меркурий за 3 с.

$10,2 \cdot 35 = 357$ (км) — проходит планета Венера за 10,2 с.

Ответ: 143,4 км, 357 км.

На 3-м этапе ученики должны «посадить» космический корабль, рассчитав периметр и площадь посадочной площадки, которая является квадратом со стороной, равной 2,3 км

Решение:

$P = 2,3 \cdot 4 = 9,2$ (км), $S = 2,3 \cdot 2,3 = 5,29$ (км²)

После этого происходит проверка ответов и самостоятельная оценка работ. Побеждает команда, решившая задания быстрее соперников и с меньшим количеством ошибок. Следует отметить, что данная игра многофункциональна, при усложнении условий и примеров в ней могут

решаться задачи на повторение иных, более сложных математических тем.

Таким образом, геймификацию нельзя назвать исключительно средством развлечения. Напротив, правильное применение игровых технологий позволяет создать такой феномен, когда игра, являясь развлечением, перерастёт в творчество, моделирование отношений и самое главное — обучение. К сожалению, из педагогического опыта известно, что возможности применения тех или иных игровых технологий до сих пор в полной мере не используются, недооцениваются преподавателями. А если и применяются, то в основном на занятиях математического кружка. Хочется верить, что со временем применение игровых технологий станет обычным явлением на уроках как математики так и иных образовательных дисциплин.

Литература:

1. Варенина, Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 6–2, с. 314.
2. Горнобатова, Н. Н. Развитие познавательного интереса на уроках математики // Эксперимент и инновации в школе; № 2/2014, с. 33.
3. Коваленко, В. Г. Дидактические игры на уроках математики: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.: ил. — ISBN 5–09–002716–1; с. 3, 11.
4. Приказ Министерства Образования и науки РФ от 17.02.2010 № 1897 (ред. Приказ Минобрнауки от 29.12.2014 № 1644) Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. // URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> —
5. Шмелева, О. В. Игровые технологии — эффективное средство формирования ключевых компетенций обучающихся на уроках математики // Школьная педагогика. — 2016. — № 3. — с. 19–24. с. 19.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

К.Д. Ушинский о гуманитарности образования

Гуськова Елена Александровна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Новостроевская СОШ» (г. Кемерово)

Изучение опыта русской педагогической мысли в условиях реформирования системы образования в настоящее время представляется наиболее актуальным и современным. Идеи о необходимости гуманитарного образования, изложенные великим педагогом К.Д. Ушинским еще в 19 веке, не утратили своей актуальности в 21 веке.

Согласно требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом к учителю, у учителя должна быть сформирована потребность преодолеть субъект — объектное воздействие на ученика. Проблема готовности учителя к реализации совместной творческой деятельности с учениками — проблема гуманитарного образования. Рассматривая вопрос о сущности гуманитарного образования (по Ушинскому: гуманное образование), Савельева И.М., профессор ГУ ВШЭ, отмечает, что к гуманитарному образованию относится все, что формирует навыки человека, возникают отношения человек — человеку. Согласно данному определению, Ушинский говорит о том, что «арифметикой и химией можно развить гуманность в человеке», так как «под именем гуманного образования надо разуметь вообще развитие духа человеческого и не одно формальное развитие. В основе народного образования лежит вопрос о «гуманном воспитании». Гуманное воспитание предполагает решение проблемы: «к какому идеалу, какими средствами, какими науками развивать гуманность в детях» [с. 249].

Огромное внимание в развитии ребенка Ушинский уделяет беседе, дидактическим целям беседы, которую рассматривает как развивающий метод обучения. Необходимость гуманитарного образования в настоящее время — открытая проблема, возможность решения которой было предложено великим русским педагогом. Дидактическая беседа — необходимое условие пробуждения «ума и сердца ученика», которая «должна сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище, а потом уже развернуть перед ним книгу, благословит его на дальнейший самостоятельный процесс» [с. 234].

Для таких бесед, по мнению Ушинского, необходимо выбрать предметы, которые можно наблюдать. Это могут быть события не только русской и всеобщей истории, литературы, речь идет не только о гуманитарных науках, но «беседы для обсуждения» необходимы и по физике, математике, биологии. Особо подчеркивается «словесное

преподавание», которое «гораздо важнее книжного» [с. 238]. «Представляя ученикам тот или иной предмет, учитель представляет им самим наблюдать его, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, выводить правильное заключение» [с. 235].

Необходимыми условиями результативности бесед — наблюдений (здесь результат: развитие умственных способностей ученика — память, воображение, рассудок и желание, способность самостоятельно без учителя приобретать знания) являются систематичность и полнота, наглядность. Обеспечить эти условия должен учитель. Определенность в предметах, в обсуждениях предметов дает возможность, по мысли Ушинского, экономить время, «заставит учителя готовиться к предметам, даст возможность наставникам обзреть пройденный ими путь, и видеть тот, который еще остается пройти» [с. 236]. Отсюда, по мысли Ушинского, мы можем говорить о самоанализе и рефлексии учителя, как одним из необходимых условий, способствующих развитию ребенка.

Таким образом, гуманитарность образования, по Ушинскому, предполагает развитие «духа», т.е. духовно-нравственное развитие вне зависимости от преподаваемого предмета. Основа этого развития — беседа, пробуждающая память, воображение, рассудок. Особая роль принадлежит учителю.

Гуманное образование — общечеловеческое образование. Что включает в себя понятие «общечеловеческое образование» четких границ нет и сегодня. Этим объясняет К.Д. Ушинский еще в 19 веке «нерешительность, двойственность, противоречия» [с. 249] всех проводимых в образовании реформ. Причины, позволяющие понять сложности осознания идеи «народного образования» педагог Ушинский выделяет следующие:

1. недостаток нашего образования;
2. недостаток философского образования;
3. полагание на Европу, в надежде на то, что она «уже решила этот вопрос» [с. 353].

Однако воспитательные идеи, системы каждого народа «проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуто до того, что невозможно и подумывать перенести их на чужую почву. При переносе мы переносим только мертвую форму, а не их живое содержание» [с. 353].

Одной из важнейших возможностей формирования «духа», согласно Ушинскому, является работа школ. Русские школы, по мнению педагога, это, прежде всего, школы изучения собственного опыта России: история, литература, география, родной язык; русская школа — это «усиленное изучение родины» [с. 281]. Если говорить о заимствовании с Запада, то, единственное, что, по мнению Ушинского, можно заимствовать, так это «уважение к своему отечеству» [с. 281]. Главное отличие западного человека от нас, по мнению К.Д. Ушинского, состоит в том, что западный человек знаком со своим отечеством: литературой, историей, географией, политикой. Русский человек «менее всего знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной, и всем, что к ней относится».

Предлагая начинать обучение специалистом ребенка с 4 лет основным предметам (язык, природа, география, история), Ушинский отмечает, что эти предметы ложатся в основу «на свежую, ничем не загроможденную память вслед за азбукой. В такую азбучную форму и должно войти первое знакомство с отечеством» [с. 285].

Обращаясь к системе образования европейских стран, Ушинский отмечает, что знания подразделяются на «необходимые, полезные и приятные». Необходимыми знаниями Ушинский называет умение писать, читать, считать, знание основ своей религии, своей родины. Данные знания Ушинский называет «педагогической аксиомой» [с. 283], которую необходимо ввести в народное образование. «Педагогическая аксиома», по мнению Ушинского, должна стать основанием при подготовке педагога, так как «детей учат не для того только, чтоб учить, а для того, чтобы сообщать им знания, необходимые для жизни», то есть знания, которые могут быть полезны «и себе, и обществу» [с. 286]. При этом необходимо учитывать и разные способности детей к учебе. И здесь вновь ставится вопрос о качестве педагога — специалиста.

Работа русских школ невозможна без народного образования, которое возможно в условиях формирования народных школ.

Народная школа — школа массовая, не только для детей, но и для их родителей.

В функционировании народной школы Ушинский видит особую роль семьи, ценность которой заложена в крестьянском укладе государства. Крестьянин считает свою семью «маленьким государством». Обилие земли, простора «дает ему возможность не тяготиться семьей, а видеть в ней свое богатство» [с. 303]. Речь идет о крестьянском менталитете, который стоит на страже сохранения государства и его основ. Школа здесь — семейное дело, всякие «государственные соображения по этому поводу для него отвлечены» [с. 303]. Образование школ основывается на «сочувствии крестьян этому делу». Поэтому опасно подорвать доверие, «сочувствие», или «помешать ему развиваться далее» [с. 303]. В основе народных школ стоит и охрана убеждений, которые вышли из народа и ох-

ражались им же в течение многих столетий: «если есть у нас твердые религиозные и политические убеждения, которые мы можем признать основами нашего государства и общественного быта, то, конечно, вышли они из народа. История нам, несомненно, показывает, что если эти убеждения до сих пор сохранились у нас, то именно потому, что именно простой народ сурово, зорко и ревниво следил за их сохранением, если бы не было этого стража, то самые эти убеждения давно бы уступили место другим» [с. 305]. В первую очередь здесь идет речь о сохранении основополагающих ценностей и принципах нравственности: религия, уважение младшими старших. Попытки изменить сверху политический строй, религию разбивались о «суровую стражу простого народа». Поэтому мысли и действия по охране убеждений административным порядком изначально противоречат характеру «нашего народа, его истории» [с. 303].

Для работы народных школ необходимо, по мнению Ушинского, широкое привлечение родителей к «деятельностному участию в устройстве и реформах» [с. 306] учебных заведений.

Таким образом, мы вновь говорим о взаимодействии «семья — школа», «учитель — ученик — родитель». Необходимо соуправление, сотрудничество процессом воспитания и образования, основанном на взаимном доверии родителей и учителей. В этом и заключается народность народных школ, народность образования. «Положим, простой мужик груб и необразован, чтобы следить за воспитанием своего дитяти. Но... он имеет очень твердые и ясные убеждения, в груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей его дитяти» [с. 307]. По словам Ушинского, кто хорошо знаком с историей России, «тот ни на минуту не задумается вручить народное образование самому же народу» [с. 308].

Чтобы избежать пропагандизма и обмана народа в образовании необходимо наблюдение со стороны людей, «пользующихся своими преимуществами только под охраной государственного порядка» [с. 307]. Такими людьми, по мнению Ушинского, являются представители духовенства и земства, «притом высший слой земства» [с. 307], то есть наиболее подготовленные и образованные люди. Особое внимание уделяется качеству людей, призванных охранять школу: «надежен только тот хранитель, который имеет свой собственный интерес в охране» [с. 307]. Таким образом, мы здесь говорим о необходимости связи педагогики как науки с практикой — школой.

«Русскость» школы, таким образом, подразумевает изучение истории, традиций, культуры, то есть «усиленное изучение родины». При изучении родины основной акцент делается на том, что это — общее дело семьи, школы, общестственности. Вновь находим ответ у великого Ушинского: «Дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» [с. 247].

Проводимые в России реформы образования, как нам представляется, — попытка использовать опыт собственно русской педагогической мысли и претворить его в жизнь. Но возникает противоречие. Положительный опыт проведения реформ в области образования присутствует, педагогическая научная база довольно обширная. Однако реальных положительных результатов добиться сложно.

Изучая наследие К.Д. Ушинского, мы вновь говорим о том, что реформирование системы образования должно основываться на собственных традициях, в условиях народного менталитета с учетом исторического развития народа. Гуманитарность образования и заключается в комплексном подходе процесса воспитания и образования, как со стороны школы, так и общества в целом.

Литература:

1. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 637 с.
2. Ушинский, К.Д. Воскресные школы. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 733 с.
3. Ушинский, К.Д. Основная идея народного образования. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 733 с.
4. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 733 с.
5. Ушинский, К.Д. Основная идея народного образования. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 733 с.
6. Ушинский, К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 733 с.
7. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 637 с.
8. Ушинский, К.Д. Предисловие к 1 тому «Педагогической антропологии». Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.Я. Струминского, М., 1954. — 637 с.
9. Гвоздецкий, М.Ю. Тенденции развития идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в отечественном образовании на рубеже XX—XXI вв. / Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 1. — том 2, 9. Психолого-педагогические науки //vestnik.yspu.org vestnik.yspu.org/releasens/2011_1pp/05.pdf.
10. Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. — М.: Педагогика, 1974. — 270, [2] с., 1 л. портр. — Библиогр.: с. 250—257. — Указ. имен: с. 258—70. Ссылка: http://elib.gnpbu.ru/text/goncharov_pedagogicheskaya-sistema-ushinskogo_1974/

Закрепление учебного материала и использование основных звеньев процесса обучения с целью повышения эффективности урока

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент
Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

В статье рассматривается первичное закрепление учебного материала с целью повышения эффективности урока, изученные Г.И.Баланюком. Впервые в истории отечественной педагогики М.А.Данилов и Б.П.Есипов определили основные звенья процесса обучения и дали их характеристику.

Ключевые слова: учебный материал, закрепление, учащиеся, эффективность, урок, звенья, учитель, системное обучение

Влияние первичного закрепления учебного материала на повышение эффективности урока в 50-е годы изучал Г.И. Баланюк. При этом он исходил из того, что прочные знания — это знания глубоко осознанные, полученные учеником в результате соединения теории с практикой и, кроме того, специально закреплённые в памяти. Вследствие этого такие знания могут быть воспроизведены

и использованы в последующей теоретической и практической деятельности. Именно закрепление является необходимым условием обеспечения прочности знаний. Специально организуемое и направляемое учителем закрепление знаний в процессе обучения имеет подлинно научную основу: оно обусловлено материалистической теорией познания. Его сущность как звена процесса обу-

чения состоит в преднамеренном создании учителем максимально благоприятных условий для повторного восприятия и последующей переработки учеником изучаемого учебного материала с целью более прочного и глубокого его усвоения. Оно организуется после того, как новый учебный материал воспринят и осознан учеником. В процессе закрепления знания ученика поднимаются на новую качественную ступень, достигают определённой степени прочности, точности, практической силы [1, с. 16].

На основе результатов опытно-экспериментальной работы автор сделал вывод: закрепление, организованное непосредственно после восприятия учеником нового материала, протекает интенсивно, относительно легко и обеспечивает максимальный эффект в усвоении знаний. Закрепление нового материала непосредственно на уроке способствует не только более прочному его усвоению, но и создаёт благоприятные условия для восприятия, осознания и закрепления последующих знаний [5]. Однако закрепление и повторение как средства обогащения и развития памяти и мышления приобретают образовательную и воспитывающую силу лишь после того, как наступило ясное понимание воспринимаемого. Между объяснением нового материала и его закреплением должна быть организована проверка правильности его отражения в сознании каждого ученика. Это способствует предупреждению механического запоминания материала. К закреплению знаний учитель подводит учеников сразу после того, как в их сознании в результате активного первичного восприятия материала образовались первичные следы и ассоциации. Организация закрепления материала должна обеспечивать «бодрое рабочее состояние» нервной системы ребёнка на протяжении всего урока [3; 4].

Заслуживает внимание вывод исследователя о том, что необходимым условием успешного закрепления знаний является работа учителя по развитию речи ученика. Он справедливо утверждал: «Обогащение памяти ученика запасом слов, «строительным материалом», при одновременной работе над логической стороной речи учащихся представляет собой сущность закрепления знаний. Осознание и закрепление фактов, явлений, законов в их связи и взаимозависимости протекает лишь в условиях речевой деятельности, через слово, язык» [1, с. 22].

Исходным моментом закрепления Г.И. Баланиук считал организацию учителем проверки правильности и глубины понимания учащимися воспринятого ими на данном уроке нового материала. При этом он охарактеризовал следующие наиболее эффективные виды первичного закрепления знаний на уроке:

- закрепление нового материала протекает одновременно с процессом его изложения учителем. В этом случае каждое или основное положение сопровождается различными приёмами закрепления;
- закрепление проводится лишь после того, как учитель изложил весь новый материал;
- на уроке сочетаются два вышеуказанных вида закрепления знаний, т.е. когда закрепление нового мате-

риала частично организуется учителем в процессе самого изложения, а частично — после полного его изложения.

Наиболее высоким типом закрепления знаний согласно автору, является такое закрепление, при котором к изучению нового материала подключается материал прошлых уроков, тем и разделов урока. В этом случае прежде полученные учеником знания воспроизводятся и используются им в новой, более сложной обстановке по сравнению с условиями первичного закрепления [1, с. 24–25]. Самоуважение — устойчивая черта личности, которая поддерживает его на определенном уровне [8, с. 150].

Наблюдение уроков передовых учителей позволило педагогу заключить, что при определении методов и приёмов первичного закрепления, помимо учёта содержания учебного материала, необходимо принимать во внимание и те методы, которыми учитель излагает новый материал. В этом состоят своеобразие и трудность определения методов и приёмов закрепления по сравнению с определением методов и приёмов сообщения нового материала. В отличие от последующих этапов закрепления знаний, когда для эффективности повторения необходимо включать в учебный материал значительные элементы нового, изменять порядок и ход объяснения или доказательства, — при первичном закреплении следует в большей мере сохранять не только объём и содержание сообщённого материала, но и порядок его первоначального изложения. Лишь закрепив основное в первоначально воспринятой структуре, учитель постепенно вносит некоторые изменения, дополнения, как в содержание, так и в форму первоначально воспринятых знаний.

Автор показал, что мастерство учителя состоит в том, чтобы не только поддерживать, но и повышать интерес и внимание учащихся к учебному материалу при его закреплении. Основным средством успешного закрепления материала является применение разнообразных методов и приёмов обучения, как на отдельном уроке, так и в их системе [1, с. 132–135].

Именно в этом плане закрепление нового учебного материала на уроке способствует повышению его эффективности.

Впервые в истории отечественной педагогики М.А. Данилов и Б.П. Есипов определили основные звенья процесса обучения и дали их характеристику. Первое звено процесса обучения — восприятие. Это активный процесс, характеризующийся определённой направленностью и избирательностью. Человек воспринимает предмет в целом, в его внешних связях и отношениях с другими предметами. При четко поставленной задаче восприятие в его сознании отражает не только те стороны предмета, которые бросаются в глаза, но и те, которые имеют важное значение в данный момент. Восприятие во всех случаях опирается на предшествующий опыт человека. И даже при встрече с совершенно новыми и никогда раньше не воспринимавшимися предметами человек соотносит его с теми образами из предшествующих восприятий, которые в том или ином отношении ассоциируются с ним. Авторами рас-

крывается физиологическая основа восприятий с точки зрения учения академика И. П. Павлова.

Применение учителем различных источников приобретения новых знаний учащимися определяет характер их учебной работы: наблюдение явлений и предметов, рассмотрение изображений, чтение учебника и слушание объяснения учителя. В реальном учебном процессе эти виды учебной работы выступают в определенном взаимодействии между собой, причем слово учителя и учащихся сопровождает каждый вид учебной работы. Представления учащихся авторы рассматривают как чувственную основу понятий. Между представлениями и понятиями нет резкой границы. Представление по мере обогащения содержанием и отражением в них все более существенных свойств предметов становятся обобщенными представлениями, перерастающими в понятия.

Авторы дают характеристику следующего звена процесса обучения — образование понятий. Они показали, что для формирования нового понятия важно, чтобы оно стало для школьников необходимым, чтобы они осознали невозможность объяснения новых факторов, предметов, явлений с помощью тех понятий, которые ими усвоены раньше. Формирование понятий у учащихся начинается часто с того, что между новыми фактами или новыми сторонами изученных явлений и теми обобщениями, которыми уже владеют школьники, возникает несоответствие. Понятие образуется у учащихся при наличии познавательной задачи и запаса конкретных представлений и понятий, являющихся основой нового понятия. В процессе образования понятий важная роль принадлежит определениям, раскрывающим понятия. Образование у учащихся правильных представлений и понятий об изучаемых предметах и явлениях не происходит мгновенно, как одноактный процесс отражения. Ученикам недостаточно только посмотреть на предмет, чтобы у них создалось о нем точное представление, или услышать определение, чтобы образовалось правильное понятие. Образование представлений и понятий происходит как процесс, первые стадии которого не всегда приводят к точным и ясно различимым представлениям и понятиям. Развитие и совершенствование научных понятий у школьников происходит непрерывно на всех этапах обучения и отражает более глубокое проникновение в суть предмета.

Очередным звеном процесса обучения в концепции авторов — закрепление знаний. Суть его в упрочении временных связей, образовавшихся при восприятии нового материала в коре больших полушарий головного мозга. Преобразование слабых и неустойчивых представлений и обобщений, только что образовавшихся при восприятии нового материала, в прочные знания, которые могут быть использованными в любой момент, есть сложный и длительный процесс. Первичное закрепление есть произведение учащимися только что воспринятого материала с целью предупреждения забывания полученных знаний. Поскольку первичное закрепление знаний происходит

сразу же вслед за образованием новых связей, являющихся еще крайне нестойкими и нуждающимися в упрочении, его наилучшей формой является простое воспроизведение только что воспринятого без его сложной переработки.

Авторы концепции показали, что важнейшая роль в прочном усвоении знаний принадлежит текущему повторению, проводимому в активной форме. Оно заключается, прежде всего, в воспроизведении учащимися перед изучением нового материала тех знаний, которые составляют основу для нового. Тем самым, сохраняя непрерывность процесса усвоения знаний. Прочности знаний и углубленному пониманию предмета содействуют также обобщающее повторение, заключающееся в осознании идейного смысла и в выделении наиболее существенного содержания определенного раздела учебного курса.

Следующее звено процесса обучения — выработка умений и навыков. В процессе обучения ребенок приобретает не только навык написания и чтения определенных букв, а вместе с тем и способность к легкому усвоению каждой последующей буквы, т.е. каждого нового навыка. Эта приобретенная способность есть подлинное умение. В ходе упражнений учащиеся пользуются усвоенными понятиями. Благодаря этому понятия уточняются, значит упражнения учащихся являются продолжением процесса образования у учащихся научных понятий. Суть упражнения состоит в том, что общее здесь применяется к единичному. Упражнение — это сознательное многократное выполнение сходных действий на различном (но в отношении цели упражнения — родственном) материале, применяемое с целью овладения навыком [9].

Необходимое звено процесса обучения, по М. А. Данилову и Б. П. Есипову, — применение усвоенного знания в учебно-практических занятиях. Оно является важным средством более полного овладения знаниями. Этим не исчерпывается значение применения знаний в обучении. Выполняя задания учителя, которые требуют использование усвоенного знания для тех или иных учебно-практических целей, учащиеся подходят к решению задач, выдвигаемых жизнью, и тем самым готовятся к участию в строительстве общества. Руководство педагога деятельностью учащихся в процессе применения знаний состоит в том, чтобы помочь детям осознать задачу, понять и найти её рациональный способ решения. Важно применить такую форму помощи, которая стимулировала бы самостоятельный подход учащихся к решению, их творческую мысль и инициативу. В связи с этим следует предоставить каждому школьнику возможность в своей работе сочетать элементы планирования, конструирования и проверки сделанного в ходе решения задачи.

Заключительным звеном процесса обучения авторы рассматривали проверку усвоения знаний, умений и навыков. Она происходит как непрерывный процесс, направляемый учителем. Чтобы успешно направлять, нужно знать, как протекает этот процесс, что ученики поняли,

что усвоили прочно. Учитель проверяет усвоение знаний, умений и навыков и анализирует выполняемые учащимися работы. Проверка и оценка знаний учащихся является не просто средством контроля. Проверка знания учащихся, учитель в то же время продолжает совершенствовать знания, умения и навыки учеников, т.е. продолжает осуществлять их обучение. Объективные требования учителя и оценка ответов учащихся и их работ соответствуют воспитанию у детей ответственного отношения к учению.

Составными частями процесса обучения авторы рассматривают формирование у учащихся основ научного мировоззрения, овладение школьниками культурой умственного труда [6]. Однако, в большинстве случаев педагогика того времени два последних положения рассматривала не как составные части процесса обучения, а как задачи образования и обучения.

Таким образом, наиболее распространенной структурой процесса обучения в исследовании советских педагогов являлось: а) восприятие новых знаний; б) формирование понятий; в) закрепление умений и навыков; г) применение знаний, умений и навыков в процессе обучения. Такая схема процесса обучения основывалась на марксистской теории познания. Ее суть в обобщенном виде сформулирована В.И. Лениным следующим образом: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. В известной мере, в построении схемы процесса обучения, нашел отражение опыт, накопленный советской школой в 30–40-е годы XX века.

В указанный период в стране расширяется сеть учебных заведений, увеличивается количество учащихся во всех типах школ. С 1949 года вводится всеобщее обязательное семилетнее обучение. Происходят изменения

в содержании образования. Усиливается идеологическое воспитание учащихся. Большое внимание уделяется политехническому образованию, общественно полезному труду школьников. Ученые педагоги исследуют проблемы обучения детей, начинающих свое образование с семи лет. Активно разрабатывается проблема межпредметных связей. В центре внимания педагогов-исследователей — вопросы повышения эффективности урока. Значительный вклад в решение этой проблемы внесли И.А. Каиров, Е.Я. Голант, Г.И. Баланюк, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Н. Казанцев.

Пропагандировалась схема построения урока комбинированного типа как обеспечивавшая глубокие прочные знания. Исследователи предлагали строить урок в соответствии со звеньями процесса познавательной деятельности учащихся. К концу рассматриваемого периода многие исследователи, обобщая передовой опыт учителей, доказали необходимость отказа от догматического построения урока комбинированного типа.

Исследуя проблему повышения эффективности урока, Г.И. Баланюк показал решающее значение закрепления материала, для достижения эффективности обучения. В этой связи он раскрыл роль развития речи учащихся, обогащения их памяти с расширением запаса слов.

В трудах М.А. Данилова и Б.П. Есипова повышение эффективности урока рассматривалось через призму воспитывающего обучения, связи знаний с производительным трудом, расширения источников приобретения новых знаний учащимися, формирования у них представлений и понятий об изучаемых предметах, явлениях. Делался акцент на выработку умений и навыков в процессе обучения и на применение знаний, умений и навыков в практической деятельности, в жизни.

Литература:

1. Баланюк, Г.И. Теория и практика закрепления нового учебного материала на уроке. — М.: Учпедгиз, 1955. — с. 16–25; 132–135.
2. Данилов, М.А. и др. / Есипов, Б.П., Данилов М.А., Скаткин М.Н., Моносзон Э.И., Шабалов С.М. Дидактика // Под ред. Б.П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. — 517 с.
3. Егиазарова, Г.П., Чаплыгина М.Л. Личностно-ориентированное обучение в образовательном пространстве Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. с. 53–57.
4. Егиазарова, Г.П., Чаплыгина М.Л. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно-ориентированной педагогической деятельности Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. с. 48–52.
5. Егиазарова, Г.П., Чаплыгина М.Л. Проблемы внедрения и возможные пути развития личностно-ориентированного обучения Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. с. 58–62.
6. Краснянская, Т.М. Психология безопасности субъекта экстремальной ситуации монография / Таганрог, 2005.
7. Krasnyanskaya, T. M., Tylets V. G. Designing the cloud technologies of psychological security of the person Вопросы философии и психологии. 2015. № 3 (5). с. 192–199.
8. Юнгман, И.В., Жукова Л.А. Влияние тревожности на формирование самооценки ребенка Наука и современность. 2016. № 43. с. 150–154.
9. Юнгман, И.В., Саввонова О.А. Формирование самосознания старшего дошкольника посредством включения рефлексивно-дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 24–1. с. 152–156.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Критерии качества деятельности преподавателей в университетах США

Неборский Егор Валентинович, кандидат педагогических наук, доцент
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Оценка качества деятельности сотрудника является одной из важнейших составляющих в процессе жизнедеятельности компании, в особенности, когда речь идет о профессиях, связанных с творчеством, инновациями. Определение точных индикаторов, порой, представляется крайне сложным. Сегодня, когда университет в функциональной деятельности перенял инструменты производственного сектора [3], вопрос о том, как именно определять степень эффективности сотрудника и комплекс условий необходимых для его полноценной реализации, стоит наиболее остро. Эксперты предлагают ряд подходов в оценке качества: компетентностный, системный, системный, многоуровневый, оптимизационный и синергетический [2]. В настоящее время в практике высшей школы насчитывается свыше 40 методик измерения и оценки деятельности преподавателей [4]. Не будем останавливаться на них подробнее, поскольку целью данного исследования является изучение опыта зарубежных коллег в этом вопросе, а именно: в университетах соединенных штатов. Почему именно эти университеты? Ответ прост: университеты США имеют наиболее давнюю традицию по реализации оценки качества деятельности преподавателя высшей школы, поскольку львиная доля университетов традиционно является частными.

Научно-педагогическая деятельность относится к творческому виду деятельности, где возможны различные варианты оценки. Очевидно, что наиболее объективной является оценка по конечному результату, а не по процедуре его достижения и затраченным на это усилиям [5, с. 39] и, разумеется, она должна исходить из условий, в которых осуществляет свою деятельность сотрудник, и соответствовать профессиональной сфере. Системной ошибкой многих администраторов является попытка «втиснуть» в одну штатную единицу максимальное количество функций с целью сокращения расходов на оплату труда, что, в конечном счете, ведет к перегрузке работника, резко снижает эффективность его деятельности, и увеличивает текучку кадров. На адаптацию же новых кадров требуется наиболее ценный и невозполнимый ресурс — время. Очевидно, что если компания собирается оставаться конкурентоспособной на рынке, то она вынуждена заботиться о росте и развитии своих сотрудников.

Основными показателями деятельности преподавателя являются: научные публикации, исследовательская деятельность, методическая работа, научное руководство, кураторство, административная работа, преподавание и т.д. [1]. Неудивительно, что часть из этих показателей берется за основу в международных рейтингах университетов [9]. Научный потенциал и методический профессионализм профессорско-преподавательского состава всегда воспринимались в обществе, как репутация, гарантирующая качество образования в университете [6]. Особенно, актуально понимание качества педагогического процесса в условиях формирования новой образовательной среды в информационную эпоху [7]. Как же оценивают качество деятельности преподавателя высшей школы в соединенных штатах? По каким индикаторам?

Университеты США условно можно разделить на исследовательские и «преподавательские». В университетах, где организационная структура основана на научной составляющей, обеспечивается большая свобода творчества, профессура чаще объединяется в исследовательские группы, повышается мобильность, а репутация и критерии эффективности преподавателя напрямую зависят от его научного труда: публикационной активности, патентов, грантов, исследовательских проектов и т.д. Администрация университета в этом случае ориентируется на результативность научной работы преподавателя и с большим уважением относится к привилегиям, которые он заслужил (часто вне университета, поскольку подобная деятельность подразумевает внешние контакты и открытость). В «преподавательских» или образовательных университетах ситуация прямо противоположная: низкая доля научной составляющей влечет за собой снижение качества содержания процесса обучения, внешние связи формируются благодаря личным знакомствам и уровню педагогического мастерства ППС, мобильность резко снижается из-за отсутствия необходимости таковой. Отношения между администрацией и преподавателями сфокусированы на контрактных формальностях, которые часто резко ограничивают творчество сотрудника. Научную активность измерить значительно проще, чем педагогическую.

Оценка деятельности преподавателей рассматривается как важная составная часть обеспечения качества учебного процесса; ей подвергается научный, педагогиче-

ский и вспомогательный (консультативная помощь, представительство в различных органах и т.д.) труд преподавателей. Она основана на трех блоках: «мнение студентов», «мнение коллег», «мнение администрации». Студенты могут судить о коммуникативных навыках преподавателя, степени ценности читаемого им курса и общей эффективности его деятельности. Коллеги определяют соответствие текущим требованиям содержания программы учебного курса, дают суждение о перечне используемой литературы и материалах, экзаменах и методике оценивания знаний студентов и т.д. Администрация также изучает программы учебных курсов, читаемых преподавателем, отслеживает, чтобы он проходил повышение квалификации, прибегает к мониторингу успешности его учеников, выпускников и т.д.

Наиболее часто встречающимся инструментом оценки качества преподавательской работы является опрос и анкетирование студентов, чаще всего проводящийся комиссией по качеству или аналогичным отделом, специально созданным в высшем учебном заведении. Это позволяет развиваться преподавателю, быть более открытым к изменениям; администрации это дает возможность выявлять конфликты между студентом и преподавателем на ранней стадии, снизить риск коррупции или предвзятого отношения преподавателя к студенту, быть в курсе активности своих сотрудников. Анкеты составляются комиссией по качеству, а мониторинг проводится в середине семестра, чтобы преподаватель смог внести коррективы в организацию и проведение занятий. Так звучат наиболее часто встречающиеся вопросы:

- Обсуждает ли преподаватель точки зрения, отличные от его собственной позиции?
- Обсуждает ли последние достижения в предметной области?
 - Объясняет четко и ясно?
 - Хорошо ли подготовлен к занятиям?
 - Читает лекции так, что их легко конспектировать?
 - Подытоживает наиболее важные моменты?
 - Поощряет дискуссии в аудитории?
- Просит студентов поделиться своими знаниями и опытом?
 - Относится к студентам как к личностям?
 - Оказывает ли индивидуальную помощь студентам, испытывающим трудности в учебе?
 - Обладает интересной манерой подачи материала?
 - Информировать ли студентов о том, как они прогрессируют?
 - Проводит экзамены, которые позволяют студентам показать свое знание предмета? и т.д.

Разработчики Технологического университета Теннеси, анализируя ситуацию с функционированием преподавателя в структуре организации, выделили ключевые индикаторы, которые встречаются с высокой периодичностью в различных университетах, как исследовательских, так и «преподавательских», имеют решающее значение для работы и относительно измеримы.

1. Педагогическая эффективность — сюда входят аудиторные и индивидуальные занятия, лабораторные, консультации и т.д. Этот пункт оценивается студентами посредством анкетирования и регулярных опросов.

2. Научная работа — монографии, статьи, переводы, разработка технической документации по профилю, рефераты и т.д. Этот пункт оценивается комиссией по качеству.

3. Участие в исследованиях, финансируемых извне — привлеченные в университет финансовые средства, технические ресурсы, персонал. Этот пункт оценивается комиссией по качеству.

4. Технические отчеты по исследовательским проектам и дисциплинарным исследованиям. Необходимо отметить, что если преподаватель выиграл грант, то работа над ним требует времени и сил и хорошие отчеты создают репутацию не только ученому, но и университету. Этот пункт оценивается комиссией по качеству.

5. Выступления в представительных органах — семинары, форумы, профессиональные сообщества и т.д. Любое выступление в роли эксперта в публичных научных мероприятиях создает великолепную рекламу университету. Этот пункт оценивается комиссией по качеству.

6. Представительство и выступления в общественных организациях, не связанных с научной деятельностью преподавателя. Это могут быть различные попечительские советы, клубы, спортивные секции или мероприятия, социальные службы, фонды и т.д. Вовлеченность преподавателя в общественную сферу создает дополнительную рекламу университету. Этот пункт оценивается комиссией по качеству и администрацией университета.

7. Представительство в органах, влияющих на общественную и государственную политику — выступления в Конгрессе, работа в качестве эксперта в юридических органах и т.д. Этот пункт оценивается комиссией по качеству и администрацией университета.

8. Служба в муниципальных, правительственных и консультативных органах, различных комитетах — учитывается количество времени, затраченного на данный вид деятельности. Этот пункт оценивается комиссией по качеству и администрацией университета.

9. Цитирования работ автора в научной литературе — широко известный сегодня в России индекс Хирша. Важно отметить, что в США в данном индексе учитывается импакт-фактор журналов, их научная репутация, учитываются цитирования коллег из других университетов и исключен пункт самоцитирования. Этот пункт оценивается комиссией по качеству.

10. Работа в комитетах, комиссиях и рабочих группах. Очевидно, что существует административная деятельность, качество которой важно учитывать. Вовлеченность преподавателя в жизнь, — внутреннюю и внешнюю, — высшего учебного заведения свидетельствует о лояльности сотрудника и его намерении работать в данной организации. Этот пункт оценивается коллегами, администрацией университета.

11. Консультирование по текущим технологическим вопросам. Какое количество дней потратил преподаватель на консультации студентам, коллегам, администрации? Этот пункт оценивается администрацией университета.

12. Непосредственный контакт с производством, работодателями — учитывается как время, так и результативность таких контактов в зависимости от области. Этот пункт оценивается администрацией университета.

13. Технологическое лицензирование, сертификация, патенты — словом, все активные изобретения преподавателя, как ученого. Этот пункт оценивается комиссией по качеству [8, с. 322–332].

Коэффициент в каждом отдельном случае определяется университетом самостоятельно, в зависимости от

профиля, ресурсов, целей и задач высшего учебного заведения. Несмотря на то, что оценочная карта представляет собой научное исследование, а не административный стандарт, во множестве контрактов, которые заключают университеты США с преподавателями, можно встретить близкие по смыслу пункты. Подход в оценке качества деятельности преподавателя, безусловно, должен носить гибкий характер в силу того, что каждый вид труда имеет свои особенности. Необходимо отходить от серийно-технологического мышления индустриальной эпохи, основанной на стандартах, поскольку стандарт определяет нижнюю границу качества, но в то же время ограничивает инициативу развития, либо вынуждает работать на формальные показатели.

Литература:

1. Альтбах, Ф. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / Ф. Альтбах и др. — М.: ВШЭ, 2013. — 247 с.
2. Богуславская, Т. Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. — 2011. — № 29. — с. 93–96.
3. Бок, Д. Университеты в условиях рынка / Д. Бок. — М.: ВШЭ, 2012. — 224 с.
4. Васильева, Е. Ю. Подходы к оценке качества деятельности преподавателя вуза / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. — 2006. — № 2. — с. 74–78.
5. Васильева, Е. Ю. Рейтинг преподавателей и кафедр в вузе / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. — 2007. — № 3. — с. 39–48.
6. Исаева, Т. Е. Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик [Электронный ресурс] / Т. Е. Исаева, М. П. Чуриков, Ю. Ю. Котляренко // Интернет-журнал «Науковедение». — 2015. — Т. 7. — № 3. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/141PVN315.pdf>
7. Неборский, Е. В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды [Электронный ресурс] / Е. В. Неборский // Интернет-журнал «Науковедение». — 2015. — Т. 7. — № 2. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/166PVN215.pdf>
8. Тартарашвили, Т. А. США. Инструменты регулирования качества образования / Т. А. Тартарашвили. — М.: Новые печатные технологии, 2015. — 448 с.
9. Kehm, V. M. University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education / V. M. Kehm and etc. — Rotterdam: Sense Publishers, 2009. — 183 pp.

Технология электронного обучения в образовательном процессе

Хаустова Светлана Александровна, учитель информатики;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Электронные ресурсы, все чаще используемые в образовательном процессе, на рынке учебников начинают успешно конкурировать с традиционными печатными учебными изданиями. Среди инновационных средств, эффективно формирующих профессиональную компетентность, большие возможности представляют электронные учебные пособия (ЭУП). Электронный учебник (ЭУ) — это не электронная версия бумажного учебника, а обучающая среда, содержащая в себе материалы информаци-

онного, обучающего, контролирующего и практического направлений.

Анализ научной литературы позволил нам выявить два вида ЭУ:

1) учебник с высокой динамикой иллюстративного материала, представляющий собой уже ставший традиционным учебник по предметной области, которой является независимым и неизменяемым. Наряду с основным материалом он содержит средства интерактивного доступа,

средства анимации и мультипликации, а также видеозображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений. Он используется на персональных компьютерах или в локальных компьютерных сетях и распространяется на CD-ROM;

2) Internet-учебник, учебник, открытый и имеющий ссылки на внешние источники информации, базы данных и знаний электронный учебник, размещаемый на одном из серверов глобальной компьютерной сети. [2]

К достоинствам электронного учебника можно отнести систематизацию представления всего комплекса учебного предмета. ЭУ позволяет быстро проверить знания учащихся по изученной теме. Содержательная часть учебного материала представляется в виде текста, звука, анимации, видео и графики, что существенно повышает запоминание новой информации. Кроме того, только в ЭУ можно показать в динамике изучаемые объекты, используя эффекты анимации интерактивные модели, диаграммы и схемы, что влияет на эмоциональное восприятие учебного материала, а также повышает мотивацию учащихся к изучению предмета. ЭУ — психологически удобный вариант усвоения (темпа работы и сложность), при необходимости возврат к ранее изученному или предложенному, то есть идет процесс самообразования, экономически выгодное издание, вариативно в хранении, не бояться износа и старения.

Есть и недостатки: текстовая информация в электронном виде читается очень тяжело, учащийся быстро устает; разобщение учитель-ученик. [2]

При создании электронного учебника в первую очередь должны быть определены цели его создания, то есть, для кого будет создан учебник, и кто им будет пользоваться. Затем нужно составить тщательно продуманный, последовательный и обоснованный план деятельности по его созданию. Нужно придерживаться следующей последовательности:

1. Определение целей и задач разработки.
2. Разработка структуры электронного учебника.
3. Разработка содержания по разделам и темам учебника.
4. Подготовка сценариев отдельных структур электронного учебника.
5. Реализация.
6. Корректировка содержания электронного учебника по результатам апробации.
7. Подготовка методического пособия для пользователя.

В настоящее время среди основных требований при создании электронных учебников для образовательного процесса: научности, доступности, проблемности, большое внимание уделяется наглядности обучения — чувственному восприятию изучаемых объектов. Независимо от способа реализации электронный учебник представляет собой новый уровень подачи учебного материала за счет: гипертекста — многообразия систем связей между фрагментами учебного материала, обеспечиваю-

щего семантическое единство курса в рамках предметной области, включающего глоссарий и справочный аппарат; мультимедийное — использования эффективных средств представления учебного материала (реалистичного или синтезированного); интерактивности (включая виртуальный практикум), позволяющей осуществить ознакомление и тренинг по выполнению действий и формированию предусмотренных компетенций; самоконтроля знаний и навыков; системы поиска информации, обеспечивающей удобство работы с курсом. [1]

Необходимо четко определить отличительные признаки электронного учебника от печатного. Во-первых, каждый печатный учебник (на бумажном носителе) рассчитан на определенный исходный уровень подготовки учащихся и предполагает конечный уровень обучения. По многим общеобразовательным предметам имеются учебники обычные (базовые), повышенной сложности, факультативные и др. Электронный учебник по конкретному учебному предмету может содержать материал нескольких уровней сложности. При этом все они будут размещены на одном лазерном компакт-диске, содержать иллюстрации и анимацию к тексту, многовариантные задания для проверки знаний в интерактивном режиме для каждого уровня. Во-вторых, наглядность в электронном учебнике значительно выше, чем в печатном. Наглядность обеспечивается также использованием при создании электронных учебников мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и т.п. В-третьих, электронный учебник обеспечивает многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий, тестов. Электронный учебник позволяет все задания и тесты давать в интерактивном и обучающем режиме. При неверном ответе можно давать верный ответ с разъяснениями и комментариями. В-четвертых, электронный учебник является мобильным: при его создании и распространении выпадают стадии типографской работы. Электронные учебники являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации. В-пятых, доступность ЭУ выше, чем у печатных. При спросе на ЭУ легко можно увеличить его тираж, можно переслать по сети. В-шестых, для обеспечения многофункциональности при использовании и в зависимости от целей разработки электронные учебники могут иметь различную структуру. Например, для использования на уроках можно создавать электронный учебник, поддерживающий школьную программу по конкретному предмету и учебный материал подавать согласно имеющемуся тематическому планированию. Можно разрабатывать электронные учебники без привязки к тематическому планированию, а просто следуя учебному плану по конкретному школьному курсу. Можно создавать электронные учебники по принципу вертикального изучения учебного материала. [2].

Следует отметить, что электронный учебник должен не просто повторять печатные издания, а использовать

все современные достижения компьютерных технологий. Электронные учебники могут быть использованы на всех уровнях образования: в школах и колледжах, институтах

и университетах, для повышения квалификации. Поэтому электронные учебники сегодня активно разрабатываются и используются в образовательном процессе.

Литература:

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. — 616 с.
2. Зайнутдинова, Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л.Х. Зайнутдинова. — Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999. — 363 с.

Интеллектуальное творчество как фактор успешной социализации школьников в условиях дополнительного образования

Швецова Илона Владимировна, преподаватель
ГБОУ ДОД «Детская школа искусств № 11» г. Санкт-Петербурга

Современная Россия переживает сложный период модернизации и преобразований во всех сферах жизни. Стремительно развивающийся научно-технический прогресс и информационно-компьютерные технологии изменяют сложившийся уклад жизни, формируя новое сознание, мышление, интересы, культуру коммуникации. В этой связи социализация личности приобретает особую значимость. Интеллектуальное творчество, благодаря своей универсальной природе, является одним из значимых факторов, универсальным и перспективным средством успешной социализации школьников в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: интеллектуальное творчество, социализация, социальная роль, дополнительное образование

Стремительное развитие научно-технического прогресса в различных областях жизни современной России, преобразование окружающей среды, новая социально-культурная реальность XXI века, стимулируют человека заниматься не только самопознанием, но и обязывают его находить пути и возможности для самосовершенствования. На первый план выходят такие личностные качества как: профессиональная компетентность; наличие широкого кругозора; знание, понимание и уважение традиций других культур, религиозных взглядов; осознание своего места в быстро меняющемся многополярном и мультикультурном мире. На данном фоне способность к интеллектуальному творчеству становится одним из социально значимых качеств личности.

Процесс социализации человека, начиная с самого раннего детства, продолжается на протяжении всей жизни. Попадая в новую среду, условия жизни, различные жизненные обстоятельства, ситуации, человеку, так или иначе, приходится контактировать с другими людьми, налаживать коммуникацию, решать проблемы, улаживать различного рода конфликты, находить пути конструктивного взаимодействия.

Социализация школьников в условиях дополнительного образования, на наш взгляд, наиболее эффективно будет происходить в процессе интеллектуального творчества, посредством субъект-субъектного взаимодействия,

основанного, исключительно на добровольном желании учащегося включения в ту или иную деятельность.

Родоначалником термина «социализация» принято считать американского социолога Ф.Г. Гиддинкса, который в своей работе «Теория социализации» (1887 г.) использовал его в близком к современному значению — «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни». [2, с. 8]

Социализация как самостоятельная междисциплинарная область исследований сформировалась к середине XX века. В настоящее время к проблемам социализации обращаются представители философии, психологии, педагогики, этнографии, социологии, представители других наук.

Вплоть до 60-х годов XX века, «социализация» подразумевалась как развитие человека в детские годы, отрочестве и юности. Однако в последние десятилетия интерес исследователей не ограничивается данными возрастными этапами, а охватывает периоды зрелости и старости.

По определению А.М. Ариарского, «социализация — это процесс и результат включения человека в социум, освоения и воспроизводства им социального опыта, принятия требований, норм и принципов общественных отношений, формирование и реализация детерминированных обществом гражданских, нравственных, профессио-

нальных, общественных, семейных и иных социально значимых функций». [1, с. 685]

Проанализировав многочисленные определения социализации, мы пришли к выводу, что так или иначе их можно разделить на два подхода. Однако это деление можно считать достаточно условным.

Первый подход может быть обозначен как субъект-объектный, т.е. общество — субъект воздействия, а человек — объект. В этом случае позиция человека в процессе социализации пассивна, а социализация подразумевает процесс его адаптации к обществу (Эмиль Дюргейм, Талкотт Парсонс).

Второй подход определяется как субъект-субъектный, который подразумевает, что человек проявляет активность, участвуя в процессе социализации, успешно адаптируясь к социуму, и влияя на жизненные обстоятельства и на себя самого (Чарлз Кули, Дж. Герберт Мид).

По Мудрику, субъект-субъектный подход, определяет социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. [2, с. 9]

Сущность социализации состоит в умении сочетать приспособление и обособление человека в условиях конкретной социально-культурной среды, что требует от индивида применения на практике полученного и освоенного им социально-культурного опыта.

Более подробно процесс социализации школьников, был рассмотрен в нашей статье «Организация социального опыта младших школьников в условиях музыкальной студии». [6, с. 48–51]

Однако в связи с расширением возрастного диапазона учащихся, нам представляется целесообразным еще раз обратиться к данной теме, рассмотрев ее в аспекте интеллектуального творчества.

По утверждению О.А. Седашовой, основой успешной социализации человека в обществе и его дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда, является интеллектуальное творчество, поскольку доказано, что гармонично развитая интеллектуально-творческая личность довольно быстро адаптируется в новых, постоянно изменяющихся условиях современного мира. [4]

По определению В.В. Никитиной интеллектуальное творчество — это «процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности». [3, с. 12]

На практике, мы наблюдаем, что современная система общего образования, продолжает формировать умение стандартно мыслить и послушных исполнителей воли педагога.

Образование, также, как и другие сферы жизни общества XXI века, претерпевает многочисленные трудности, связанные с преобразованием и внедрением в практику новых образовательных стандартов и программ, подра-

зумеваяющих самостоятельную работу учащихся в поиске необходимой информации, ужесточение требований, сокращение часов на некоторые дисциплины, большой объем домашней работы, усвоение большого объема новой информации и многие другие внешние и внутренние факторы современной жизни, способствуя накоплению общей усталости, стрессов, сужению интересов общения учащихся друг с другом за пределами школы на основе общих увлечений. В следствии такой психологической и физической перегрузки, у школьников возникает апатия к любому виду деятельности, в том числе и интеллектуальному творчеству. На наш взгляд, решение данных проблем возможно в условиях дополнительного образования, где одним из главных принципов выступает добровольность, а при составлении образовательной программы приоритет отдается развивающим педагогическим технологиям. [5]

Интеллектуальное творчество, как фактор социализации школьников в условиях дополнительного образования, опирается на один из главных принципов прикладной культурологии — «... опосредованного воздействия на личность, группу или иную социальную общность путем создания благоприятных условий...» [1, с. 77]

Таким образом, ориентация на интересы, увлечения, познавательных запросов учащихся, с учетом их индивидуальных, возрастных, психологических характеристик и межличностных отношений положительно влияют на их всестороннее развитие, получению навыков продуктивного взаимодействия в разновозрастных группах, где, и младшие, и старшие школьники, осваивая новые для себя социальные роли, подразумевающие усвоение определенных характеристик и черт личности, модели поведения, выступают как наставники, режиссеры, сценаристы, художники по костюмам, а педагог только лишь координирует их деятельность.

Понятие интеллектуальное творчество объединяет в себе различные виды творчества: научное, художественное, литературное, музыкальное, техническое и др. Человек, как существо социальное, занимаясь каким-либо видом творческой деятельности, так или иначе несет определенную информацию людям, и, несомненно требует к себе внимания и общественного признания. Рассматривая интеллектуальное творчество в широком смысле, можно сказать, что данный вид творчества, в силу своего всеобъемлющего характера, должен стать для человека одним из принципов бытия.

Выводы:

1. Интеллектуальное творчество, выступая одним из факторов социализации школьников, способствует всестороннему развитию личности в целом, включая ее индивидуальные характеристики, включающие генерирование творческих, нестандартных идей, их воплощения на практике, а также формирование уникального, неповторимого жизненного стиля.

2. Процесс успешной социализации школьников в условиях дополнительного образования посредством ин-

теллектуального творчества будет эффективным при создании продуктивного субъект-субъектного взаимодействия, основанного на добровольном участии, обоюдном желании и стремлении достижения поставленной цели.

3. Освоение школьниками новых социальных ролей в процессе коллективного интеллектуального творчества, будет способствовать развитию коммуникативной культуры, расширению круга общения, пониманию своей роли и осознанию меры ответственности участия в общем деле.

Литература:

1. Ариарский, М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М. А. Ариарский — Санкт-Петербург: Концерт, 2008. — с. 685.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. — 5-е изд., доп. — М.: Академия, 2005. — 200 с.
3. Никитина, В. В. Проблема развития интеллектуального творчества студентов. // Современные проблемы науки и образования — 2013. — № 6. (приложение «Педагогические науки»). — с. 12.
4. Седашова, О. А. Современные педагогические условия формирования интеллектуального творчества студентов / О. А. Седашова // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped30.html>
5. Селевко, Г. К. Технологии развивающего образования. — Москва: НИИ школьных технологий, 2005. — 192 с. — (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)
6. Швецова, И. В. Организация социального опыта младших школьников в условиях музыкальной студии [Текст] / И. В. Швецова // Вестник СПбГУКИ. Выпуск № 1 (14). — 2013. — с. 48–51.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Загадка — средство воспитания ребёнка

Агафонова Ирина Юрьевна, воспитатель
МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 64»

Загадка — это краткое описание предмета или явления, часто в поэтической форме, заключающее в себе замысловатую задачу в виде прямого или скрытого вопроса.

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отгадать загадку — значит ответить на вопрос, т.е. совершить сложную логическую операцию. В работе с детьми я использую загадки на занятиях, в трудовой и игровой деятельности, в быту.

Они побуждают ребенка к наблюдениям, размышлению, познанию.

Разгадывание загадок требует активной работы мысли, поиска.

Занимательная форма загадки делает обучение интересным и увлекательным, позволяет легко и непринужденно тренировать ребенка в использовании лексических и грамматических языковых средств.

Содержание загадки отражает жизни человека и окружающую действительность: растительный и животный мир, различные явления природы, предметы быта.

Как отобрать загадку для дошкольника?

Важным требованием, является доступность. Детям следует загадывать загадки о тех предметах и явлениях, которые доступны для их наблюдений и понимания. Загадки пробуждают у детей интерес к окружающей действительности, желание внимательно всматриваться в неё, расширяют кругозор, углубляют представления о жизни, пополняют словарный запас.

Загадки полны познавательного смысла. Они вызывают у ребёнка интерес к миру вещей и явлений. Предметность и конкретность загадки, направленность её на детали жизни делают её приёмом дидактического воздействия на детский ум.

Загадка ставит перед ребёнком вопросы: что, откуда? Что из чего делается? Что чему служит? Она ставит перед ребёнком предмет то одной, то с другой гранью, то останавливает внимание на внешнем виде, то указывает на сущность предмета, на его значение.

— «Птичка-невеличка, носик стальной, а хвостик льняной»

Эта загадка указывает на признаки внешнего вида иглы с ниткой — размер (птичка-невеличка) и материал,

из которого сделаны предметы (носик стальной, а хвостик льняной).

Каждая группа загадок в зависимости от их тематики содержит широкий круг сведений об окружающем мире.

В загадках о предметах домашнего обихода, об орудиях труда указывается на характерные во внешнем виде предмета:

— «Два кольца, два конца, посередине гвоздик и тот насквозь» (ножницы) — указывают на то из чего сделан предмет.

— «Поля стеклянные, межю деревянные» (оконная рама) — говорит о назначении предмета.

— «Кланяется, кланяется, а придет домой растянется» (топор) — показывает о действии предмета.

Загадки о средствах передвижения тоже указывают на особенности внешнего вида, кроме того, и на скорость и способ передвижения предмета, особенности звучания:

— «Летит, как стрела, жужжит как пчела» (самолет).

Загадки о животных указывают об их величине:

— «Маленький шарик под лавкой шарит» (мышь);

— «Быстрый маленький зверёк по деревьям скок да скок» (белка).

О форме, длине ног, ушей хвоста:

— «Длинные ушки, быстрые лапки, серый, а не мышь» (заяц);

— «Хвост крючком, нос пяточком» (свинья).

Об окраске животного:

— «Пришла из леса птичница, в рыжей шубке, кур посчитать» (лиса).

Загадки о повадках животных:

— «Зимой спит, летом улы ворочит» (медведь) — защитные приспособления:

— «Она, как змейка, в траве мелькает, хвостиком виляет. Хвост потеряет — другой вырастает» (ящерица).

Среда обитания:

— «Под мостиком виляет хвостиком» (рыбка).

В загадках об овощах, о фруктах, ягодах, растениях указывается на особенности внешнего вида — форму, цвет:

— «Круглое, румяное с дерева достану я» (яблоко);

— «Эх, звоночки, синий цвет, с язычком, а звона нет» (колокольчики — цветок).

На вкус и запах плодов:

— «Низок, да колюч, сладок, да пахуч, ягоды сорвешь — всю руку одерешь» (малина).

Загадки о явлениях природы раскрывают связь и зависимость между явлениями:

— «Один льёт, другой пьёт, третий зеленеет да растёт» (дождь, земля, трава).

Показывают мир в постоянном движении и изменении:

— «Приказало солнце: стой, семицветный мост крутой! Туча скрыла солнца свет — рухнул мост, а щепок нет» (радуга).

Отмечают закономерную последовательность природных явлений в связи со сменой времён года, дня и ночи:

— «Весной вырастают, осенью опадают» (листья);

— «На землю упало пуховое одеяло. Лето пришло — одеяло всё сошло» (снег).

Подобные загадки, обостряя наблюдательность детей, повышают их интерес к окружающей действительности, формируют представление о природе. Но не только умственному развитию служит загадка. Она играет большую роль в воспитании нравственных и эстетических чувств ребёнка. Загадки отражают живописные пейзажи Родины, полные красок, звуков, запахов.

— «Пусты поля, мокнет земля, дождь поливает. Когда это бывает? (Весной)

— «Висит за окошком кулёк ледяной, он полон капли и пахнет весной» (сосулька)

— «Егорка — Егорка упал в озёрко, сам не потонул и воды не всколыхнул» (месяц)

При отборе загадок для дошкольников я учитываю опыт детей как коллективный, так и индивидуальный.

Не следует предлагать детям загадки разной тематики. Необходимо ограничивать круг предметов, фактов, подлежащих узнаванию, направлять мысль ребёнка в определённую область знаний, подбирать загадки одной тематики.

Тематику загадок желательнее связывать с содержанием недавних наблюдений. Это обеспечит направленность детского внимания, большую его сосредоточенность, облегчит работу мысли.

Особенности содержания загадки как литературного жанра позволяют развивать логическое мышление у детей формировать навыки речи-рассуждения, речи-доказательства.

Литература:

1. Елкина, Н. В., Тарабарина Т. И. «1000 загадок». — Ярославль, «Академия развития». 1997 г.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. — М., 1957.
3. Илларионова, Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. — М.: Просвещение, 1976.

При отгадывании загадок важен не только результат — правильная отгадка, но и доказательство, т. е. умение логически и последовательно путём рассуждения убедиться, что отгадка найдена правильно.

Уметь доказывать — это не только уметь правильно, логически мыслить, но и правильно выражать мысль.

Чтобы вызвать у детей потребность в доказательстве, надо при отгадывании загадок ставить перед ребёнком конкретную цель: не просто отгадать загадку, но обязательно доказать, что отгадка правильная.

Существует два различных способа доказательства отгадок.

Первый способ: доказательство начинается с объявления отгадки (тезиса), а после чего следует подтверждение её признаками (доводами).

Например:

— «Снег на полях, лед на реках, вьюга гуляет. Когда это бывает?»

Дети отгадывают и предлагают доказательства: «Это бывает зимой, потому что зимой на полях лежит снег, на реках лёд и вьюга завывает».

Второй способ: доказательство начинается с рассмотрения признаков и установления связей между ними, т. е. с рассуждения (доводов), а отгадка (тезис) является логическим выводом.

Например:

— «Круглая, да не мяч, желтая, да не масло, сладкая, да не сахар, с хвостиком, да не мыш».

Дети рассуждают:

— «Круглыми бывают помидор, репа, редиска. Только помидор красного цвета, редиска розового, репа желтого. Репа и сладкая. А хвостик — это корешок. Значит, это Репа» (тезис).

Затем загадка повторяется несколько раз, чтобы дети лучше запомнили признаки и называют отгадку.

Воспитательные возможности загадки многообразны.

Средствами загадки я стараюсь формировать у детей любовь к народному творчеству, родному языку, образному и точному слову. Загадки я использую как увлекательное средство в обучении и воспитании детей.

Дидактические игры и упражнения для развития мелкой моторики рук у детей

Агафонова Ирина Юрьевна, воспитатель
МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 64»

Данный материал предназначен для развития мелкой моторики рук у детей с задержкой психического здоровья. Адресовано педагогам коррекционных детских садов.

В настоящее время проблема воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии становится всё актуальней. С каждым годом заметно возрастает количество детей с нарушением речи. Поэтому очень важно как можно раньше выявить и устранить эти нарушения, чтобы в школе ребенок не испытывал трудности как в обучении, так и в общении со сверстниками.

Движения организма и речевая моторика имеют единые механизмы, поэтому развитие тонкой моторики рук напрямую влияет на развитие речи. Именно поэтому пальчиковые игры и упражнения занимают прочное место в наших занятиях с детьми. У детей с задержкой речевого развития наблюдается плохая координация мелкой моторики пальцев рук. И как следствие — может развиваться дисграфия (нарушение письма). Развитие движения пальцев как бы подготовит платформу для дальнейшего развития речи. Дети, поступающие в нашу группу, часто не имеют уверенной координации движений пальцев рук. Как правило, у них отмечается моторная неловкость, неточность движений, трудности в переключении движений.

Еще в середине прошлого века было установлено, что уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть выше нормы.

Доказано, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Поэтому постоянное развитие и укрепление мышц мелкой моторики необходимо в нашей работе.

В своей практике я широко использую различные виды деятельности, направленные на тренировку тонких движений пальцев рук.

Пальчиковые игры, пальчиковый театр являются эффективными способами коррекции речи детей.

Дети с удовольствием работают с мозаикой, конструируют из кубиков, занимаются шнуровкой, лепят из пластилина, теста. В зимнее время года предлагаю детям перебирать различные крупы. В течение всего года ребята с большим интересом выкладывают бусинками, косточками, камушками, счётными палочками заданные рисунки, штрихуют и раскрашивают, обводят трафареты, рисуют на песке и на манной крупе пальчиками.

В работе с детьми ставлю следующие задачи:

1. Формировать графические навыки, — подготовить руку ребенка к овладению письмом:

- развивать мелкую моторику пальцев, кистей рук;
- развивать точность и координацию движений руки и глаза, гибкость рук, ритмичность.

2. Совершенствовать движения рук, развивая — психические процессы:

- произвольное внимание;
- логическое мышление;
- зрительное и слуховое восприятие;
- память, речь детей;
- умение действовать по словесным инструкциям, со-размеряя индивидуальный темп выполнения с заданным, и умение самостоятельно продолжать выполнение поставленной задачи, контроль за собственными действиями.

Поставив перед собой цели, задачи, выбрав формы, методы и приемы обучения, занялась подбором материала, в частности поисками всевозможных пальчиковых игр и упражнений, так возникла идея в создании полифункционального пособия «Чудо домик»

Цель пособия: Способствовать развитию сенсомоторных навыков (чувство формы, размера, цвета), формировать творческое и логическое мышление. Развивать речь малыша (на примере звукоподражания) и навыки об-



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4. Моторная зона. Гусеница, звёздочка и бабочка: всё на липучках



Рис. 5. Музыкальная зона. Музыкальные инструменты: бубен – погремушка, трещотка, бубен – барабан



Рис. 6. Сенсорная зона. Геометрические фигуры – вкладыши, подобранные по цвету



Рис. 7. Моторная зона. Молния с сюрпризом, шнуровка на кольцах, застёжка

щения, зрительное восприятие и слух ребёнка. Выработать ловкость рук, сноровку и координацию движения, развивать мелкую моторику рук.

Полифункционального пособия «Чудо домик»

Дом в собранном виде может использоваться в театрализации. По внешним оформлением повторяет структуру и строение здания. Некоторые элементы (насекомые, животные) прикреплены на липучках, дверь — на шнуровке. Есть элемент эмоциональной зоны — зеркало.

Животные выполняют сенсорную, тактильную, музыкальную функции. Щенок наполнен мелким наполнителем, котёнок — встроенной звенящей погремушкой,

свинья — пищачей погремушкой, уточка — шуршащей фактурой.

Всё пособие можно разложить по отдельным зонам, с которыми работают отдельно. Каждая часть между собой скреплены липучками, клёпками, шнуровкой, застёжками. Каждая часть дома — своя развивающая зона.

Пособие может быть использовано как для занятий, так и для индивидуальной работы с детьми. Рассчитано как на одного ребёнка, так и на подгруппу одновременно.

Работая в данном направлении, я заметила, что у детей улучшалась речь, мелкая моторика и координация движений; дети стали активнее, любознательнее, эмоциональнее. У дошкольников появилась потребность к самовыражению и интерес к окружающему.

Создание мультфильма своими руками посредством проектной деятельности в условиях ДОУ

Долгова Анэль Тагировна, воспитатель
ГБОУ СОШ СПДС с. Нижнее Санчелеево «Радуга» (Самарская область)

Все мы знаем, что дети очень любят смотреть мультфильмы по телевизору. В детском саду просмотр мультфильмов используется как заполнение досуга.

Мультипликация, или анимация, — это вид современного искусства, который обладает чрезвычайно высоким потенциалом познавательного, художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей старшего дошкольного возраста, а также широкими образовательно-воспитательными возможностями. Анимация — технология, позволяющая при помощи неодушевленных неподвижных объектов создавать иллюзию движения; наиболее популярная форма — мультипликация, представляющая собой серию рисованных изображений. Мультипликация представляет собой сложный процесс, построенный на объединении нескольких видов искусств, является сложным процессом воздействия на личность ребенка, с особой силой воздействует на его воображение. При грамотном педагогическом подходе, интерес ребенка к мультфильмам, стремление к созданию собственного мультипликационного продукта можно использовать в качестве средства развития познавательной, творческой, речевой активности детей дошкольного возраста.

Кроме того, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, который предписывает развитие дошкольника в пяти образовательных областях, данная деятельность позволяет решать задачи:

— речевого развития детей (знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, обогащение словаря; в ходе озвучивания мультфильма — развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха);

— познавательного развития (деятельность по созданию мультфильмов вызывает у дошкольников устойчивый интерес и способствует поддержанию познавательной мотивации, обеспечивает решение дошкольниками проблемно-поисковых ситуаций, способствует формированию у старших дошкольников произвольного внимания, развитию слуховой и зрительной памяти, развитию воображения и мышления дошкольников);

— художественно-эстетического развития (восприятие художественных произведений, стимулирование сопереживания персонажам произведений, самостоятельная художественная и конструктивная деятельность детей в процессе изготовления персонажей и декораций мультфильма);

— социально-коммуникативного развития (развитие общения и взаимодействия дошкольника со взрослым и сверстниками, становление самостоятельности и саморегуляции в процессе работы над созданием общего продукта — мультфильма, развитие готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование позитивных установок к труду и творчеству);

— физического развитие (развитие мелкой моторики рук).

В последние годы возник определённый вакуум в качественной отечественной мультпродукции для детей и молодежи, а современное телевизионное пространство заполнили низкопробные западные мультфильмы: или пошлые, или пропагандирующие агрессию, злость и аморальное поведение, рассчитанные в основном уже на школьников и взрослых. С сожалением приходится признать тот факт, что эти мультфильмы оказывают разрушительное действие на ребенка. Несомненно, существует ответственность взрослых, от которых зависит «ультрацион» детей. Но если в раннем детстве можно контролировать качество мультфильмов, которые смотрит ребенок, то в дальнейшем нам не удастся полностью оградить ребенка от воздействия СМИ. Поэтому возникает необходимость противопоставить обрушившемуся на детей потоку информации, сформировать у них «внутренний фильтр»: эстетический вкус, зрительную культуру, чувство прекрасного. Прежде чем требовать от ребенка сделать осознанный выбор в пользу настоящих произведений искусства, необходимо научить его понимать сюжет мультфильма, различать изобразительные средства, которыми он передается, воспринимать юмор и красоту созданных образов.

Проработав достаточное количество литературы, нами совместно с детьми, был разработан проект для старшего дошкольного возраста «Мультфильм своими руками», так как мультипликация является многогранным инструментом комплексного воздействия на личность ребенка.

Теперь, благодаря новым технологиям и современному оснащению детского сада, дошкольники из пассивных потребителей мультпродукции, становятся активными участниками создания мультфильма, т.е. пробуют себя в новом качестве. Осваивая и используя навыки лепки, рисования, аппликации, конструирования, дети изготавливают персонажей и декорации для съёмки собственных мультфильмов; знакомятся с устройством фото и видео техники; придумывают сценарии; непосредственно участвуют в съёмочном процессе; озвучивают своих героев — происходит сотворчество взрослого и ре-

бёнка. Возможно в будущем, выступив в роли создателей мультфильмов, они по иному подойдут к выбору и оценке мультика.

Тип проекта: среднесрочный (3 недели) групповой совместный детско-родительский творческий практико-ориентировочный проект с вариативным результатом.

Участники проекта: воспитатель группы, дети, родители.

Цель: раскрыть секреты создания мультфильмов. Создать мультфильм своими руками.

Гипотеза: мы предположили, что если мы раскроем секреты создания мультфильмов, то сможем сами создать свой мультфильм.

Задачи:

Образовательные:

– Познакомить детей с историей возникновения и развития мультипликации.

– Познакомить детей с технологией создания мультипликационных фильмов.

– Расширить знания детей о профессиях: сценарист, режиссер, художник-мультипликатор, оператор, звукорежиссер.

Развивающие:

– Развивать творческое мышление и воображение.

– Формировать художественные навыки и умения.

– Формировать навыки связной речи.

Воспитывающие:

– Воспитать интерес, внимание и последовательность в процессе создания мультфильма.

– Воспитывать эстетическое чувство красоты и гармонии в жизни и искусстве.

– Прививать ответственное отношение к своей работе.

Предполагаемый результат:

1. Создание мультфильма в технике пластилиновая анимация;

2. Создание творческой выставки рисунков «Мой любимый герой мультфильма» (совместно с родителями);

3. Совершенствования навыка общения;

4. Развитие творческого потенциала.

Предварительная работа:

– познакомить с мультипликацией и историей её возникновения;

– познакомить с профессиями людей, которые участвуют в создании мультфильмов (сценарист, режиссёр-мультипликатор, (аниматор), художник, оператор, актёр, композитор, продюсер);

– познакомить с различными видами мультипликации: рисованные, пластилиновые, кукольные;

– рассказать о правилах пользования аппаратуры и об основных этапах создания мультфильма.

Этапы работы.

I этап:

– Выбор темы.

– Постановка цели.

– Выдвижение гипотезы исследования.

– Поиск материала по мультипликации.

– Изучение истории возникновения мультипликации.

– Виды мультфильмов.

– Изучение процесса создания мультфильма.

– Разработка алгоритма работы над мультфильмом.

– Подготовка необходимых для реализации проекта материалов и оборудования.

II этап:

– Создание творческой группы родителей, заинтересованных данной темой.



Рис. 1



Рис. 2

- Погружение в произведение.
- Раскадровка.
- Разработка и создание персонажей и декораций.
- Оживление персонажей.
- Обыгрывание сюжета.
- Съемка мультфильма.
- Монтаж отснятого материала на компьютере.
- Озвучивание (распределение ролей).

III этап:

- Итоговое занятие на тему «Премьера мультфильма».
- Родительское собрание на тему «Дети и мультипликация».
- Презентация проекта.

Участие детей в проекте «Мультфильм своими руками» это стимул для выполнения операций по освоению навыков в художественном творчестве. Высокий уровень заинтересованности поддерживается благодаря соблюдению ряда принципов:

- сохранение атмосферы радости, творчества, доверия, взаимопомощи;
- обеспечение участникам проекта возможности реализовать свои объективные потребности в общении, самовыражении, самоутверждении и самопознании, получить удовлетворение от совместной работы и порадоваться её результатам;
- использование на занятиях и дома широкого спектра видов деятельности, выделение при подведении итогов (занятия, месяца, проекта, конкурсов) множества номинаций, отражающих разные направления личностного становления, роста мастерства; это обеспечит возможность быть успешными в чём — либо всем участникам проекта;
- основной упор делается не на достижение быстрых результатов, а на развитие интереса к предлагаемым

видам деятельности, развитие общеучебных навыков, рефлексивной сферы, поиск детьми собственных путей совершенствования в творчестве, коммуникациях;

- принципы оценки результатов обсуждаются заранее, ребята оценивают свою работу самостоятельно, чаще всего в сравнении со своими вчерашними результатами; обсуждается не только практический результат, но и степень участия в общей работе, конструктивность и продуктивность взаимодействия; особо ценятся творческий подход и оригинальность идей;

– проект «Мультфильм своими руками» предполагает постепенный рост степени самостоятельности детей во всех видах деятельности; соблюдение порядка формирования навыков, обеспечивающих ребёнку возможность самостоятельно действовать на каждом этапе работы.

Приобщаясь к мультипликации, дети приобретают ни с чем несравнимый опыт самореализации в значимой для них деятельности, знакомятся с различными для них видами творчества (литература, театр, изобразительная деятельность, пластика, прикладное искусство, технология обработки различных материалов, музыка, видеосъемка и видеомонтаж). Работая вместе со взрослыми и сверстниками над созданием мультфильма, ребята осмысливают различные явления нашей жизни, учатся решать проблемы общения, делают нравственный выбор. В результате использования средств и инструментов ИКТ и ИКТ — ресурсов у обучающихся будут формироваться универсальные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности в школе.

И в завершении хотелось отметить, что проект «Мультфильм своими руками» — предоставил каждому ребёнку возможность не только получить знания, но и развить творческие способности, формировать коммуникативные навыки.

Психолого-педагогические условия формирования готовности к школе

Максимова Севда Максим кызы, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Анализ литературы по проблеме готовности ребенка к школе показал, что она была предметом исследования многих выдающихся психологов, таких как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Л. Венгер, Д. Б. Эльконин и позволила выявить, что готовность ребенка к обучению в школе включает: специальную, психологическую и физическую готовность.

Психологическая готовность включает следующие структурные компоненты:

- личностная или социально-психологическая готовность;
- интеллектуальная готовность;
- эмоционально-волевая готовность.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Структура возраста, по Л. С. Выготскому [3], включает социальную ситуацию развития, ведущий вид деятельности и психологические новообразования. Эти компоненты и определяют возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста.

Возрастной период от 6 до 7 лет характеризуется повышенной эмоциональностью, раздражимостью, направленностью на познание окружающего мира, чувствительностью к воздействию со стороны взрослого и сверстников.

В этот период психика шестилетнего проходит различные «расстояния», претерпевая качественные приобретения в зависимости от того, развивается ребенок в условиях игры или обучения, в зависимости от индивидуальных особенностей и социальных условий.

Психологическая готовность к систематическому обучению в школе — итог всего предшествующего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма.

Определяющим фактором полноценного развития в детском возрасте является целенаправленное и осознанное руководство со стороны взрослых — педагогов и родителей.

Нельзя недооценивать роль семьи в подготовке детей к школьному обучению. Давно замечено, что так называемые «неорганизованные» дети, если в семье не созданы необходимые условия, отстают в своем развитии от сверстников, посещающих детский сад.

Очень часто школьные неудачи детей, их трудное вхождение в коллектив, неумение и нежелание учиться — результат родительских просчетов и ошибок, тех отношений, которые царят в семье, тех жизненных ориентаций, которые в ней усваиваются.

Основная задача семьи в подготовке детей к школе — обеспечить оптимальное развитие всех сторон личности ребенка. Родители должны удовлетворять познавательные интересы детей, формировать новые, расширять их кругозор.

Семья с самых первых лет жизни ребенка должна заботиться не только о его физическом развитии, но и о том, чтобы воспитать в нем трудолюбие, дисциплинированность, организованность, самостоятельность, ответственное отношение к порученному делу. Только тогда обучение в школе может быть успешным.

Семейное воспитание, как правило, осуществляется длительно и непрерывно и отличается особой эмоциональностью семейных социальных отношений, педагогическим влиянием на ребенка людей разного пола, возраста и профессии, а также чрезвычайной силой примера родителей и семейного уклада в целом. Поэтому решающую роль в подготовке к школе играет семья.

При подготовке детей к школе необходимо установление делового контакта между семьей и детским садом. Основная роль всех форм и видов взаимодействия ДОО с семьей — установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

В период посещения детьми подготовительной к школе группы воспитатель должен поддерживать постоянный контакт с родителями: приглашать их на встречи, знакомить с опытом работы, демонстрировать результаты, которых дети достигли, советовать как заниматься с ребенком дома. Индивидуально информировать родителей о проявлениях, поведении и достижениях ребенка, сообщать о нарушениях его здоровья, о других недостатках, давать родителям компетентные советы по ряду вопросов.

Исключительную роль в подготовке детей к школе играет детский сад. Здесь должны быть созданы благоприятные условия для полноценного физического, умственного и социального развития детей. В детском саду всестороннее развитие ребят должны обеспечивать высококвалифицированные педагоги. Дошкольное учреждение должно давать детям основы знаний и умений в сфере социальных представлений и практики, полноценно развивать психические процессы, формировать интерес к игре, посильному труду и обучению. Сотрудники садов в значительной степени должны способствовать привитию навыков культуры поведения и дисциплинированности, закладывать основы коллективных взаимоотношений детей, развивать эстетическое восприятие и вкус, учить элементарным формам трудовой деятельности, поощрять самостоятельность, проявлять систематическую заботу о здоровье своих воспитанников. Особое внимание при этом

должно уделяться организации разных видов деятельности (игра, наблюдения в природе, занятия, элементарный труд, конструирование, рисование и др.) с учетом, с одной стороны, психофизиологических особенностей дошкольников, а с другой, требованиям, предъявляемых школой к их развитию. Так, например, знакомство с явлением живой и неживой природы способствует развитию логического мышления, любознательности, формированию начал мировоззрения и т.п. Важная роль отводится речевому развитию дошкольников: формированию языковых обобщений и элементарному осознанию явлений языка и речи, на основе чего зарождается интерес к родному языку и обеспечивается дальнейшее его саморазвитие. Большое внимание в детском саду должно уделяться работе над смысловой стороной слова (многозначность, синонимы, антонимы), развитию связной речи, формированию умения пересказывать прочитанный воспитателем текст, используя слова, близкие по смыслу.

Следует отметить ценность занятий для подготовки детей к школьной форме обучения, которые воспитатели должны проводить в детском саду систематически, с применением эффективных методов и приемов (предъявление детям заданий проблемного характера, требующих поиска способа решения; использование моделирования, наглядно демонстрирующего достаточно сложные и часто скрытые взаимосвязи; организация элементарного экспериментирования, подводящего детей к самостоятельным выводам; игровые приемы, повышающие интерес, стимулирующие активность, создающие положительное эмоциональное настроение).

При отборе методов и приемов обучения педагог должен учитывать не только возрастные возможности детей, но и особенности того контингента, с которым он работает, знать индивидуальные способности каждого ребенка. Реализация такого подхода влияет на повышение эффективности обучения.

Еще одним из важнейших условий является своевременная диагностика степени готовности к школьному обучению. Наличие готовности к школе облегчает процесс адаптации ребенка к новым условиям жизни, а ее диагностика позволяет педагогу вовремя скорректировать развитие ее отдельных сторон.

Готовность ребенка к школе определяется его общей, интеллектуальной и психолого-педагогической подготовкой.

Психологическая готовность к школе не возникает у детей спонтанно, т.е. сама по себе. Она образуется постепенно и, самое главное, требует верного педагогического руководства и специально организованных занятий с ребенком.

Педагогические воздействия будут целенаправленными и оправданными, а помощь со стороны взрослых эффективной только в том случае, если они ориентированы на индивидуальные особенности развития ребенка и учитывают специфику его стартовой готовности к обучению в школе и ЗБР. Только в этом случае педагог и ро-

дители маленького ученика совместными усилиями помогут ему преодолеть школьные трудности, освоиться в школьной жизни, стать настоящим школьником. При формировании психологической готовности к школьному обучению необходимо опираться на ЗБР. То, что сегодня является для ребенка зоной ближайшего развития, завтра станет уровнем его актуального развития. В связи с этим Л.С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, но и зону ближайшего развития, причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в зоне ближайшего развития. Именно это ребенок способен воспринять, и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Важно уделять внимание рациональной организации режима дня. Часто родители усиленно нагружают ребенка посещением различных студий, кружков, мини-школ. Подготовка становится интенсивным обучением — «натаскиванием». Если нагрузка становится чрезмерна превышает предел функциональных возможностей организма, это неизбежно приводит к нарушению здоровья. Именно этого не должны допустить родители, занимаясь с ребенком перед поступлением в школу. Ребенок должен начать день с утренней зарядки, которая придает бодрость, прогоняет остаток сна. Завтрак обязательно должен быть горячим. Время прогулки на свежем воздухе (по гигиеническим нормам) не менее 3—3,5 часов в день. Лучшим отдыхом для детей ослабленных, часто болеющих со слабой нервной системой является 1,5—2 часовой дневной сон в хорошо проветренной комнате. Максимальная продолжительность занятий (чтений, письмом, рисованием и т.д.), примерно 20—30 минут, при этом с обязательными паузами. Эти паузы-физминутки можно проводить под музыку.

Регулярно заниматься ребенком лучше в первой половине дня или в период с 15 до 16 часов. Занятия 18—19 часов малоэффективны и очень утомительны для ребенка, так как это время резкого снижения работоспособности. Известно, что у детей шести лет уже после 15—20 минут работы снижается работоспособность и поэтому больше, чем 30—35 минутная продолжительность занятия не только неэффективна, но и может вызвать значительное утомление. Ребенок после 20-ти минутной работы начинает отвлекаться, вертеться. Двигательное беспокойство — защитная реакция организма ребенка. Он как бы отключается, давая себе отдых.

У детей шести — семи лет интенсивно идет развитие опорно-двигательной системы (скелета, суставно-связочного аппарата, мускулатуры), поэтому еще трудно в течение длительного времени удерживать статическую позу. Поэтому во время занятий нужно следить за правильной осанкой ребенка, сменой деятельности или нужно проводить короткие физкультурные минутки между занятиями

(попрыгай, как зайчик, покачайся как маятник, подтянись выше, вверх, т.д.), помогающие снять мышечную усталость.

Детям необходимо больше прогулок, закаливающих процедур, больше движений, а не сидения перед телевизором, это все будет способствовать укреплению здоровья ребенка.

Особенно важен для ребенка достаточный и продолжительный ночной сон. Чем меньше ребенок, тем больше он должен спать. Так, шестилетнему ребенку необходимо спать 11,5 часов в сутки, включая 1,5 часа дневного сна. Недосыпания может сказаться на функциональном состоянии организма ребенка и его работоспособности. Замечено, что резко снижается работоспособность при неблагоприятной психологической обстановке, конфликтных ситуациях, стрессах. В ребенке нужно развивать органи-

заторскую способность. Одним из основных ролей при этом играет режим дня. Приучая ребенка выполнять те или иные обязанности в режиме дня, у него формируется такие качества, как собранность, организованность. Тем не менее не надо все планировать за ребенка, нужно и ему оставлять свободу выбора и свободу планирования. Очень важно, чтобы ребенок доводил начатое дело до конца. Распределяя домашние обязанности, нужно подыскивать такое занятие, в котором он будет инициатором, руководителем и ответственным лицом. Пусть ребенок проявляет смекалку, изобретательность, четкость. Научить ребенка предварительно планировать свои действия перед выполнением какого-то дела. Умение предварительно спланировать свои действия, и действия партнера необходимы для коллективно-совместной деятельности в школе.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе. Дошкольное воспитание 2000 № 4. с. 36–41.
2. Волков, Б. С., Волкова Н. В. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика: Учебное пособие / под науч. ред. Б. С. Волкова. — М. Издательство «Ось-89», 2004.
3. Выготский, Л. С. Собр. Соч. в 6-ти томах — М., 1982.
4. Гурова, О. В., Бордюкова И. А., Кирбенева С. В. Готовим к обучению в школе. Справочник старшего воспитателя 1 / 2013 г.
5. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. В. Запорожец. — Т. 1. Психическое развитие ребёнка. — М.: Педагогика, 1986. — 316 с.
6. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. 6–7 лет. Подготовительная к школе группа / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2014. — 120 с.

«Живая сказка». Развлечение по экологии для детей старшего дошкольного возраста

Рыбцева Ольга Николаевна, музыкальный руководитель
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 21 «Ивушка» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Действующие лица: Лесовик — взрослый; Колобок, Цветы, Грач, Гном, Весна, Медведь, Лиса, Кикимора, Красная книга, Полянка, Лягушки, Заяц — дети.

Звучит музыка с записью пения птиц и звуками леса, медленно «просыпаются» цветы — девочки, поднимают головы, радуются солнцу. Появляется Колобок. Навстречу ему выходит Лесовик.

Лесовик: Добро пожаловать! Куда ты катишься, Колобок?

Колобок: Куда глаза глядят. А ты кто?

Лесовик: Я хозяин леса, Старичок-Лесовичок.

Колобок: О-о-о! Я думал, что Старичок-Лесовичок существует только в сказках и на картинках.

Лесовик: Ты не удивляйся, я ведь не всем показываюсь, а только тем, кто верит в меня.

Колобок: А где ты живешь?

Лесовик: В лесу. А ты знаешь, что такое лес?

Колобок: Нет, я еще ничего не знаю, я только из печки.

Лесовик: В лесу деревья стоят, словно солдаты в строю, все они дружно тянутся к солнцу. Но деревья, лишь часть леса. Кроме них, в лесу растут кусты, мхи, лишайники, грибы, водятся животные. Без цветов, зверей и птиц, и лес не лес.

Колобок: Ой, как интересно, и откуда ты это, Лесовик, все знаешь? А что ты делаешь в лесу?

Лесовик: Вот тебе на! Да забот у меня полон рот. Я должен обойти весь лес, посмотреть: все ли в порядке?

Колобок: Лесовик, возьми меня с собой!

Лесовик: Возьму, если ты будешь мне помогать. Бери корзинку, пойдём.

Колобок: А корзинка зачем?

Лесовик: В корзину мы будем собирать лесные сказки, рассказы и истории.

Звучит музыка, девочки-цветы оживают, растут.

Цветок:

Дом со всех сторон открыт,
Он резною крышей крыт,
Заходи в зеленый дом.
Чудеса увидишь в нем.

Входит Грач, исполняет песню

Колобок: Что ты, Грач, раскричался?

Грач: Глупый, неразумный! Разве ты не знаешь, что я — Грач, весны посол, увидел Грача — весну встречай! Если мы, грачи, не покажем дорогу, то весна не придет.

Колобок: Смотрите, кто это там за кустами в белой зимней шубе?

Появляется Гном в белой одежде.

Гном: Не придет к вам Весна. Будут еще морозы и вьюги по всей округе. Мы слуги холодной зимы, где она — там и мы.

Гном поет песню. Все хотят его прогнать, но он дотрагивается своей белой клюкой до каждого и все застывают на месте.

Гном: (грозно) Дотронусь своим морозным жезлом и все застынет кругом! (прислушивается). А, слышу, идет она — госпожа Зима, в снеговых уборах, в морозных узорах.

Появляется Весна. Своим жезлом-лучом она дотрагивается до Гнома.

Весна: Исчезни, злой Гном, Зимы последний ком!

Гном, кружась, исчезает. Весна всех оживляет.

Весна: Здравствуйте, дорогие друзья, это я: Весна — красна. Поднимайтесь цветы и травы, звените ручьи, грейте солнечные лучи! Теперь пора и Медведя будить.

Подходит к Медведю.

Колобок: Эй, Медведь, просыпайся. Уж все бока отлежал себе.

Грач: Эх, долбануть бы его в затылок, сразу бы зашевелился.

Лесовик: Нет, с ним надо почтительно, уважительно. Ау, Михайло Потапыч, просыпайся, весна уже пришла.

Грач: Да разве с ним так надо разговаривать? Я его сейчас по — своему разбуджу.

Грач щекочет Медведя, Медведь хохочет, убегает.

Грач: Проснулся, как миленький!

Убегает за Медведем.

Колобок: Ах, как весело в лесу весной. Мне так хочется танцевать.

Любой танец по выбору музыкального руководителя.

Под музыку появляется Лиса.

Лиса: О-о-о! Старый знакомый. Как ты сюда попал?

Колобок: А мы шли по следам.

Лиса: Нет, я за собой следов не оставляю, я их хвостиком заметаю.

Грач: Ой, беда, беда! Птенец вывалился из гнезда.

Лесовик: Бежим туда, Колобок.

Лесовик, Колобок, Грач убегают. Выходит Ромашка с букетом.

Ромашка:

Много трав растет полезных
На земле страны родной
Могут справиться с болезнью
Мята, пижма, зверобой.

Появляется Кикимора.

Кикимора:

Я хочу тебе, дружок,
Дать в букет еще цветов
Ромашка нюхает цветок, морщится.

Ромашка:

Разгадала твой обман,
Посмотрите, вот дурман-
Ядовитая трава. Разболится голова
От подарка твоего, забирай назад его!
Кикимора убегает.

Цветок:

Мы растенья эти знаем,
Бережем и охраняем
От таких лихих, как эта,
Собирательниц букетов,
В книгу Красную они
Уж давно занесены.

Цветок:

Мы их рвем не на потеху,
А относим их в аптеку
Из даров лесного царства
Люди делают лекарства.
Появляется Лесовик.

Лесовик: А вот и наша полянка. Но что это с ней?

Появляется Полянка.

Полянка: Была я красивая, была я пригожая. Стала сама на себя не похожая. Траву на мне ребята вытоптали, кусты повывломали, елочку срубили. Забросали меня пустыми банками, грязной бумагой. Жалуюсь тебе, Лесовичок.

Колобок скачет на одной ноге.

Колобок: Ой, я, кажется, поранил ногу.

Полянка:

Мы тебе сейчас поможем, вылечим твою ногу.
Подорожник вылечит, подорожник выручит
У него листок — доктор с ноготок.

Колобок: Спасибо тебе, Полянка.

Колобок убирает полянку, выбегают девочки-цветы и исполняют танец под музыку оркестра Поля Мориа. Затем выбегают лягушата с Кикиморой.

Лягушка:

А-а-а! Вот вы где, Весне радуетесь?
На солнышке греетесь?

Лягушка:

Ква! Ква! День хорош! Какая чушь! Отвратительная сушь!

Очень скверная погода — нет не сырости, не луж!

Лягушата исполняют танец под песню «Ква-ква-ква», муз. Г. Вихаревой, сл. М. Дружининой, Г. Лаздынь.

Лесовик: Кикимора, а ты что опять пришла вредить?

Кикимора: Нет, я хочу проверить ваши музыкальные способности. Сейчас мы проведем конкурс «Угадай мелодию».

Звучат песни о травах, растениях, цветах, деревьях. Зрители и дети их отгадывают.

Прибегают Медведь.

Медведь: Ой-ой-ой, у меня живот разболелся, решил первый гриб попробовать.

Лесовик: Вот тебе лекарство: пижма, ольха, подорожник.

Заяц: Ой — ой, убежал от лисы, сердечко выпрыгивает, помогите!

Лесовик: И для тебя есть лекарство: боярышник, валериана, пустырник.

Грач: Помогите, совсем голос потерял, пока в лесу летал, новости разносил.

Лесовик: Вот тебе шалфей, он поможет. Спасибо надо говорить не мне, а матушке земле. Это она растит для нас зеленую аптеку.

Выходит Красная книга.

Колобок: Лесовик, а это кто?

Лесовик: Это Красная книга. Она берет под свою охрану редкие виды животных и растений.

Красная книга:

Эту истину знаю от роду и ее никогда не таю

Кто не любит родную природу тот не любит Отчизну свою!

Все дети становятся полукругом и исполняют песню «Моя Россия»

муз. Г. Струве, сл. Н. Соловьевой.

Лесовик: А теперь, я приглашаю всех в мою лесную избушку отведать витаминов, попить чая из трав.

Литература:

1. И. Каплунова, И. Новоскольцева «Я живу в России». — Композитор. Санкт-Петербург, 2006. — с. 34
2. Музыкальная палитра — 2008 — № 3. — С.27

Особенности взаимодействия дошкольной организации и родителей в процессе подготовки детей к школе

Цельковская Ирина Анатольевна, воспитатель
МАДОУ детский сад № 2 г. Белгорода

В данной статье рассматриваются особенности взаимодействия дошкольной организации и родителей. Доказывается, что одним из главных в дошкольной организации направлением считается взаимодействие дошкольной организации и родителей при подготовке детей к школе. Представлены компоненты взаимодействия дошкольной организации и родителей при подготовке детей к школе. Быть готовыми к поддержке своих детей, проявлять интерес к их действиям, помочь отличить мир взрослых и мир детей, относиться к детям, как к равным, все это достигается взаимодействием родителей и дошкольной организацией в жизни детей.

Ключевые слова: взаимодействие, подготовка, сотрудничество, педагогика, воспитание

Особую и важную значимость в настоящее время играет проблема преемственности в деятельности дошкольной организации и начальной школы. В первую очередь, это продиктовано введением ФГОС ДО (Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольной организации) и с включением в систему непрерывного образования дошкольного образования.

Усилия педагогов дошкольной организации направлены на повышение педагогической культуры родителей, главных воспитателей своих детей. Самой актуальной проблемой до сих пор остается проблема взаимодействия педагогов дошкольной организации и родителей.

Родители очень часто рассчитывают на то, что если дети будут посещать дошкольную организацию, то они будут подготовлены к школе силами педагогов. Совер-

шенно верно, что специально организованные занятия в дошкольных организациях помогают детям подготовиться к школе, но тем не менее эта подготовка не будет качественной без помощи родителей. Воспитание в семье не могут заменить ни дошкольные организации, ни начальные школы. Многие полезные навыки прививают в дошкольной организации, учат счету, учат рисовать, учат чтению и письму. Ребенок не стремится исправить свои ошибки, работать лучше, преодолевать трудности в работе, если занятиями ребенка родители не интересуются, не поощряют усердие и прилежание, и не придают этому должного внимания. Дети перестают быть открытыми и искренними, так как такое невнимание своих родителей глубоко и сильно их обижает. А вот если имеется интерес родителей к успехам и делам детей, то это

придает особое значение всем достижениям ребенка. Когда возникают трудности при выполнении любого занятия, помощь родителей принимается всегда с огромной благодарностью и способствует близости детей и родителей.

Родители должны научить ребенка не бояться плохих оценок, привить ребенку интерес к получению новых знаний, находить общий язык со сверстниками. Ведь для родителей ребенок всегда был и будет самым любимым и лучшим.

Важнейшим итогом обучения и воспитания ребенка при подготовке к школе, является психологическая готовность ребенка к обучению в школе [3, с.24].

Психологическая готовность включает три компонента:

- 1) личностная и социальная готовность;
- 2) интеллектуальная готовность;
- 3) эмоционально-волевая готовность;

Личностная и социальная готовность включает в себя следующее:

— ребенок должен понимать, что плохо, а что хорошо, нравственное развитие;

— ребенок должен уметь общаться и со взрослыми, и со сверстниками, быть коммуникабельным. При ссоре с другим ребенком должен оценивать и искать выход из сложившейся, проблемной ситуации, в общении не должно проявляться агрессии. Ребенок должен признавать и понимать авторитет взрослых;

— ребенок должен внимательно выслушивать и принимать поставленную педагогом задачу, уточнять непонятные моменты, а при выполнении необходимо адекватно оценивать свою работу, и если имеются ошибки признавать их;

— толерантность; на конструктивные замечания сверстников и взрослых ребенок должен реагировать адекватно; [4, с. 152]

Интеллектуальная готовность к школе означает, что:

— ребенок должен быть любознательным и стремиться к получению новых знаний;

— память, мышление и речь ребенка должны соответствовать возрасту;

— ребенок должен ориентироваться в пространстве, знать, как пройти в школу и обратно, до магазина, до площадки и так далее;

— у ребенка должен быть запас определенных знаний и умений к первому классу, таких как:

Математические знания: цифры от 0 до 10; арифметические знаки: +, —, =; ориентирование на листе бумаги: слева, справа, внизу, вверху, под, над, за и т.п.; прямой счет от 1 до 10 и обратно от 10 до 1; деление квадрата, круга на четыре части, пополам.

Мышление: пазлы складывать без помощи взрослого; находить несоответствия в стихах-небылицах, в рисунках; из группы слов находить лишнее («стол, кровать, стул, кресло, сапоги», «лиса, волк, собака, медведь, заяц» и т.д.); вместе со взрослыми сложить из бумаги не-

сложный предмет (кораблик, лодочку); закончить предложение («Ручей узкий, а река...», «Компот холодный, а чай...» и т.п.); уметь определять последовательность событий (что сначала, а что потом).

Речь: звуки и буквы уметь различать в словах; по картинке или серии картинок составлять связный рассказ; уметь объяснить и понимать смысл пословиц и поговорок; ребенок должен с правильной интонацией рассказывать выразительно стихи; уметь составлять из нескольких слов предложения (например, двор, солнечный зайчик, кашка, играть, идти). [1, с.101]

Память: ребенок должен уметь пересказывать текст из четырех — пяти предложений; должен запоминать десять — двенадцать картинок; по памяти уметь рассказывать скороговорки, пословицы, стихи, сказки и т.п.

Окружающий мир: ребенок должен называть свои фамилию, имя, отчество, свой город, имена своих родителей и место их работы, какие профессии бывают, времена года, месяцы, явления природы, дни недели, зимующих и перелетных птиц, адрес; нужно знать овощи, фрукты, грибы, цветы, птиц, деревья, диких и домашних животных, основные цвета и т.д.; [5, с.63]

Мелкая моторика: уметь ножницами вырезать по линии, нарисованной на бумаге; правильно в руке держать карандаш, кисть, ручку и уметь регулировать силу их нажима при рисовании и письме; уметь выполнять аппликации; ребенок должен не выходя за контур штриховать и раскрашивать предметы;

Внимание: между предметами и картинками находить сходства и различия; уметь совершенно легко играть в игры на внимательность, где требуется быстрая реакция (например, если ребенок услышит дикое животное — то он должен хлопнуть в ладоши, если домашнее, то — топтать ногами, если птица — руками помахать и т.д.); в течение 20–30 минут заниматься не отвлекаясь каким-либо делом; с максимальной точностью на своем листе бумаги воспроизводить узор, уметь выполнять работу по образцу [2, с. 76].

Эмоционально-волевая готовность ребенка к школе:

— усидчивость — не отвлекаясь на посторонние дела и предметы, способность внимательно слушать в течение определенного времени взрослого и выполнять задания;

— наличие желания и интереса к получению новых знаний и к учению;

— понимание ребенком важности обучения и понимание за чем он идет в школу;

— ребенок должен выполнять задание, которое ему не нравится, но этого требует учебная программа;

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе целенаправленного, систематического, педагогического воздействия дошкольная организация выполняет задачу всесторонней подготовки детей к школе. Знания детей, полученные в дошкольной организации, дополняются в семье родителями в процессе повседневного общения, формирующиеся психологические качества будущего школьника, расширяется кругозор детей. Оптимальный

вариант формирования психологической готовности к школе у дошкольников — это сотрудничество и тесное взаимодействие родителей и дошкольной организации по всем аспектам подготовки детей к школьному обучению.

Процесс воспитания детей без родительского участия не возможен и не полноценен. Поэтому нам, педагогам, прежде всего необходимо разъяснять смысл воспитания, заботиться о повышении педагогической культуры родителей, и работать с ними в одном направлении.

Литература:

1. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья. — М., 2013. — 190с.
2. Волков, Б. С. Как подготовить ребенка к школе. — М.: Ось, 2014. — 89с.
3. Григорьева, Н. Н., Козлова Л. П. Как мы работаем с родителями, 2014. — М. — 78с.
4. Далинина, Т. С. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. — М., 2012. — 253с.
5. Тонкова, Ю. М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи. — Пермь: Меркурий, 2013. — 74с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современные подходы к уроку

Болховская Евгения Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 2» г. Старого Оскола (Белгородская обл.)

Достижению более высоких результатов на современном уроке при экономной затрате сил и времени способствует использование следующих методов: **групповая дискуссия** (побуждающий от проблемной ситуации диалог, подводящий к теме диалог, побуждающий к гипотезам диалог, подводящий к открытию нового знания диалог). Обязательным условием при проведении дискуссии является: уважение к различным точкам зрения её участников; совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Групповую дискуссию использую как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. При этом в первом случае ее задача: обмен первичной информацией, выявление противоречий, а во втором — это возможность переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями.

Достижению устойчивых положительных результатов в организации образовательной деятельности способствует создание таких условий, где отношения «учитель-ученик», «ученик-ученик» построены на сотрудничестве и свободе выбора. А создание таких условий осуществляется в реализации системно-деятельностного подхода на уроках. Большим достижением учащихся является выполнение **исследовательских работ и защита выполненных проектов**. В ходе этой деятельности происходит: погружение и осознание проблемы; поиск, анализ и синтез необходимой информации; работа с компьютером; выбор посильных видов работы; умение работать в группе; использование своего жизненного опыта при обсуждении проблемных ситуаций; проведение самостоятельного исследования; умение проявлять творческую активность; умение отстаивать свою точку зрения.

Современный урок, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, включает в себя следующие структурные компоненты: постановка учебной задачи, принятие цели. Дети должны ясно представлять, что они будут исследовать, что искать, «открывать»; предмет исследования позволяет сформулировать суть проблемы, скорее всего в виде проблемного вопроса. Этот вопрос становится основой той задачи, которую ученики будут решать на уроке; выбор плана действий, определить пути

решения проблемы, ход дальнейшего действия; проведение собственного исследования, осуществление плана исследования; контроль, коррекция; оценивание; рефлексия.

Для достижения поставленной цели делаю акценты в **структуре уроков введения нового знания на:**

1) Самоопределение к деятельности (организационный момент)

Цель этапа: включение учащихся в деятельность на личностно — значимом уровне. **«Хочу, потому что могу».**
«Я — молодец! У меня всё получится!»

— У учащихся должна возникнуть положительная эмоциональная направленность.

Комбинирую приёмы работы: предлагаю пожелать друг другу удачи (хлопки в ладони друг друга с соседом по парте); предлагаю детям подумать, что пригодится для успешной работы на уроке; дети высказываются; девиз, эпиграф («С малой удачи начинается большой успех», «Вперёд, к новым открытиям!»)

2) Актуализация знаний.

Цель этапа: повторение изученного материала, необходимого для «открытия нового знания», и выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого учащегося.

— Возникновение проблемной ситуации

3) Постановка учебной задачи

Цель этапа: создание проблемной ситуации; фиксация новой учебной задачи; обсуждение затруднений («Почему возникли затруднения?», «Чего мы ещё не знаем?»); проговаривание цели урока в виде вопроса, на который предстоит ответить, или в виде темы урока.

— Методы постановки учебной задачи: побуждающий от проблемной ситуации диалог, подводящий к теме диалог, подводящий без проблемы диалог.

4) Совместное исследование проблемы

Цель этапа: поиск решения учебной задачи.

— Способы: диалог, групповая или парная работа.

Методы: побуждающий к гипотезам диалог.

5) Моделирование.

Цель этапа: фиксация в модели существенных отношений изучаемого объекта.

— Способы: диалог, групповая или парная работа.

— Методы: побуждающий к гипотезам диалог, подводящий к открытию знания диалог, подводящий без проблемы диалог.

б) Конструирование нового способа действия. «Открытие нового знания» (построение проекта выхода из затруднения)

Цель этапа: построение ориентированной основы нового способа действия; решение УЗ (устных задач) и обсуждение проекта её решения.

- Способы: диалог, групповая или парная работа.
- Методы: побуждающий к гипотезам диалог, подводящий к открытию знания диалог, подводящий без проблемы диалог.

Самым важным этапом урока являются — учебная ситуация, это эпизодическая часть урока, но, именно, вокруг неё разворачивается действие. Здесь закладывается фундамент развития творческого мышления младших школьников. На данном этапе ценным является научить ребёнка увидеть проблему, обозначить, поставить её. Для этого использую **групповую дискуссию**, создаю проблемные ситуации «с удивлением», «с затруднением», **побуждающий диалог; подводящий диалог.**

Образовательную деятельность необходимо организовать так, чтобы каждый учащийся испытывал необходимость в преодолении трудностей. Для этого необходимо комбинировать **приёмы создания проблемной ситуации**

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приёмы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя (или более) положениями	1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения. 2. Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием.
	Между житейским представлением учащихся и научным фактом	3. Шаг 1. Обнаружить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью.
С затруднением	Между необходимостью выполнить задание учителя	4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще. 5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими. 6. Шаг 1. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими. Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено.

• Комбинировать методы постановки учебной проблемы

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог:

- побуждение к созданию противоречия;
- побуждение к формулированию учебной проблемы.

2. Подводящий к теме диалог:

— Система сильных ученику вопросов и заданий, которые шаг за шагом приводят ученика к созданию темы урока.

— Не требует создания проблемной ситуации, хорошо выстраивается «от повторения».

3. Мотивирующие приёмы:

— **яркое пятно:** сказки, легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории науки, культуры и повседневной жизни, шутки и др. интригующий материал.

— **актуальность:** обнаружение смысла, значимости предлагаемой темы урока для самих учащихся.

• Комбинировать методы решения учебной проблемы

1. Побуждающий к гипотезам диалог
 2. Подводящий к открытию знания диалог
- Побуждающий диалог от проблемной ситуации.**

Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию учебной проблемы
Прием 1. Что удивило? Что интересного заметили? Какие вы видите факты? о теориях: что вас удивило? Сколько существует точек зрения? Прием 2. Сколько же в нашем классе мнений? Прием 3. Вы сначала как думали? А как на самом деле? Прием 4. Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Прием 5. Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем это задание не похоже на предыдущие? Прием 6. Что вы хотели сделать? Какие знания применили? Задание выполнили?	Выбрать подходящее: Какой возникает вопрос? Какова будет тема урока?

Следующий метод учебной проблемы — *подводящий диалог*.

Отличие подводящего диалога от побуждающего в том, что он проще, так как он представляет собой систему простых ученику вопросов и заданий, которые шаг за шагом приводят его к осознанию темы урока.

Подводящий диалог своей цепочкой вопросов и заданий мощно развивает логическое мышление и просто незаменим при работе с детьми с пониженной обучаемостью.

Системно-деятельностный подход — это то, что нужно современной школе для развития природных задатков детей. Ведь «... Трудных наук нет, есть трудное изложение материала» (А. И. Герцен).

Литература:

1. Варламова, Г. Г. Нетрадиционные формы учебных занятий как средство формирования познавательных интересов. // Начальная школа № 10, 2000 с. 34.
2. Жердеева, М. В., Кочеткова Л. Д. Привитие учащимся интереса к учебным занятиям // Начальная школа № 3, 2011. с. 8.
3. Леонтьев, А. А. Что такое «Школа2100?» // Начальная школа: плюс — минус», № 12, 1999
4. Мельникова, Е. Л. Проблемный диалог как средство самореализации учителя // Инновационные проекты и программы в образовании № 4, 2009 с.48—49.
5. Савенков, А. И. Одарённый ребёнок в школе и дома. — Екатеринбург: Учебная литература, 2004—165с.

Химический эксперимент как средство установления межпредметных связей между химией и биологией

Гостищев Игорь Александрович, учитель химии;
Князева Наталья Викторовна, заместитель директора,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Белгорода

Чернявских Светлана Дмитриевна, кандидат биологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной работе предложено решение проблемы поиска средств осуществления взаимосвязи преподавания химии и биологии в средней школе. В результате нашего эксперимента разработана обобщенная блок-схема выполнения межпредметной исследовательской работы учащихся на стыке наук химии и биологии. В качестве биологического объекта были выбраны семена фасоли обыкновенной. Химический эксперимент затрагивает биохимические и физико-химические (коллоидные) процессы, происходящие в семенах растений в процессе прорастания. Кроме того, выполнение исследовательской работы учащихся имеет большое значение в аспекте экологизации образования.

Ключевые слова: блок-схема, исследовательская работа учащихся, межпредметные связи, химический эксперимент

Химический эксперимент играет ключевую роль в преподавании химии в школе. Это основной и специфический метод обучения, который непосредственно знакомит с химическими явлениями и одновременно развивает познавательную деятельность учащихся. В настоящее время очень актуальна проблема осуществления взаимосвязи между химией и биологией, многие учащиеся испытывают сложности при использовании химических знаний вне урока химии, например, для объяснения биологических явлений.

Цель исследования — разработать блок-схему исследовательской работы учащихся, позволяющей установить межпредметные связи между химией и биологией.

Задачи: разработать методику проведения химического эксперимента на биологических объектах; апробировать

методику проведения химического эксперимента, устанавливающего взаимосвязь между химией и биологией.

В классической педагогике, в частности в работах Я. А. Коменского, Д. Локка, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, уделялось большое внимание проблеме взаимосвязей между учебными предметами. Великие дидакты обосновали необходимость межпредметных связей для отражения целостности природы в содержании учебного материала, для создания истинной системы знаний и миропонимания [7, с.197—202]. И. Г. Песталоцци писал, что нужно приводить в своем сознании все взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе [1, с.65—67]. В отечественной педагогике XX века идея межпредметных связей

получила свое развитие в исследованиях В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшина, В. Н. Максимовой. С общепедагогических позиций межпредметные связи являются одним из средств комплексного подхода к обучению и воспитанию, в методическом плане межпредметные связи — это средство обеспечения согласованности программ и учебников по разным предметам. Реализация межпредметных связей служит важным средством интеграции знаний, разобренных по разным учебным предметам [1, с.65–67]. Средства реализации межпредметных связей могут быть различны: например, *химический эксперимент* — если предметом его являются биологические объекты и химические явления, происходящие в них.

Химический эксперимент как источник знания о веществе и химической реакции является важным условием активизации познавательной деятельности учащихся, воспитания устойчивого интереса к предмету, формирования научной картины мира, а также представлений о практическом применении химических знаний [6, с.3–7]. Без эксперимента нельзя приобрести полноценных знаний об изучаемом объекте. Школьный эксперимент одновременно дает представление о методах самой науки и является одним из средств обучения ее основам. Через эксперимент у учащихся формируются универсальные учебные действия личностного, познавательного, регуляторного и коммуникативного характера [3, с.17–22].

Межпредметные связи между химией и биологией устанавливаются при рассмотрении вопросов охраны окружающей среды [5, с.37], биологической роли химических элементов, физиологического действия веществ, связи органических веществ с биологическими объектами, круговорота азота и углерода в природе [4, с.18]. Специфические свойства живого (рост, размножение, возбудимость, способность реагировать на изменения внешней среды), связаны с комплексами химических превращений. С помощью химических методов в биологии установлена роль хлорофилла как основы фотосинтеза, гемоглобина как основы процесса дыхания, изучена природа передачи нервных импульсов, определена структура нуклеиновых кислот и т.д. [2, с.72–75].

Современное преподавание биологии и химии отражает реальное положение науки о живой природе в системе научного знания. Биология и химия тесно взаимодействуют с естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами, формирование научной картины мира — это результат всего школьного обучения, который не может быть достигнут без взаимодействия разных дисциплин, приёмов и методов обучения [2, с.72–75]. Проблема установления взаимосвязи в преподавании между химией и биологией является чрезвычайно актуальной и, несмотря на долгую историю разработки, до сих пор не нашла эффективного решения.

В качестве темы для исследовательской работы учащихся было выбрано изучение процесса прорастания семян фасоли обыкновенной в присутствии водных растворов хлорида и сульфата марганца (II) разной концен-

трации. Выбор темы обуславливает возможность использования ее для участия в конкурсах химической, биологической и экологической направленности.

Блок-схема исследования

Блок 1. Выбор объекта для исследования

В нашем случае выбирали, какой вид растений можно использовать для проращивания (овес или фасоль). Решено было остановиться на семенах фасоли, поскольку они достаточно крупные, хорошо прорастают, легко можно фиксировать стадии процесса прорастания. Кроме того, фасоль имеет большое распространение в быту (выращивание на приусадебных участках, употребление в пищу).

Также был выбор, какие соли металлов можно применять для исследования. В школьном кабинете химии оказались в наличии сульфат цинка, сульфат и хлорид марганца (II), медный купорос. Марганец и цинк являются микроэлементами, которые в малых дозах необходимы растениям, ионы меди Cu^{2+} более токсичны, хотя тоже применяются в сельском хозяйстве как микроудобрения. Хлорид-ионы не рекомендуется применять в составе удобрений. Было решено изучить воздействие ионов Mn^{2+} в паре с сульфатами и хлорид-ионами на процесс прорастания семян фасоли обыкновенной.

Обязательным условием выбора объекта исследования была его безопасность для здоровья человека и возможность самостоятельной работы учащихся без дополнительных мер предосторожности.

Блок 2. Разработка методики эксперимента

При разработке методики эксперимента был сделан акцент на создание комплекса неблагоприятных условий для проращивания семян, поскольку результаты нашего эксперимента имеют экологическое значение и будут использованы для создания методики стресс-тестирования семян растений. В литературе известны методики стимулирования прорастания семян с помощью кратковременного замачивания (или протравливания) семян в растворе микроудобрений с последующей промывкой и дальнейшим проращиванием в чистой воде. В нашем эксперименте проращивание вели в достаточно экстремальных условиях: без контроля температуры и влажности, в растворе с подавляющими концентрациями солей тяжелых металлов (хлорида и сульфата марганца (II)).

В предварительных опытах была определена длительность проращивания одного образца (7–8 суток), периодичность взвешивания (раз в сутки) и прочие условия эксперимента. Эксперимент проводился в трех повторностях: три емкости, в которых прорастало по 20–25 семян. Поскольку семена являются биологическими объектами с постоянно изменяющимися свойствами, в каждом эксперименте использовался контрольный образец (проращивание в водопроводной воде), с которым в дальнейшем проводилось сопоставление результатов.

Блок 3. Получение и обработка первичных данных

Поскольку в распоряжении кабинета химии из точных приборов имеются лишь электронные теххимические весы, большая часть исследовательской работы учащихся

строится на основе гравиметрических методов. Тем не менее, с помощью весов можно получить интересные результаты.

В каждый день эксперимента получали следующие первичные данные: общая масса семян, число проросших семян (всхожесть), масса проросших семян. Данные эксперимента ежедневно заносили в файл Excel, в котором была построена матрица для обработки: таблица с данными и графики зависимости. Каждый новый день эксперимента давал новую точку на графиках изменения массы и всхожести. Такой подход нагляден и позволяет эффективно контролировать ход эксперимента. Кроме того, все этапы проращивания фиксировали на фото.

Блок 4. Анализ первичных данных и получение результатов эксперимента

После окончания эксперимента была проведена обработка массива полученных первичных данных. Были построены графики изменения массы семян во времени на одной диаграмме для разных концентраций солей марганца (II) и водопроводной воды, а также графики изменения всхожести. Для характеристики изменений в процессе прорастания семян при использовании солей марганца (II) в качестве питательной среды были введены два новых параметра — прирост массы на 1 семя и потери прироста массы на 1 семя. Также были рассчитаны два параметра, характеризующих посевные качества семян,

известные в литературе — дружность и средняя продолжительность прорастания.

Перечень затрагиваемых вопросов и тем по химии и биологии весьма обширен и содержит огромный потенциал для дальнейших исследований не только для учащихся, но и для учителей и ученых, работающих в области методики преподавания химии и биологии.

Разработанная блок-схема исследования позволяет, оставаясь в рамках данной тематики, провести целую серию научных работ учащихся, изменяя только объект исследования (семена других растений, соли других тяжелых металлов, являющихся микроэлементами). В процессе выполнения исследовательской работы учащихся устанавливаются межпредметные связи между химией и биологией, актуализируются, закрепляются и применяются на практике знания, полученные на уроках биологии и химии. Стоит отметить также большое экологическое значение разрабатываемой темы.

Методика проведения химического эксперимента, устанавливающего взаимосвязь между химией и биологией, апробирована при выполнении исследовательской работы учащихся. Результаты исследования были представлены в городе Белгороде на Областной конференции школьников «Юность науки Центрального Черноземья» 20 апреля 2016 г. и на II Шуховском фестивале научно-исследовательских и проектных работ 23 апреля 2016 г.

Литература:

1. Блинова, Т. Л. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО [Текст] / Т. Л. Блинова, А. С. Кирилова // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. — с. 65–67.
2. Васильева, Т. С. Межпредметные связи школьного курса биологии [Текст] / Т. С. Васильева // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. — с. 72–75.
3. Злотников, Э. Г. Химический эксперимент в условиях развивающего обучения [Текст] / Э. Г. Злотников // Химия в школе. — 2001. — № 1. — с. 17–22.
4. Назаренко, В. М. Изучение круговорота веществ в школьном курсе химии [Текст] / В. М. Назаренко // Химия в школе. — 1994. — № 2. — С. 18.
5. Назаренко, В. М. Роль социальных, естественнонаучных и технических понятий в формировании экологических знаний [Текст] / В. М. Назаренко // Химия в школе. — 1993. — № 2. — С. 37.
6. Назарова, Т. С. Химический эксперимент в школе [Текст] / Т. С. Назарова, А. А. Грабещкий, В. Н. Лаврова. — М.: Просвещение, 1987. — С. 3–7.
7. Синяков, А. П. Дидактические подходы к определению понятия «Межпредметные связи» [Текст] / А. П. Синяков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 113. — С. 197–202.

Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы

Ковпак Лилия Анатольевна, учитель русского языка и литературы;
Шолохова Татьяна Васильевна, учитель истории и обществознания
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

Краеведение является важным средством повышения качества знаний, способствует формированию у учащихся научного мировоззрения, содействует оформлению в сознании школьников целостной картины мира.

Историческое краеведение способствует развитию у учащихся любви к Отечеству, к своей земле, родному дому, семье.

Благодаря краеведению школьник имеет возможность глубже понять положения: история — это история людей; корни человека — в истории и традициях своей семьи, своего народа, в прошлом родного края и страны; в ходе исторического процесса из поколения в поколение передаются вечные ценности: трудолюбие, честность, справедливость, совесть, чувство национального достоинства, дружбы между народами, уважения к старшим поколениям, долга, милосердия; труд — основной источник духовного и материального богатства и благополучия человека, важное условие благоприятного развития общества.

Изучение материалов краеведения осуществляется на уроках основного курса отечественной истории. Речь идет об уроках истории России, с включением элементов краеведения, и о специальных уроках по истории края (или их циклах) в рамках учебных часов по курсу отечественной истории (например, в основной школе целесообразно выделять на историю края до 10% учебного времени).

На уроках отечественной истории основное внимание обычно уделяется раскрытию истории родного края в определенный период прошлого: «Астраханская губерния в первой половине XIX столетия», «Наш край в годы Великой Отечественной войны» и т.п.

Краеведческий материал может составлять содержание целого (краеведческого) урока или же являться его элементом. В первом случае урок полностью посвящается изучению истории края (8 класс — «Астраханцы в Отечественной войне 1812 года», «Экономическое развитие Астраханского края в XIX веке»), во втором — лишь частично (7 класс: «Народные движения первой четверти XVIII века» — вопрос «Астраханское восстание»). Причем на уроках с элементами краеведения местный материал используется в виде отдельных вопросов или фактов, эпизодов, его рассмотрение может быть на любом этапе урока.

Изучение краеведческого материала на уроках литературы осуществляется на основе литературного наследия

Любовь к малой Родине — это нечто отвлечённое, это — и любовь к своему народу, к своей местности, к памятникам её культуры, гордость своей историей...

Д. С. Лихачев

писателей в процессе их творческой деятельности. Литературные произведения изучаются как результат конкретного периода творческой деятельности, как культурно-языковое явление, как эстетическое преобразование реальности (например, творчество В. К. Тредиаковского, В. Хлебникова и др.).

Использование краеведческого материала на уроках литературы объясняется необходимостью выработки наглядных представлений у учащихся, особенно в 5–6 классах, важностью создания эмоционального настроения на восприятие литературного произведения.

На уроке литературы школьники получают лишь элементы литературно-краеведческих знаний в связи с изучаемым по программе материалом. Основная задача такого урока — сообщить некоторые сведения о писателях, связанных с родными местами, и на этой основе вызвать у школьников интерес к занятиям краеведением, увлечь их этим сугубо важным делом, пробудить желание больше узнать о литературе родного края.

Очень важно знакомство школьников с художественной культурой родного края, лучшими ее образцами: такое знакомство определяется задачами литературного образования, способствует не только «общению» с подлинниками произведений искусства, формированию интереса к жизни родного края, содействует процессу художественного, эстетического воспитания, но и повышает интерес к мировой культуре.

Опыт работы показывает, что использование краеведческого материала на уроках не только не вызывает перегрузки учеников, а наоборот, значительно облегчает усвоение, делает знания учащихся более прочными и глубокими, развивает познавательные интересы, дает возможность учащимся проявить и реализовать себя.

Совокупность используемых учителем приемов и методов зависит, конечно, от возраста школьников, уровня их подготовки, целей занятия, задач проводимой работы. Так, в занятиях со старшеклассниками сочетаются лекции учителя, уроки-экскурсии в музеях, их самостоятельная работа с книгой и документом, семинары и практикумы с широкой организацией диалогического обучения. Именно изучение краеведческого материала (в силу его доступности, непосредственной близости к учащимся) содержит большие возможности для групповых исследований, дискуссий. В частности, здесь воз-

можно сочетание письменных источников и свидетельств современников (использование так называемой «устной истории»).

В качестве примера хотим привести фрагмент урока истории в 8 классе «Астраханский край в XIX веке», где в качестве исторических источников, анализируемых учащимися, выступают литературные произведения.

Тема урока: Астраханский край в XIX веке. / 8 класс /

Цель и задачи урока: охарактеризовать динамику развития экономики Астраханского края в XIX веке, рассказать о развитии и роли основных отраслей хозяйства края, продолжить формирование умения работать с дополнительной литературой.

Форма урока: школьная лекция /рассказ учителя/ с элементами беседы.

Ход урока:

I. Орг. момент

II. Изучение нового материала.

План:

1. Развитие рыбной промышленности.
2. Соледобыча.
3. Сельское хозяйство.
4. Торговое судоходство, судостроение.
5. Торговля.

1. В XIX веке рыбная промышленность оставалась ведущей отраслью хозяйства края. Рыболовством занималось практически все население губернии: крестьяне, купцы, мещане. Одни были собственниками, другие — наемными работниками. Владельцами или арендаторами «рыбных заводов» в XIX веке являлись дворяне (Всевожские, Безбородко, Юсуповы, Пфунт, Баранов и др.), а также «сильные» купцы (Сапожниковы, Голиков, Башкин, Беззубиков). Существовало и мелкотоварное производство, подчиненное крупному. Нежелание дворян лично заниматься таким хлопотным делом как рыбопромышленность приводило к сдаче ими своих вод в аренду купцам.

«Сильные» купцы обладали всеми необходимыми качествами (хитрость, энергия, предпринимательская хватка, работоспособность) и достаточными капиталами, чтобы по-крупному организовать рыбное дело. Многие купцы вышли из крестьянской среды, где уже не было социального равенства.

Тысячи сезонников, работавших на астраханских рыбных промыслах, мечтали заработать деньги, чтобы расплатиться с долгами, накопить денег, а если повезет, открыть собственное дело. Но работа на промыслах была тяжела, поборы столь велики, что мечты большинства крестьян рушились. Лишь немногим удалось пройти трудный путь от крестьянина до крупного коммерсанта, буржуа-предпринимателя. Наиболее яркими их представителями являлись Сапожников П. С. и Беззубиков. Рыболовные «заводы» устраивались по типу мануфактур, где широко применялся труд наемных рабочих, существовала специализация труда (солильщики, икрянники, резальщики, сушильщики и др.).

Работа учащихся с текстами — отрывок из романа А. Шадрин «Смута» с.16, «Песня волжских рыбаков», извлечения из книги Н. Струбалиной «Из истории освоения рыбных богатств Каспия и Астраханского края» с. 54—55.

«Ляпаевский промысел стоит на крутоярье, за околицей Синего моря. Со стороны моря, за две-три версты от самой излучины норовистой Ватажки видны лишь стройная в липовом кружеве церквушка на взгорье да рубленая, неестественно вытянутая казарма, с крохотными оконцами и громоздкой печной трубой, почерневшей от копоти. По соседству с этим унылым неуклюжим зданием четыре наполовину втиснутых в землю просторных выхода — полуподвалы с рядами чанов и ларей для посола рыбы, высокий с пологой односкатной крышей амбар для хранения всевозможного промыслового снаряжения. На отшибе — кашеварня и банька, вся прокопченная, с курью избушка. Вдоль берега — плот: тесом крытый настил, на дубовых сваях. Между плотом и рекой открытый настил, тоже на сваях — приплоток. На нем в сторонке — новенький сосновый сруб, еще не почерневший от соленых ветров и промозглых осенних дождей. Это конторка.

«Песня рыбаков»

Раз в каком-то городке
В большом старом кабаке
Молодцы сошлись.
Они малость говорили,
Очень много водки пили,
Ну и подрались.
Подрались и помирились,
А затем развеселились,
Стали песню петь:
Мы по собственной охоте
Были в каторжной работе
На Волге-реке.
Там мы рыбочку ловили,
Людам золото тащили,
Себе не нашли.
А рыбацкие порядки
Для одних хозяев сладки,
А для нас — беда.
Как смотритель с ревизором
По Волге пойдут дозором
Ну, тогда смотри.
Иной... Иной...
Так тебе отлужит шкуру,
Что только держись.
Там не любят шутить шутки,
Там работали мы в сутки
Двадцать два часа.
Щи хлебали с тухлым мясом,
Запивали кислым квасом,
Мутную водой.
А бывало, хлеба корка
В горле встанет, как касторка,
И не протолкнешь.

Много денег нам сулили
Только малость получили —
Вычет одолел.
Что за пояс, что за трубку,
Что за полы полушубка,
Больше в кабачок.

Выпьем, что ли на остатки,
Поберем опять задатки
Снова на Волгу-реку
/Адихан Шадрин. Смута. М., 1988, с. 16/
Вопрос: В каких условиях жили и работали рабочие на
рыбных промыслах?

Воспитание потребностей и мотивов к регулярным занятиям физической культурой в соответствии с требованиями ФГОС

Мархотка Татьяна Петровна, учитель физической культуры
МБОУ СОШ № 42 г. Мурманска

Исходя из концепции ФГОС второго поколения по физической культуре, целью школьного образования стало формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха. Но на сегодня важно не только подготовить ребенка к самостоятельной жизни, воспитать его нравственно и физически здоровым, но и научить его быть здоровым, способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровье, как залога будущего благополучия и успешности в жизни.

Потребность обычно определяют, как необходимость учащихся выполнять какую-либо деятельность. Когда потребность осознается учащимися, возникает побудительная сила к действию — мотив. Воспитывая мотивы к занятиям, в конечном итоге формируются потребности учащихся, и наоборот, удовлетворяя потребности, воспитывается положительная мотивация к занятиям физической культурой. Проблема воспитания потребностей и мотивов к занятиям обучающихся физической культурой наиболее остро возникает с переходом обучающихся в основную школу. Спонтанный интерес, который испытывают младшие школьники ко всем занятиям, в том числе и занятиям физической культурой, в подростковом возрасте начинает снижаться. Чтобы обучение у подростков было активным и успешным, учебный процесс необходимо строить на основе двух составляющих: 1) понимания обучающимися важности систематических занятий физической культурой для улучшения здоровья, самосовершенствования, красоты тела и т.д.; 2) получения положительных эмоций в процессе выполнения физических упражнений и достижения важных для обучающихся целей (например, для мальчиков — повышение силы, для девочек — исправлять недостатки телосложения). [2, с.37]

К основным видам потребностей, которые лежат в основе воспитания положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями, относятся:

- потребность в активной двигательной деятельности,
- потребность в общении и совместной деятельности,
- самоутверждения в коллективе,
- в познании интересных новых сведений о двигательной деятельности,
- в эстетических переживаниях на занятиях физическими упражнениями. [2, с.167]

Двигательная активность — желание своевременно и интенсивно выполнять физические упражнения. Для удовлетворения потребности в активной двигательной деятельности необходимо строить уроки физической культуры так, чтобы они были насыщены достаточным объемом разнообразных, интересных упражнений, используя при этом все разнообразие средств и методов обучения. Важно на уроке создавать для каждого ученика ситуацию успеха, одобряя и поддерживая его. Активно использовать индивидуальный подход, показывая каждому ребенку необходимость физического развития в гармоничном развитии личности. Постоянный контроль за обучающимися на уроке, их оптимальная загруженность активизируют подростков, повышают интерес к уроку физической культуры. На уроках важно оценивать двигательную активность ребенка, что является новым подходом к оценке обучающихся.

Для удовлетворения *потребности* школьников данного возраста к *совместной деятельности и общению* необходимо применять технологию сотрудничества. Она является наиболее эффективной технологией личностно ориентированного образования. В обучении сочетать коллективные, групповые формы работы с индивидуальной. В организации групповой работы важно использовать парную работу и работу малых групп, где каждый ученик выполняет задание определенного уровня, которое соответствует индивидуальным особенностям, опыту, подготовке, интересам. Успех группы зависит от вклада каждого, что стимулирует индивидуальную ответственность каждого и ответственность группы за всех. Таким образом, на таких уроках формируется культура общения, развиваются коммуникативные умения, навыки самостоятельного учения, присутствует диалог, принятие ответственных ре-

шений. Необходимо учитывать дружеские привязанности и симпатии при составлении групп, совместно осваивающих двигательные действия на уроках физической культуры. Важно поощрять их совместную деятельность. Потребности в общении и совместной деятельности успешно воспитываются и при выполнении многих игровых упражнений, при проведении командных эстафет, в процессе использования спортивных игр.

В подростковом возрасте актуальной становится потребность к *самоутверждению* в коллективе. Школьники данного возраста болезненно воспринимают недостатки в двигательной сфере. Необходимо воздерживаться от резких критических замечаний по этому поводу. Наоборот, важно подчеркивать во время уроков достижения обучающихся в двигательной деятельности, что создаст положительную мотивацию к занятиям физической культурой.

Очень сильны у школьников данного возраста потребности в *познавательной деятельности*. Для этого полезно проводить интересные примеры из жизни великих людей, рассказывать о реальных событиях, где говорится о том, как можно избежать сложных ситуаций при помощи спортивных навыков, демонстрировать занимательные факты, которые будят воображение школьников и стимулируют их интерес. Для стимуляции познавательной деятельности полезно использовать межпредметные

связи, метод проектов. Стимулируют познавательный интерес школьников также интересная постановка новой темы урока, нетрадиционный подход к структуре, использование новых упражнений или знакомых заданий, но применяемых в неожиданных сочетаниях. Главное сделать так, чтобы школьник стал активным «потребителем» знаний, понимая, что наука, которая им преподается на уроке физической культуры, представляет для них большую ценность как сейчас, так и последующей взрослой жизни. [2,38]

Эстетические потребности проявляются в этом возрасте наиболее сильно. Предметом эстетического восприятия на уроке физической культуры являются красиво оформленная обстановка (чистый, ярко покрашенный зал, плакаты и т.д.), форма проведения урока (четкий порядок, подтянутость учителя и учеников, эстетическое выполнение упражнений, грамотная, красивая, образная речь учителя).

Воспитание потребностей и мотивов к регулярным занятиям физической культурой — это проблема чрезвычайно важная и своевременная в сфере общего образования. Как показывает практика, выполнение такой задачи на уроке возможно лишь при системном использовании всего арсенала средств и методов, направленных на активизацию всех учащихся, пробуждения у них желания заниматься на уроках, осознания значимости своего труда.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]: официальный сайт/URL: [http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661.](http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661;);
2. Лях, В. И., Г. Б. Мейксон «Физическое воспитание учащихся 5–7 классов». Москва. «Просвещение», 1997

Организация усвоения младшими школьниками грамматических понятий при изучении частей речи

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Речь является одним из показателей уровня культуры человека, интеллекта, мышления. Высокое речевое развитие, составляющие истинную цель изучения языка в школе — это не только знания, умения и навыки, но и совершенствование памяти, внимания, мышления, формирование специальных лингвистических способностей. Осознание закономерностей языка — это неисчерпаемые возможности для развития познавательной самостоятельной инициативы, творчества ребенка.

Учебный процесс организуем как сотрудничество и творческое общение учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом (работа в паре, работа в группах). Это обеспечивает возможность обогащать познавательный опыт младших школьников, систематически включать

элементы поиска в их учебную деятельность, предупреждать перегрузки. Одновременно поиск, который в совместной деятельности с учителем непременно заканчивается открытием, играет решающую роль в развитии познавательной потребности.

При изучении грамматики для наглядной опоры автор опыта использует схемы, модели, чертежи, дидактические рисунки, благодаря которым стало возможным адаптировать для младших школьников сложный теоретический материал. В качестве наглядной основы изучения раздела морфологии авторы опыта используют образ города, жителями которого являются слова-представители различных частей речи.

На самом первом уроке, посвященном изучению частей речи, второклассникам рассказывается лингвисти-

ческая сказка: «Давайте представим, что Грамматика — это сказочная страна, где живут слова, словосочетания и предложения. Правят сказочной страной Грамматикой очень строгий король и не менее строгая королева. Короля зовут Синтаксис. Его подданными являются словосочетания и предложения. Король внимательно следит за тем, чтобы слова при составлении словосочетаний и предложений строго подчинялись законам его королевства (имя короля — греческое и в переводе на русский язык означает «составление»). А королеву зовут Морфология (её имя произошло от двух греческих слов: *morphe*-форма + *logos*-учение). Ей подчиняются все слова её королевства. Королева следит за тем, чтобы слова правильно изменяли свою форму, когда они собираются участвовать в работе предложений и словосочетаний. В стране Грамматике царит удивительный порядок, потому что подданные короля и королевы охотно соблюдают все законы и правила королевства. Правда, иногда всё же встречаются некоторые исключения из правил. Слова-подданные Морфологии, живут в отдельном городе. В русском языке очень много слов, все их даже трудно сосчитать. Морфология долго думала, как же ей всех их разместить. Ведь если для каждого слова построить отдельный дом, то дома займут слишком много места, и негде будет жить словосочетаниям и предложениям. Кроме того, слова будет очень трудно находить. Задумалась королева: «Как же быть?» Учитель задаёт учащимся вопрос: «Как вы думаете, ребята, для чего существуют слова?»

В результате обсуждения дети сделали вывод: «Слова существуют в языке для того, чтобы мы могли рассказать о чём-то, спросить, попросить. Словами пишут книги, учебники и мы можем прочитать и узнать что-то новое, интересное. Наша речь состоит из слов, и даже наши мысли состоят из слов. Слова используются в речи, то есть каждое слово рано или поздно становится частью нашей речи.

После продолжается сказка: «Морфология стала внимательно смотреть, как употребляются слова, и заметила одну особенность: несмотря на то, что все слова разные, многие из них одинаково ведут себя в речи (отвечают на одинаковые вопросы и так далее). И тогда мудрая Морфология разделила все-все-все слова русского языка на несколько больших групп, или частей речи. В каждую группу попали слова, которые похожи своим поведением в речи. Всего получилось 10 групп. Каждую группу слов Морфология поселила в отдельный большой дом. Получилось 10 домов. Каждое слово нашего языка попало в один из этих домов. Каждому дому Морфология дала своё название, а город, в котором поселились части речи, она назвала «Частереченск».

Далее ученики рассматривают дидактический рисунок-схему, представляющий собой большое настенное

пособие, на котором изображено 10 домиков разных размеров: шесть многоэтажных домов для самостоятельных частей речи и 4 маленьких домика для служебных частей речи. В каждом домике «живут» слова одной части речи. Со временем дети узнают, как называется каждая группа слов, какими грамматическими признаками обладает, чем похожи «жители» одного домика друг на друга, и чем отличаются от своих «соседей». Целью же первых уроков по морфологии является общее знакомство с системой частей речи. Выполнение ряда специальных упражнений позволяют ученикам на самом общем уровне сопоставить части речи друг с другом, сделать общий вывод об их сходстве и различии, прийти к следующему заключению: слова, «живущие» в одном домике, объединены общим значением; слова каждой группы отвечают на определённые вопросы, которые нельзя поставить к словам — «жителям» других домов.

Таким образом, благодаря сказке и дидактической наглядности появляется возможность на самых первых уроках, посвящённых изучению морфологии, ещё до знакомства с конкретными фактами дать общее, несколько упрощённое, но целостное представление о системе частей речи русского языка, их количестве, принципах выделения, сходстве и различии. И только после этого начинается изучение каждой предусмотренной программой части речи, расширяются и углубляются первоначальные представления о них. Учитель показывает ученикам место каждого нового изучаемого понятия в общей системе понятий раздела. Так, в момент, когда дети переходят к изучению грамматических особенностей конкретной части речи, пространство соответствующего домика закрывается чистым листом бумаги с нанесёнными на нём строчками по количеству грамматических характеристик изучаемой части речи. Каждое новое понятие, с которым дети знакомятся на уроке, вписывается в свободную строку. Так постепенно «этажи» домиков заполняются конкретной информацией, а дети получают характеристику каждой части речи.

Вся усвоенная информация обозначается каким-либо цветом, в то время как не закрашенные части таблицы помогают ученикам соотнести объём имеющихся знаний с общим объёмом информации по данному разделу, который предстоит усвоить в школе. Следовательно, младшие школьники получают возможность отчётливо видеть перспективу дальнейшего изучения морфологии в 5–7-м классах школы, что, как показывает практика работы, положительно сказывается на мотивации обучения, обеспечивает сознательный подход к усвоению каждой новой темы по морфологии. Наблюдения показывают, что часть учащихся и на следующей ступени обучения продолжают пользоваться данной таблицей.

Литература:

1. Бронникова, Ю. О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа. — 2003. — № 10. — с. 41–45.

2. Жиренко, О. Е., Лапина, Е. В., Яровенко В. А. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе / О. Е. Жиренко, Е. В. Лапина, В. А. Яровенко. — Переиздание: Воронеж ВОИПКиПРО, 2008. — 88с.
3. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителя / М. И Махмутов. — М.: Просвещение, 1987. — 118с.
4. Рамзаева, Т. Г. Языковое образование и его реализация в программе по русскому языку (2–4 классы одиннадцатилетней школы). Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников/Т. Г. Рамзаева. — СПб.: Спец. лит. 1996.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Планирование работы по формированию лексических значений слов со сложным семантическим содержанием у учащихся третьих классов с задержкой психического развития

Коваленко Оксана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет

Известно, что дети с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза испытывают значительные трудности в овладении знаниями, умениями и навыками, получаемыми в процессе усвоения большинства учебных дисциплин и, прежде всего, предметов лингвистического цикла. Теория и практика обучения детей данной категории показывают, что в значительной мере эти трудности обусловлены недостаточностью их лексикона. Одной из наиболее проблемных составляющих лексикона детей с различными нарушениями в развитии является лексика со сложным семантическим содержанием, формируемая и закрепляемая только в процессе направленного обучения как у учащихся с проблемами в развитии, так и у нормально развивающихся школьников.

Планирование работы по формированию лексических значений слов со сложным семантическим содержанием включает два блока.

I блок. Методическая подготовка к проведению актуализации имеющихся у учащихся знаний и представлений.

1 часть

Отбор лексем со сложным семантическим содержанием (и выражений, включающих такие лексемы) из учебных текстов.

Осуществляется дефектологом.

Нами использовались слова и выражения из литературных произведений, включённых в программный материал 3 класса по чтению в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях для детей с задержкой психического развития.

Таблица 1

Произведение	Лексемы и выражения со сложным семантическим содержанием
И повесил Олег щит свой на вратах Царьграда.	Яства
И вспомнил Олег коня своего.	Кудесник
Ильины три поездочки.	Богатыри
	Убранство
	Подзуживать
	Колчан
	Западня
	Восвояси
Житие Сергия Радонежского.	Уста
Василий Андреевич Жуковский.	Очи
	На карачках
	Кровля
	Каморка
	Молвила
	Почуять
	Мешкать

2 часть

Разработка для каждой лексемы схемы компонентного анализа, представляющей собой разложение исходного значения на синонимичные, более простые значения, требующие дополнительных пошаговых комментариев. Значения анализируемой лексемы и её составляющих определяются с помощью толковых словарей.

Осуществляется дефектологом.

Яства — вкусная обильная еда.

Обильная — имеющаяся в большом количестве.

Вкусная — приятная на вкус.

Еда — пища человека и животных.

Пища — то, что едят.

Кудесник — волшебник.

Волшебник — колдун.

Колдун — тот, кто занимается колдовством.

Колдовство — магические, таинственные приёмы, имеющие целью воздействовать на силы природы, на людей, исцелять их или наводить болезни.

Богатырь — человек высокого роста, большой физической силы, стойкости.

Стойкость — способность долго сохранять свои свойства, не поддаваться разрушению, изменениям.

Большая физическая сила — способность живых существ к физическим действиям, требующим значительного напряжения мышц.

Мышцы — состоящий из мышечной ткани орган (или часть органа) тела человека и животных, способный сокращаться и обеспечивающий выполнение важнейших физиологических функций всего организма.

Убранство — отделка, обстановка, внешний вид.

Отделка — то же, что украсить.

Украсить — придать кому-нибудь, чему-нибудь красивый вид, сделать наряднее.

Подзуживают — подстрекают.

Подстрекать — побуждать к чему-нибудь.

Побуждать — склонять к какому-нибудь действию.

Склонять — убеждать в необходимости какого-нибудь поступка, решения.

Колчан — в старину: футляр для стрел.

Футляр — коробка, ящик или чехол, куда кладётся какая-либо вещь для хранения или предохранения от порчи, повреждений, пыли и т.п.

Чехол — крышка из материи или другого материала, сделанная по форме какого-либо предмета и защищающая его от порчи, загрязнения и т.п.

Западня — опасное место, откуда нет выхода, где грозит неизбежная гибель, как правило, зверей и птиц.

Неизбежная гибель — такая, которую нельзя предотвратить.

Восвояси — отправлять / ся домой, к себе.

Отправлять / ся — послать / пойти куда-либо.

Уста — рот.

Рот — полость между верхней и нижней челюстями, снаружи закрытая губами.

Губы — кожно-мышечные складки, образующие края рта.

Очи — глаза.

Глаза — орган зрения.

Зрение — одно из пяти внешних чувств, органом которого является глаз.

На карачках — на четвереньках.

Четвереньки — поза, при которой тело человека имеет в качестве опоры обе руки и обе ноги.

Опора — предмет, на котором можно укрепить что-либо для придания прочного положения.

Кровля — крыша.

Крыша — верхняя часть строения, покрывающая его.

Строение — здание, постройка.

Каморка — тесная маленькая комнатка.

Комнатка — отдельное помещение специального назначения.

Помещение — внутренность здания, место, где кто-нибудь, что-нибудь помещается.

Молвить — говорить.

Говорить — выражать что-то словесно (устно или письменно).

Почуять — распознать чутьём.

Чутьё — способность животных отыскивать что-либо посредством органов чувств (преимущественно обоняния).

Распознавать — определять, узнавать по каким-либо признакам.

Признак — показатель, примета, по которой можно определить что-то.

Мешкать — не торопиться с чем-либо, медлить.

Медлить — долго не приступать к чему-либо.

Не приступать — не начинать что-либо.

II блок. Актуализация имеющихся знаний и представлений

1 часть

Индивидуальный свободный вербальный ассоциативный эксперимент с регистрацией цепочки ответов. В качестве слов — стимулов используются слова и выражения со сложным семантическим содержанием, отобранные ранее.

Осуществляется специальным психологом.

Инструкция: «Я сейчас буду называть тебе разные слова, а ты должен отвечать на него одним словом, любым, которое тебе придёт в голову». Аналогичная инструкция повторяется после каждого продуцированного ребёнком слова-ассоциата, т.е. в качестве стимула используются лексемы, полученные на предыдущем этапе, до тех пор, пока ребёнок не исчерпает запас имеющихся у него ассоциаций, или пока не будет названо 10 ассоциаций на каждую исходную лексему.

Оценка результатов

Типы вербальных ассоциаций на слова и выражения со сложным семантическим содержанием у учащихся

с ЗПР и нормальным интеллектуальным и речевым развитием.

Определяются типы ассоциаций, соответствующие классификации вербальных ассоциаций, разработанной А.Р. Лурия и его сотрудниками (8 типов) и ассоциации, определённые нами (частично на основе классификации вербальных ассоциаций, разработанной А.Р. Лурия и его сотрудниками), с учётом специфики анализируемого материала (25 типов).

Типы ассоциаций по классификации вербальных ассоциаций, разработанной А.Р. Лурия и его сотрудниками.

- Эхолалии типа: лексема: молвила — ассоциация: молвила.
- Реакции по созвучию типа: лексема: мешкать — ассоциация: мешок.
- Случаи изменения и дополнения слова типа: лексема: колчан — ассоциация: мечники.
- Речево-двигательные реакции, воспроизводящие привычные сочетания, отложившиеся в пословицах, поговорках, названиях и т.п. типа: лексема: мешкать — ассоциация: ход, идёт.
- Функциональное назначение типа: лексема: богатыри — ассоциация: воины, защитники, охрана.
- Контрасты, имеющие яснопривычный характер типа: лексема: мешкать — ассоциация: бегать.
- Синонимы, имеющие яснопривычный характер типа: лексема: очи — ассоциация: глаза.
- Индивидуальные ассоциации типа: лексема: каморка — ассоциация: пчела.

Типы ассоциации, определённые нами (частично на основе классификации вербальных ассоциаций, разработанной А.Р. Лурия и его сотрудниками), с учётом специфики анализируемого материала.

- Верная интерпретация в виде жаргонизма типа: лексема: мешкать — ассоциация: зевать, тянуть, щучить.
- Синонимичное обозначение ЛСВ (лексико-семантических вариантов) типа: лексема: почувял — ассоциация: понял, разгадал, ощущение.
- Верная конкретизация возможных условий / причины данного действия / явления типа: лексема: восвосяси — ассоциация: домой, дом.
- Привычная смежность и координация: реакции, воспроизводящие отношения необязательного сосуществования и смежности, которые можно наблюдать из внешней среды типа: лексема: каморка — ассоциация: Буратино, папа Карло.
- Привычная смежность и координация: реакции, воспроизводящие отношения обязательного сосуществования и смежности, которые можно наблюдать из внешней среды типа: лексема: каморка — ассоциация: ключ.
- Привычная смежность и координация: субъект действия, оперирующий данным объектом типа: лексема: колчан — ассоциация: конница, богатыри, князь, воин.
- Привычная смежность и координация: на основе учёта категориально-лексической основы в чистом виде

(цель действия) типа: лексема: очи — ассоциация: бинокль, телескоп.

- Вычленение основы требуемого действия (перемещение) без дифференциальных признаков, определяющих его условия (характер движения, направление движения) типа: лексема: мешкать — ассоциация: ход, идёт.
- Вычленение основы требуемого действия:
 - a. перемещение в соответствующем направлении типа: лексема: восвосяси — ассоциация: обратно, откуда пришёл, уходить;
 - b. функциональное назначение — «хранение», «украшение» типа: лексема: колчан — ассоциация: сумка, хранилище;
 - c. функциональное назначение — побуждение, покрытие, говорение типа: лексема: почувял — ассоциация: пахнуть.
- Вычленение основы понятия (объект для жилья) с искажёнными дифференциальными признаками, определяющими его пространственные характеристики (размеры) типа: лексема: каморка — ассоциация: маленькая квартира.
- Смещение дифференциальных признаков семантических основ синонимичных лексем (исторической несённости): лексема: богатыри — ассоциация: рыцари.
- Конкретизация значения на основе учёта категориально-лексической семы в чистом виде типа: лексема: каморка — ассоциация: комната.
- Конкретизация типа: лексема: западня — ассоциация: мышеловка.
- Конкретизация в виде указания действий, к выполнению которых возможно приложение указанного понятия типа: лексема: подзуживают — ассоциация: убить, следить, ударить.
- Конкретизация значения на основе присоединения к категориально-лексической семе дифференциальных сем эмотивного характера типа: лексема: молвила — ассоциация: кричала.
- Конкретизация значения на основе присоединения к категориально-лексической семе дифференциальных сем коннотативного характера типа: лексема: молвила — ассоциация: болтала.
- Вывод о личностных особенностях человека на основании представлений о совершаемых им действиях типа: лексема: богатыри — ассоциация: сильные, храбрые, добрые.
- Обобщённая личностная оценка человека на основании результата совершаемых им действий типа: лексема: подзуживают — ассоциация: подставить.
- Качества личности, определяющие указанное состояние типа: лексема: кудесник — ассоциация: виртуоз.
- Средство достижения чего-либо типа: лексема: почувял — ассоциация: нос, нюхать, нюх.
- Структурные составляющие типа: лексема: кровля — ассоциация: шифер, черепица.
- Причина происходящего типа: лексема: мешкать — ассоциация: забывает.

— Результат, являющийся целью функционирования описываемого объекта / производимого действия типа: лексема: убранство — ассоциация: интерьер, стиль.

— Личностная реакция объекта действия на средства реализации данного действия типа: лексема: подзуживают — ассоциация: надоедать, мешать, надоедливый.

— Случайные ассоциации ввиду полного отсутствия версий объяснения типа: лексема: мешкать — ассоциация: спать, не понимать, волноваться.

2 часть

Модифицированный вариант компонентного анализа лексических значений слов и выражений со сложным семантическим содержанием.

Осуществляется дефектологом в условиях коррекционных занятий. Фиксация знаний и представлений детей осуществляется специальным психологом, присутствующим на занятии.

Задание: объяснить значения компонентов исходной лексемы и самой лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием и составить с каждым из них словосочетание или предложение.

Работа над каждой лексемой осуществляется снизу вверх — от семантически не членимой доминанты к полному значению данной лексемы.

Например, схема компонентного анализа лексемы «прекословит»:

— «Прекословит» — возражает, перечит.

— «Возражает» — заявляет о своём несогласии, делает возражение.

— «Возражение» — довод, мнение против чего-нибудь, выражение несогласия с чем-нибудь.

Инструкция:

1. Дефектолог: «Прочитайте это слово. Ребёнок: «возражение». Дефектолог: Что значит «возражение»? Дети: ... Дефектолог: Придумайте с этим словом словосочетание или предложение. Дети: ...». Далее аналогично со словами

2. «возражает»,

3. «прекословит».

Протоколы (на каждого ученика) для фиксации актуализируемых знаний и представлений учащихся о понятиях, обозначаемых анализируемыми лексемами и выражениями со сложным семантическим содержанием.

Используются:

— специальным психологом для фиксации полученных результатов;

— дефектологом для определения последовательности работы над каждой лексемой и выражением со сложным семантическим содержанием.

Таблица 2

Яства

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Пища		
Еда		
Вкусная		
Обильная		
Яства		

Таблица 3

Кудесник

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Колдовство		
Колдун		
Волшебник		
Кудесник		

Таблица 4

Богатырь

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Мышцы		
Большая физическая сила		
Стойкость		
Богатырь		

Таблица 5

Убранство

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Украсить		
Отделка		
Убранство		

Таблица 6

Подзуживают

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Склонять		
Побуждать		
Подстрекать		
Подзуживать		

Таблица 7

Колчан

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Чехол		
Футляр		
Колчан		

Таблица 8

Западня

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Неизбежная гибель		
Западня		

Таблица 9

Восвояси

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Отправлять		
Отправляться		
Восвояси		

Таблица 10

Уста

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Губы		
Рот		
Уста		

Таблица 11

Очи

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Зрение		
Глаза		
Очи		

Таблица 12

На карачках

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом / выражением словосочетание или предложение.
Опора		
Четвереньки		
На карачках		

Таблица 13

Кровля

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Строение		
Крыша		
Кровля		

Таблица 14

Каморка

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Помещение		
Комнатка		
Каморка		

Таблица 15

Молвить

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Говорить		
Молвить		

Таблица 16

Почуять

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Признак		
Распознавать		
Чутьё		
Почуять		

Таблица 17

Мешкать

Лексемы	Значения семантических составляющих	Система семантико-синтагматических связей.
	Что значит ...?	Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.
Не приступать		
Медлить		
Мешкать		

3 часть

Оценка качества актуализированных знаний и представлений. Осуществляется дефектологом.

Результаты проведённой работы оцениваются с точки зрения соответствия значений семантических составляющих и лексем (выражений) со сложным семантическим содержанием и их системы семантико-синтагматических связей этапам компонентного анализа. По итогам данного анализа устанавливаются соответствующие направления работы по каждой семантической составляющей и лексеме (выражению) со сложным семантическим содержанием.

— Полное соответствие значений семантических составляющих и лексем (выражений) со сложным семанти-

ческим содержанием параллельным этапам компонентного анализа.

Значения семантических составляющих.

Лексема «почуять».

Семантические составляющие.

4. Почуять — распознать чутьём.

3. Чутьё — способность животных отыскивать что-либо посредством органов чувств (преимущественно обоняния).

а. Распознавать — определять, узнавать по каким-либо признакам.

1. Признак — показатель, примета, по которой можно определить что-то.

Определение направлений работы.

а. Значение второй семантической составляющей «распознавать» (Что значит «распознавать?»), указанное учащимся — «узнать»;

б. соответствие этапам компонентного анализа 2 «Распознавать — определять, узнавать по каким-либо признакам».

Направление работы.

Коррекционная работа не требуется.

Система семантико-синтагматических связей.

Лексема «кровля».

Семантические составляющие.

б. Кровля — крыша.

2. Крыша — верхняя часть строения, покрывающая его.

2. Строение — здание, постройка.

Определение направлений работы.

с. Семантико-синтагматические связи третьей семантической составляющей «кровля» (Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.), указанные учащимся — «Шифер лежит на крыше»;

д. соответствие этапам компонентного анализа 3 «Кровля — крыша».

Направление работы.

Коррекционная работа не требуется.

— Несоответствие значений семантических составляющих параллельным этапам компонентного анализа в виде называния значения семантических составляющих, соответствующих предыдущим этапам анализа.

Значения семантических составляющих.

Лексема «кудесник».

Семантические составляющие.

с. Кудесник — волшебник.

3. Волшебник — колдун.

2. Колдун — тот, кто занимается колдовством.

2. Колдовство — магические, таинственные приёмы, имеющие целью воздействовать на силы природы, на людей, исцелять их или наводить болезни.

Определение направлений работы.

а. Значение четвёртой семантической составляющей «кудесник» (Что значит «кудесник?»), указанное учащимся — «колдун»;

б. соответствие этапам компонентного анализа — 2 «Колдун — тот, кто занимается колдовством».

Направление работы.

Коррекционная работа заключается в добавлении к структуре анализируемой составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием дифференциальных сем, отличающих структуру заменяемой и замещающей составляющих: + «волшебник».

Система семантико-синтагматических связей.

Лексема «яства».

Семантические составляющие.

д. Яства — вкусная обильная еда.

4. Обильная — имеющаяся в большом количестве.

3. Вкусная — приятная на вкус.

2. Еда — пища человека и животных.

2. Пища — то, что едят.

Определение направлений работы.

а. Семантико-синтагматические связи лексемы «яства» (Придумайте с этим словом словосочетание или предложение.), указанные учащимся — «На дереве висит груша»;

б. соответствие этапам компонентного анализа 1 «Пища — то, что едят».

Направление работы.

Коррекционная работа заключается в добавлении к структуре анализируемой составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием дифференциальных сем, отличающих структуру заменяемой и замещающей составляющих: + «вкусная, обильная» еда.

— Несоответствие значений семантических составляющих и лексем (выражений) со сложным семантическим содержанием параллельным этапам компонентного анализа в виде называния значения семантических составляющих, соответствующих последующим этапам анализа.

Значения семантических составляющих.

Лексема «колчан».

Семантические составляющие.

3. Колчан — в старину: футляр для стрел.

3. Футляр — коробка, ящик или чехол, куда кладётся какая-либо вещь для хранения или предохранения от порчи, повреждений, пыли и т.п.

1. Чехол — покрывка из материи или другого материала, сделанная по форме какого-либо предмета и защищающая его от порчи, загрязнения и т.п.

Определение направлений работы.

а. Значение первой семантической составляющей «чехол» (Что значит «чехол?»), указанное учащимся — «футляр»;

б. соответствие этапам компонентного анализа 2 «Футляр — коробка, ящик или чехол, куда кладётся какая-либо вещь для хранения или предохранения от порчи, повреждений, пыли и т.п.».

Направление работы.

Коррекционная работа заключается в исключении из структуры анализируемой составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием дифференциальных сем, отличающих структуру заменяемой и замещающей составляющих: — «коробка, ящик, куда кладётся какая-либо вещь для хранения».

— Полное несоответствие значений семантических составляющих параллельным этапам компонентного анализа полное отсутствие ответа.

Значения семантических составляющих.

Лексема «каморка».

Семантические составляющие.

4. Каморка — тесная маленькая комнатка.

2. Комнатка — отдельное помещение специального назначения.

1. Помещение — внутренность здания, место, где кто-нибудь, что-нибудь помещается.

Определение направлений работы.

а. Значение первой семантической составляющей «помещение» (Что значит «помещение»?), указанное учащимся;

б. соответствие этапам компонентного анализа.

Направление работы.

Коррекционная работа представляет собой формирование всей структуры данной составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием.

Система семантико-синтагматических связей.

Лексема «подзуживают».

Семантические составляющие.

5. Подзуживают — подстрекают.

3. Подстрекать — побуждать к чему-нибудь.

2. Побуждать — склонять к какому-нибудь действию.

1. Склонять — убеждать в необходимости какого-нибудь поступка, решения.

Определение направлений работы.

а. Семантико-синтагматические связи третьей семантической составляющей «подстрекать» (Придумайте

с этим словом словосочетание или предложение.), указанные учащимся — Кузнечик стрекочет;

б. соответствие этапам компонентного анализа.

Направление работы.

Коррекционная работа представляет собой формирование всей структуры данной составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием.

Также необходимо отметить, что направления работы по формированию значения семантической составляющей или лексемы (выражения) со сложным семантическим содержанием и системы её семантико-синтагматических связей могут быть различными.

Таким образом, в настоящей статье описывается система планирования работы по формированию лексических значений слов и выражений со сложным семантическим содержанием, использование которой должно обеспечить более эффективную коррекцию имеющихся недостатков и повышение уровня речевого развития в целом у учащихся третьих классов с ЗПР церебрально-органического генеза.

Литература:

1. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М., 1984.
2. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. — М.: Педагогика, 1973.
3. Масюкова, Н. А. Понимание учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития: Дис. канд. психол. наук. — М., 1987.

Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом

Метляева Юлия Владимировна, логопед

ОГБУСО г. Иркутска «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»

Ранний детский аутизм — особая форма аномалии психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, а также эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Основными признаками аутизма, так называемой «триадой аутизма», являются: нарушение коммуникации, стереотипное поведение и ослабление способности к социальному взаимодействию (Башина В. М., 1993).

Речевые и коммуникативные навыки нарушаются при РДА в наибольшей степени. Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности; они не испытывают потребности в общении с окружающим миром (Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., 2007; Нуриева Л. Г., 2007; Сухорукова И. В., 2012). Необходимо отличать речевые навыки от коммуникативных. Часто для невербальных аутистов ставят задачу обучить их говорить как самую важную. Но, на самом деле, главной проблемой

этих детей является именно нарушение коммуникативных навыков.

Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений.

Стремление понять ребенка с аутизмом во всех тонкостях его проявлений — одна из главных задач коррекционной работы. Ведь такое понимание даст возможность не только объяснить некоторые особенности ребенка (такие, как, например, страхи, фобии, фантазирование, аутостимуляции, стереотипии, эхολалии и слова — и фразы-штампы и т.п.), но и предсказать возможные негативные реакции на те или иные стимулы окружающей среды, спровоцировать нужные реакции для развития соответствующих умений и навыков, индивидуально подо-

брать действенные задания с учебным, воспитательным и коррекционным наполнением.

Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (от 14.11.2013 № 30384), одной из ведущих стратегий образовательного процесса является речевое развитие ребенка, которое включает: овладение речью как средством общения и культуры; формирование коммуникативно-целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества [3].

В основе коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами лежат группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей:

— проявление интереса к партнеру (выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);

— владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);

— владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения «я»).

На основе выделенных компонентов речи, на базе нашего центра реализуется поэтапный процесс, включающий деятельность всех специалистов центра, участвующих в комплексном сопровождении развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Первый этап направлен на формирование первой группы коммуникативных навыков — интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним. Основная задача этого этапа состоит в определении мотивационных стимулов каждого ребенка. Педагог фиксирует, какие игры, предметы, игрушки ребенку наиболее интересны. Для установления контакта нами используются мыльные пузыри, катание мячей, бросание их в корзину, волчок или юла. В некоторых случаях ребенку ненавязчиво предлагаются пазлы, вкладыши (по возможности, с тематикой в соответствии с интересами ребенка), доски Сегена, «почтовый ящик» и т.д. Сначала педагог показывает интересные ребенку вещи «бесплатно», но со временем создаются такие условия, которые предполагают выполнение инструкции взрослого, а потом только предоставление поощрения. Таким образом, на первом этапе, для того, чтобы ребенок захотел заниматься с педагогом, т.е. возникла мотивация к коммуникативному взаимодействию, необходимо найти поощрения или мотивационные стимулы.

Второй этап — формирование невербальных навыков коммуникации. Для достижения этой цели логопед в процессе деятельности обогащает собственную

речь, мимику эмоциональными средствами выразительности. Основным средством работы на данном этапе является русский фольклор: частушки, потешки, прибаутки, песни. Они близки эмоциональному миру ребенка, содержат понятные, простые слова, эмоциональные образы и стимулируют коммуникативную и эмоциональную функции речи в единстве их проявления. Потешки, считалки, заклички являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи, развивают чувство ритма и рифмы, готовят ребенка к дальнейшему восприятию речи и ее интонационной выразительности. В силу своей простоты и легкости в воспроизведении они стимулируют ребенка к речевой активности, повышают яркость, красочность речи, создают благоприятный эмоциональный фон общения.

Работа по стимуляции речевой инициативы детей осуществляется одновременно в трех направлениях:

1. провоцирование ребенка на произвольное подражание действиям, мимике, интонации взрослого;

2. провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции; основными средствами работы здесь выступают: отстукивание ритмов, стимулирование с помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии. Необходимым аспектом работы является стимулирование вокализации, словесных реакций аутичного ребенка с помощью включения эмоционального комментария, введения реплик, речевых ситуаций, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок;

3. повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутоstimуляции.

Третий этап — формирование вербального компонента речи. У детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются сложности с пониманием речи, нарушения в работе с символами. Данное обстоятельство во многих случаях исключает обучение с помощью слов. Ребенок, может быть, хочет понять речь взрослого, но не имеет такой возможности в силу нарушения символической функции речи.

С учетом данной особенности процесс работы строится следующим образом:

1. даются короткие и четкие инструкции;
2. используются подсказки (позволяют правильно выполнить инструкцию);
3. требуемые реакции формируются постепенно;
4. сложное действие раскладывается на простые;
5. использование визуальных вспомогательных материалов;
6. использование альтернативных методов коммуникации.

Следует отметить, что положительные изменения, достигаемые на занятиях, необходимо закреплять в условиях семьи. В нашем центре работа проводится в тесном сотрудничестве с родителями, которым предоставляются подробные рекомендации по организации коммуникативного взаимодействия с ребенком. Особое внимание обраща-

ется на эмоциональную сторону речи ребенка, в частности на слова, восклицания или фразы, которые вызывают у аутичного ребенка положительную реакцию. В процессе игры родителям рекомендуется стимулировать речь различными способами (устанавливать зрительный контакт, улыбаться, повторять фразы ребенка, копировать его действия), брать инициативу на себя, ненавязчиво и дозированно усложнять речевое оформление игры, поддерживать любое проявление коммуникативной активности.

Способность общаться — один из самых важных навыков, необходимых в жизни любого человека. каждо-

дневные занятия такие как, например, обучение в школе или поход в магазин, решение проблем, отдых, знакомство с новыми людьми — почти всё, что мы делаем, включает в себя общение. Поэтому для того, чтобы дети чувствовали себя более комфортно в обществе, необходимо учить их общаться. Результаты нашей работы свидетельствуют о том, что в условиях специально организованной, целенаправленной, последовательной и систематической коррекционно-развивающей работы по предложенной методике у детей с аутизмом в целом повышается уровень речевой активности.

Литература:

1. Башина, В. М. Ранний детский аутизм. // Исцеление. — М., 1993. — с. 154-165.
2. Гилберт, К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие // Москва: Владос — 2003. — с. 5–9, 14–18, 88–93.
3. Лебединская, К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. — 2007. — 95 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушение коммуникативного поведения при раннем детском аутизме. // Из книги Е. М. Мастюковой «Лечебная педагогика» (ранний и дошкольный возраст). Москва, «Владос». — 1997. — с. 99–108, 164–258.
5. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб. — метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009. — с. 127–140 с.
6. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных форма. М.: Владос, 2007. 66 с.
7. Никольская, О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. — М.: Теревинф, 2000. — 336 с.
8. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. — М.: Теревинф, 2007. — 112 с.
9. Сериков, А. Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов // Вестник Самарский гуманитарной академии. — 2011. — Вып. 1. — с. 18–28.
10. Сухорукова, И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом. // Сибирский вестник специального образования. — 2012. — № 2 (6). — с. 130–139.

Особенности письма у младших школьников с билингвизмом

Поваляева Галина Александровна, старший преподаватель;
Зинякова Анжелика Александровна, магистрант
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Немалое количество исследований посвящено проблеме нарушений письменной речи. По мнению А.К. Чичановой: «двухязычный ребенок подвержен огромным информационным перегрузкам вследствие того, что он вынужден обрабатывать большее количество информации, с одной стороны, а с другой стороны, — имеет низкую степень автоматизма некоторых необходимых для этого когнитивных операций». Повышенный интерес дети-билингвисты представляют для логопедов, так как явление билингвизма часто является причиной большого количества специфических ошибок как в устной, так и в письменной речи. Эти ошибки вызваны как особенностями совместной работы языковых систем, так и нарушениями психического и речевого развития [6]. Причина билинг-

визма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. В логопедии изучением детей с билингвизмом занимаются А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С.Б. Файед, Н.А. Шовгун и другие [7].

Основная задача при изучении русского языка детьми-билингвами состоит в том, чтобы обучить их пониманию русской речи. Затем обучение чтению и письму. Для того, чтобы понимать разговорную речь и уметь высказывать свои мысли, учащимся необходимо практически овладеть грамматическим строем и иметь достаточный словарный запас.

Звуковые отношения русского языка очень сложны. Звуки языка не нейтральны по отношению друг к другу и объединены в группы по тем или иным признакам звуковых отношений, выполняющих тонкую смысловозначительную функцию. Звукоразличительные признаки в разных языках не совпадают. Так, например, звонкость и глухость в азербайджанском языке не играют такой роли. Различие в звучании звонких и глухих азербайджанцем не улавливается. Признак долготы, являющийся смысловозначительным в немецком языке, теряет это значение для русского языка.

У многих двуязычных детей письменная речь заключает в себе специфические ошибки. Письмо имеет тесную связь с процессом устной речи. У учащихся младших классов проявляются многообразные специфические ошибки письма, такие как преобладание ошибок звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки, ошибки на правописание. К ним относятся пропуски гласных, согласных, добавления букв, персеверации букв, слитное написание слов, искажение структуры предложения, неправильное обозначение мягкости согласных на письме, искажении морфологической структуры слова, замена флексий, нарушение предложно-падежных конструкций. Очень часто дети-билингвы допускают ошибки употребления йотированных гласных. Установлено, что йотированные гласные в русском языке служат для обозначения йотированных звуков и для выражения мягкости предшествующей гласной. В письме у учащихся с билингвизмом обращают на себя внимание те случаи ошибочного использования гласных я, е, ю, и, когда они обозначают собой мягкость предыдущей согласной.

Преимущественно на письме проявляются замены букв, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие, буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

Литература:

1. Аникина, А. Е., Павлова Н. В. Обучение детей с двуязычием русскому языку // Школьный логопед. 2004. № 3. — с. 19–24.
2. Багиров, Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): Монография Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. — 316 с.
3. Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. — Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. — 295 с.
4. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте — В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. — Л., 1935. — с. 53–72
5. Космина, М. А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма. — Хабаровск, 2007. — 154 с.
6. Михайлова, М. М. Двуязычие: принципы и проблемы. — М.: Просвещение, 1978. — 73 с.
7. Румега, Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // Логопедия в школе: практический опыт. / Под ред. В. С. Кукушина. — М.: МарТ, 2004. — 97 с.
8. Филимошкина, Н. М. Разграничение речевой патологии и проявлений билингвизма // Дефектология. 1980. № 2. — с. 36–38.

На фоне относительно развернутой речи можно проследить неточное, недифференцированное употребление большого количества лексических значений слов, незнание некоторых слов, неточное знание их значений. [6]

Словоизменение у детей-билингвов имеет случайный характер и допускается множество разнообразных ошибок. Например, в образовании форм числа, падежа, рода, при согласовании разных частей речи, неспособность пользоваться различными способами словообразования. Отмечается большое количество аграмматизмов.

Особо прослеживается неправильное употребление самых простых предлогов, которые то опускаются детьми, то заменяются.

Таким образом можно сделать вывод о том, что русская речь детей-билингвов обеднена.

Можно сделать вывод о том, что главной и основной причиной, вызывающей дисграфию при двуязычии, считается психологический конфликт между склонностью ребенка к родному языку и необходимостью говорить и писать на другом языке.

В условиях двуязычия на возникновение дисграфии оказывают влияние и психологические трудности, трудности формирования речи и обучения.

К дисграфии приводят характерные черты экспрессивной речи, формирующейся в условиях билингвизма и характеризующейся различными нарушениями: нарушениями произношения, несформированностью лексико-грамматического оформления и понимания речи. При двуязычии овладение языковыми обобщениями затруднено. Каждый язык характеризуется своей фонематической системой, определенными закономерностями грамматического строя. В связи с этим в процессе овладения устной и письменной речью языковые закономерности одного языка как бы вступают в противоречие с еще плохо усвоенными закономерностями другого языка. [5]

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективный метод развития личностных качеств и лучшего усвоения знаний у студентов ссуза

Галкина Мария Викторовна, педагог-психолог высшей категории

Саратовский техникум железнодорожного транспорта – филиал Самарского государственного университета путей сообщения

Если хотите стать профессионалом в своем деле, то смех вам не поможет, для этого хорошо подходит изучение предметов по выбранной профессии, это сделает вас настоящими специалистами. А чтобы с этими предметами разобраться и лучше их усвоить, можете познакомиться с феноменом смеха.

Смеховая культура XXI века обладает рядом особенностей. Информационные технологии, которые стремительно развиваются в настоящее время, обучая мыслить глобальными категориями, снижают эмоциональную окраску восприятия окружающего мира. Происходит некая деградация или искажение личностных качеств людей, в особенности происходящее влияет на психику подростков. Смех, в силу своих особенностей может компенсировать негативные стороны информационного образа жизни, давая «живой» отклик на происходящее. [1: 222] Поэтому, в Саратовском техникуме железнодорожного транспорта — филиале СамГУПС, поставили цель: провести работу по анализу феномена смеха и раскрытию его роли в развитии качеств, необходимых студенту ССУЗа в личностном и профессиональном развитии.

Фридрих Ницше сказал такие слова: «Десять раз должен ты смеяться в течение дня и быть веселым». Известные русские писатели так же высказывались о роли смеха: Лев Толстой утверждал, что смех рождает бодрость, а Максим Горький писал, что «умный смех — превосходный возбудитель энергии». [2: 98]

Если обратиться к Википедии, то смех — одна из реакций человека на юмор или щекотку, проявления которой включают в себя специфические звуки и произвольные движения мышц лица и дыхательного аппарата.

Наука о смехе — геотология — утверждает, что смех положительно влияет на физиологию человека. Начало науке положил журналист и преподаватель психологии Норман Казинс. Он начал самолечение от редкого заболевания суставов. Через пару лет ежедневной смехотерапии Норман Казинс вновь обрел способность двигаться. Так получила свое развитие смехотерапия, в которой сейчас разделяют три основных направления:

- классическая смехотерапия;
- медицинская клоунада;
- йога смеха, обучающая человека смеяться легко и непринужденно.

С помощью смеха возможно и даже необходимо решить задачу повышения нравственности, и, в частности, чистоты смеха в среде современных подростков. Умение смеяться над собой, над своими недостатками, позитивный юмор, приводят в действие механизмы ума, которые выручают тех, у кого они имеются. Определение «человек смеющийся» лежит в одной плоскости с понятиями «человек разумный». Серьезность и смех дополняют друг друга, представляя целостное знание о мире. [3: 75] Смех повышает творческие способности и умение решать различные задачи. Он активизирует систему мозга, соединяя левое и правое полушария. Смех снимает физическую и психологическую усталость. Улыбка помогает человеку переключиться на другое состояние. Вспомните ваше состояние после перерыва в занятии — если просто хохотать, то легче потом сидеть на паре и усваивать новый материал, а если в перемену обсуждать учебные моменты, то как будто и не было перерыва.

В исследовательской работе на базе СТЖТ, проведено анкетирование контрольных групп, с помощью которого выявлено наличие чувства юмора у испытуемых и его нравственная составляющая. В анкетировании приняли участие группы техникума, всего 76 человек, возраст испытуемых от 16 до 18 лет.

После обработки анкетных данных получены следующие результаты. Основное количество студентов много и часто смеются, но при этом смеяться над собой может только половина опрошенных. Как раз это умение приводит в рабочее состояние мозг, что описано выше. Соответственно если развивать в себе это умение, т.е. учиться позитивной самокритике, то это поможет в повышении умственной работы и, как следствие, улучшение усвоения получаемых знаний. При разработке занятий по смехотерапии для студентов, которое стало результатом исследования, рассмотрены упражнения для смеха «над собой».

По результатам анализа пунктов анкеты раскрывающих нравственную составляющую чувства юмора опрошенных выявлено, что над такими страшными причинами как смерть, болезнь, бедность и т.д. не будут смеяться две трети студентов контрольных групп, но одна треть или не указала таких причин — 13 человек, или конкретно написали, что им все равно над чем смеяться — 10 человек. По полученным показателям, можно сделать вывод о том, что развитию нравственности с помощью смеха и юмора необходимо уделить больше внимания, что тоже учтено при разработке практического занятия.

Последний пункт анкеты указывает на то, что у основной массы исследуемых, есть способы рассмешить других, а значит, есть необходимое качество (чувство юмора), на которое можно опереться при проведении занятий по смехотерапии.

Результатом проделанной работы, стала разработка занятия смехотерапией, способствующей развитию личностных и нравственных качеств у студентов контрольной группы. Ежедневно, в нашем техникуме, во всех группах, проводится физкультпауза, в течение 10 минут. Смехотерапия, в контрольной группе, проводилась в это время по специально разработанному плану-сценарию.



Рис. 1. Проведение «смехового дыхания»



Рис. 2. Рисуночная «смехотерапия» в контрольной группе



Рис. 3. Элементы проведения занятия

Проведен эксперимент с выборкой двух контрольных групп техникума. В одной группе в течение семестра проводилась ежедневная смехотерапия, другая группа обучалась в обычном режиме. После экзаменационной сессии, проведен сравнительный анализ результатов успеваемости двух контрольных групп. Результаты взяты из ведомости успеваемости и ведомости посещаемости учебных групп, участвующих в эксперименте, по итогам 2015–2015 учебного года.

В группе, обучающейся в обычном режиме, показатели посещаемости и обучения изменились следующим образом:

сентябрь 2015 г. — прогулов 2,7%, май 2015 г. — прогулов 3,2%;

аттестовано 97,96%;

успеваемость 100%;

качество знаний 85,71%;

В группе, где проводились сеансы смехотерапии во время физкультминутки, показатели посещаемости и обучения изменились следующим образом:

сентябрь 2015 г. — прогулов 2,8%, май 2016 г. — прогулов 2,6%;

аттестовано 99,8%;

успеваемость 100%;

качество знаний 90,23%;

Можно сделать вывод о влиянии смеха на интеллектуальное развитие студентов и на качество усвоения знаний. В группе, регулярно занимающейся «смеховым дыханием», улучшающим мозговое кровообращение и выполняющей задания по смехотерапии, снижено количество пропусков занятий без уважительной причины, а также на 4,52% выше показатель качества знаний.

Пропишите себе смехотерапию! Учитесь обращать внимание на доброе и веселое в нашей жизни. Берите пример с солнечных часов — ведите счёт лишь радостным дням! Предлагаем использовать наш метод занятия смехотерапией, самостоятельно с пользой для себя.

Литература:

1. Балина, Л.Ф. Культурно-исторический процесс и феномен смеховой культуры / Балина Л.Ф. // Большой Урал — XXI век: Сб. материалов Всерос. науч. — практ. конф. Ч.1. XIII Уральские социологические чтения. — Екатеринбург: Изд-во УГТУ — УПИ, 2011. — с. 222–223.
2. Балина, Л.Ф. Философские основания анализа смеховой культуры / Балина Л.Ф. // Теория и экология разума: материалы Всерос. науч. — практ. конф. «Язык культуры и культура языка» (Тюмень, 15–16 марта 2001 г.). — Тюмень: Вектор Бук, 2009. — Вып.9. — С.97–100.
3. Сяо Цзиньюй (КНР) Эстетика смеха М. М. Бахтина и китайская народная смеховая культура // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 1. 2006. С. 73–82.
4. Феноменология смеха: Карикатура, пародия, гротеск в современной культуре: Сб. ст. / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии; Отв. ред. и сост. В. П. Шестаков; Ред. А. В. Вислова. — М., 2002. — 272 с.
5. Статьи о здоровье человека, медицине, психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://medicin-form.net/>

Совершенствование подготовки медицинских сестер как актуальная проблема реформирования системы здравоохранения

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела;

Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Богданов Ринат Радикович, доктор медицинских наук, профессор

Башкирский государственный медицинский университет

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране и за рубежом, выдвигают новые требования к педагогической теории и практике в целях подготовки профессионально грамотных кадров, приспособленных к жизни и труду в условиях устанавливающихся новых отношений, сознательному участию в трудовой деятельности.

Теоретических и практических разработок проблемы профессиональной подготовки в средних специальных медицинских учебных заведениях немного. Проблема профессиональной адаптации и формирование продуктивного клинического опыта на сегодняшний день очень

актуальна, особенно она значима для задач формирования профессиональной направленности на медицинскую профессию.

Рынок труда диктует коренное изменение целей и задач профориентации. Возрастает роль специализации и профессионализации труда. Выпускник медицинского колледжа должен быть конкурентоспособным и для продолжения образования, и для работы в конкретном медицинском учреждении.

Система здравоохранения не может обеспечить население общедоступной и высококвалифицированной помощью без профессиональных сестринских кадров.

Реформы, происходящие в нашей стране, приводят к необходимости проведения изменений в здравоохранении. Новые экономические условия требуют иных подходов к организации и структуре медицинской помощи. Появляются новые направления в сестринской деятельности, новые сестринские услуги, меняется кадровая структура сестринского персонала, создаются общественные организации работников медицинского персонала. В связи с этим возросли роль и значение деятельности медицинских сестер в системе здравоохранения. Объектом сестринской деятельности является пациент.

Основой практической деятельности сестринского персонала является непосредственно работа с пациентом или группой населения, а именно работа, направленная на улучшение здоровья людей.

Таким образом, реформирование здравоохранения, приведение его организационной структуры в соответствие с современными требованиями невозможно без совершенствования и изменения существующих подходов в организации работы медсестры. Подготовку специалистов сестринского дела и внедрение сестринского процесса в лечебно-профилактические учреждения относят к первоочередным задачам органов здравоохранения.

Сокращение длительности госпитального этапа предусматривает интенсификацию сестринского процесса в стационаре и распространение практики ведения планов сестринского ухода и документирование деятельности сестринского персонала. Особое внимание планируется уделить формированию административно-управленческого направления сестринского дела, так как определяющая роль в организации всех направлений деятельности сестринского персонала принадлежит руководителям сестринских служб различных уровней.

На государственном уровне сделаны первые шаги в совершенствовании управления сестринскими службами. Введена новая номенклатурная единица — главный специалист по сестринскому делу органа управления здравоохранения субъектов Федерации. Вводится должность заместителя главного врача по работе с сестринскими кадрами, в крупных ЛПУ — несколько должностей главных сестер, а также такая единица как сестра-преподаватель. Неравномерность в обеспечении населения сестринскими кадрами, сложившийся дисбаланс в соотношении между врачами и сестринским персоналом ставят на повестку дня задачу реорганизации системы планирования и распределения кадрового потенциала. Эта реорганизация

позволит изменить соотношение врач/сестринский персонал в сторону увеличения последнего, с передачей сестринскому персоналу части функций, выполняемых в настоящее время врачами (С. А. Мухина, 1997).

С целью обеспечить соответствующий уровень профессиональной готовности и квалификации специалистов, гарантирующих качество предоставляемых населению медицинских услуг, выдвигается задача создания эффективной системы сертификации и аттестации.

Для создания экономических стимулов к повышению эффективности труда и рационального использования ресурсов, необходимых для производства услуг, ставится задача реформировать систему оплаты труда сестринского персонала с целью достижения максимально возможного соответствия размера вознаграждения объему и качеству выполненной работы.

Профессиональный рост специалистов со средним медицинским образованием может способствовать подъему престижа профессии в обществе. Отсюда особое место в условиях реформы здравоохранения занимает система профессионального дополнительного образования.

Оценка социальной и медицинской эффективности является для здравоохранения приоритетной. Проблему экономической эффективности можно рассматривать, во-первых, с точки зрения влияния здравоохранения на рост производительности труда и национального дохода, а во-вторых, с точки зрения повышения экономической эффективности использования средств в самом здравоохранении. Экономическая эффективность выражается в определении стоимости дополнительно произведенной продукции или суммы сэкономленных финансовых средств, а также в установлении экономического ущерба от повышения заболеваемости, инвалидности, преждевременной смерти и т.п. Она определяется как отношение результата (в стоимостных показателях) к затратам.

При оценке экономической эффективности оздоровительных мероприятий на производстве, методов профилактики, диагностики и лечения вычисляется количество дней (разница до и после внедрения новых методов), сэкономленных в результате предотвращения заболеваний, травматизма, инвалидности, смертности, и стоимость каждого дня.

Преодоление этих барьеров в становлении новой идеологии сестринского процесса позволит усовершенствовать систему подготовки будущих медицинских работников среднего звена.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Развитие самостоятельности будущих учителей в процессе их подготовки к решению прикладных задач по математике

Боташева Замира Хусейевна, аспирант
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева

В статье анализируется процесс подготовки будущих учителей к решению задач прикладного характера с точки зрения продуктивного обучения в вузе. Упор при этом делается на самостоятельную работу студентов. Сделана попытка придать практико-ориентированной подготовке будущих учителей системный характер; выделены и описаны три этапа в процессе формирования устремленности студентов к саморазвитию в контексте подготовки к практико-ориентированному обучению в школе.

Ключевые слова: самостоятельность, практико-ориентированная подготовка студентов, культура самостоятельной работы, оптимальные требования к прикладным задачам

В настоящее время многие отечественные ученые, в числе которых В.И. Загвязинский, с большой озабоченностью отмечают необходимость внесения серьезных корректив в подготовку педагогических кадров в университетах. Ученый особую значимость придает практико-ориентированной подготовке, подчеркивая при этом, что «педагогическая теория и педагогическая практика связаны как сообщающиеся сосуды, как кровеносная система единого педагогического организма» [4, с. 13]. Ориентация современного педагогического образования на тесную связь с потребностями времени требует новых подходов к подготовке педагогов в системе высшего образования. Мы рассматриваем математическое образование как важнейшую составляющую системы фундаментальной подготовки современного учителя в аспекте усиления практико-ориентированной направленности его обучения в вузе.

Однако этот процесс сдерживается тем, что выпускник вуза не всегда подготовлен к практико-ориентированному обучению. Собственная практика в системе повышения квалификации показала, что треть учителей группы из 25 человек не готова не только к составлению, но и к решению задач прикладного характера. С одной стороны, причина заключается в том, что учитель не уделяет должного внимания этим вопросам в период самообразования. Другая причина обусловлена тем, что этому вопросу уделяется недостаточно внимания в период обучения будущего учителя в вузе. Традиционное обучение ориентировано в большей степени на «человека знающего», нежели на «человека действующего» (Т. Кун). Что касается школьной практики, то анализ ее позволяет заключить, что в ней отсутствует позитивный опыт решения

учащимися задач по математике прикладного характера. Деятельность учителей математики в данном аспекте в большинстве случаев осуществляется стихийно, вне целенаправленно организуемого процесса. Опрос, с участием математики (50 респондентов) в городах Карачаевск и Черкесск, показал, что лишь 10% педагогов осуществляют систематическую работу в данном направлении. Как видим, обозначенная проблема является значимой.

Учитывая последний факт, при подготовке будущих учителей математики, физики и информатики на физико-математическом факультете Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева мы стремились к обновлению содержания и методов преподавания как при обучении дисциплинам профессионального цикла, так и при подготовке их к педагогической практике, а также при выполнении курсовой и выпускной работ, участии во внеаудиторных формах работы. Таким образом, мы стремились придать практико-ориентированной подготовке будущих учителей системный характер. При этом осознаем, что аудиторная и внеаудиторная работы должны дополняться самостоятельной активностью студентов. Только самообучаясь, будущий учитель получит качественные знания, а уже на этапе профессиональной деятельности станет авторитетом для учащихся.

В современных требованиях к уровню подготовки выпускников школы базового и профильного математического уровней указывается, что в результате изучения математики ученик должен знать и понимать значение математической науки для решения задач, возникающих в теории и практике; использовать математические методы в анализе и исследовании процессов и явлений в природе и обществе. В перечне зафиксированных стан-

дартом умений содержится также требование к формированию умения использовать приобретенные знания и навыки в практической деятельности, для решения прикладных задач, в том числе социально — экономических и физических.

Практико-ориентированные задачи могут быть использованы с разной дидактической целью: заинтересовать или мотивировать, развивать умственную деятельность, объяснять соотношение между математикой и другими дисциплинами. Считаем, что прикладные задачи развивают продуктивное мышление. Этой точки зрения придерживается психолог З.И. Калмыкова, которая отделяет продуктивное (творческое) мышление от репродуктивного мышления по степени новизны, оригинальности продукта, который получает субъект познания. Условие возникновения творческого мышления — наличие проблемной ситуации, способствующей осознанию потребности в открытии новых знаний, стимулирующей высокую активность субъекта, решающего проблему [5]. Примерами задач с проблемной ситуацией могут служить задания из второй части тренировочных тестов по подготовке к ЕГЭ, модуля «Реальная математика» ОГЭ учащихся 9-х классов и других сборников.

Под продуктивным обучением, вслед за М.И. Башмаковым, мы понимаем процесс совместной деятельности учащегося и учителя, результатом которого является создание учащимся какого — либо образовательного продукта, приобретение им практического опыта, творческой самостоятельности и интеллектуальных стимулов, необходимых для включенности в культуру и общество [1, с. 14]. Образовательный продукт рассматриваем, с одной стороны, как самостоятельный результат учебной деятельности студента — будущего учителя математики — по приобретению профессиональных знаний, умений и практического опыта, а с другой, — как компонент его методической базы для продуктивного обучения учащихся [3, с. 138].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что обучение будущего учителя решению практико-ориентированных задач, приобретает особую значимость в плане его подготовки к работе в условиях продуктивного образования.

Как мы уже отмечали, в процессе подготовки будущего учителя к продуктивному обучению большое значение придается самостоятельной работе студентов. Это обусловлено тем, что продуктивная педагогика выделяет феномен культуры самостоятельной работы как механизм становления личности. Ученые, в числе которых О.А. Козырева, выделяют в педагогике вуза четыре уровня сформированности культуры самостоятельной работы педагога:

- использование средств фиксации информации — аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и т.д. (объектный уровень, обеспечивающий человеку владение способами, методами и средствами самообучения);
- моделирование продуктов мыслительности (уровень индивида, включенного в систему деятельност-

но-практических отношений, создающих и реализующих включение индивида в мультисредовые отношения согласно способностям, интересам, мотивам, уровням притязаний и возможностям обеих сторон, т.е. мультисреды и индивида);

- моделирование и реализация продуктов моделирования (уровень субъекта, включенного в систему деятельностно-практических и научно-экспериментальных отношений, фасилитирующих процессы самосовершенствования, самореализации и взаимодействия субъекта в мультисредах);

- создание условий для использования средств фиксации информации;

- моделирование и внедрения продуктов моделирования (уровень личности, создающей и реализующей на практике в методах и средствах педагогического взаимодействия систему принципов гуманно-личностной педагогики, фасилитирующей включение в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреду индивидов, субъектов, личностей с их качественно-количественными показателями сформированности опыта деятельности, т.е. обученности, образованности и т.д. [6]

Убеждены, что в решении прикладных задач по математике ведущая роль отводится умению студентов самообразовываться, саморазвиваться.

Процесс формирования устремленности студентов к саморазвитию в контексте умения решать практико-ориентированные задачи по математике является многоплановым и включает аудиторную и внеаудиторную работу. Условно выделим три этапа в процессе развития культуры самостоятельной работы студентов при решении практико-ориентированных задач. Первый этап предполагает учебный процесс, который включает дисциплины как математические, так и другие естественнонаучные предметы. Основной акцент при этом делается на разделе самостоятельной работы студентов по выполнению заданий прикладного, практико-ориентированного характера. Второй этап включает различные виды практики и вырабатывает умение самостоятельно пользоваться знаниями, полученными на первом этапе. Третий этап решает задачу использования самостоятельной работы в различных внеаудиторных мероприятиях (олимпиады, конкурсы, занятия в научном обществе) для выработки у студентов потребности в проявлении индивидуального стиля, нестандартного подхода к решению различного рода задач, в том числе прикладного характера.

На первом этапе в ходе изучения математических дисциплин преподаватели подводят студентов к осознанию необходимости формирования собственного банка практико-ориентированных задач. Это обусловлено тем, что в школьных учебниках нередко даются примитивные, а иногда абстрактные задания, не имеющие отношения к реальной жизни. Некоторые задачи носят устаревший характер. Проблема методического обеспечения задачами возникает в том числе и потому, что учебники имеют определенный объем и физически не могут вместить все задачи:

и обучающие, и развивающие, и воспитывающие, и контролируемые, и просто актуальные по времени [2, с. 76].

Созданные уже в период обучения банки задач позволяют студентам в будущем научить учащихся решать прикладные задачи. В рекомендациях по созданию собственного банка заданий внимание студентов акцентируется на оптимальных требованиях к прикладной задаче:

- прикладная задача соответствует программе курса, не превосходит ее; она является необходимым компонентом процесса обучения и служит достижению цели обучения;

- понятия и термины, которые входят в задачу, являются известными или, по крайней мере, доступными для понимания;

- содержание и требования задачи близки к реальной действительности;

- практико-ориентированная задача отражает взаимосвязь математических и реальных проблем;

- прикладная часть практико-ориентированной задачи не закрывает, не скрывает ее математическую сущность, так, что можно построить ее математическую модель и понятную визуализацию этой модели;

- практико-ориентированная задача решается с помощью практических приемов и методов;

- текст задачи, как правило, отражает межцикловые и межпредметные связи;

- практико-ориентированная задача служит не только для обучения математике и развития продуктивного мышления, но и поучительной цели (нравственной, эстетической — как в задачах с экологическим содержанием; эффективному выбору и оптимизации расходов — как в задачах с экономическим содержанием и т.д.).

На последующем этапе (во время прохождения практики) перед студентами ставится задача дополнить банки задач. Студенты, с одной стороны должны осознавать, что

подбор задач, формирующих элементарные навыки приложений математики, дело не простое, ведь даже в учебниках многие из текстовых задач неестественны с прикладных позиций. С другой стороны, им необходимо понять, что поиск и систематизация поучительных и в то же время достаточно простых задач повышает практико-ориентированную направленность математики. С третьей стороны, мы должны научить студентов находить и использовать прикладные задачи в реальной действительности: в быту, на экскурсии, при изучении других дисциплин, чтобы, в свою очередь, они научили этому уже своих учеников.

В своей педагогической деятельности мы, преподаватели, замечаем, что у многих только поступивших в вуз студентов сложилось мнение, будто бы задачи бывают двух видов: прикладные, которые применяются в жизни, и не практические, которые в жизни не понадобятся. Для устранения таких ошибочных суждений на третьем этапе целесообразно использовать любую возможность демонстрации будущим учителям того, что почти каждая удачно подобранная абстрактная задача в перспективе может быть связана с прикладными вопросами. Задачи «чистой математики» достаточно сложны, но они позволяют строить и находить новые модели, которые приходится очень кстати при решении практических задач. М. М. Постников написал по этому поводу: «очень часто при ответе на какой-нибудь вопрос из практики математик, как фокусник из рукава, вытаскивает нужную схему и вместе с ней решение практической задачи» [7, с. 88]. Это и есть главная мотивация к решению абстрактных задач: олимпиадных, исследовательских и т.д.

Убеждаемся в своей деятельности, что такая система подготовки студентов к решению прикладных задач поднимает уровень культуры самостоятельной работы их как будущих педагогов.

Литература:

1. Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения. — М.: народное образование, 2000 г. — 248 с.
2. Боташева, З. Х. Некоторые рекомендации к самостоятельной работе студентов-математиков на педагогической практике // Наука. Мастерство. Искусство. Из опыта работы ведущих специалистов КЧГУ. — Выпуск 10. — 2015. — Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2015 г. — с. 74–94.
3. Боташева, З. Х. Самостоятельная работа студентов по созданию собственных образовательных продуктов как средство компетентной профессиональной деятельности будущего учителя в условиях продуктивного обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 137–141.
4. Загвязинский, В. И. Актуальные проблемы развития отечественного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. — 2014. — № 9. — с. 3–16.
5. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
6. Козырева, О. А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007 г. — 627 с.
7. Постников, М. М. Является ли математика наукой? // Математическое образование. — № 2. — 1997. — с. 83–89.

Семинар как форма организации учебного занятия

Демченко Светлана Викторовна, студент
Кубанский государственный технологический университет

В статье описана сущность применения семинарского занятия в высшей школе. Рассматриваются роль преподавателя и роль студентов в проведение занятия. Представлена краткая инструкция при создании семинарского занятия.

Ключевые слова: семинарское занятие, закрепление, высшая школа

Социальный прогресс и высокие темпы развития науки и техники способствуют тому, что постоянно растут требования к качеству образования, а, следовательно, и к уровню квалификации педагогического состава образовательных учреждений.

Сегодня от педагогов требуется осмысление практических результатов своей деятельности, умение выбрать оптимальные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, владение разнообразными методическими приёмами их осуществления. Особое место среди форм организации обучения занимает семинарское занятие, которое может способствовать решению разнообразных дидактических задач, сочетая в себе несколько различных форм организации учебно-познавательной деятельности, что обуславливает актуальность изучения специфики семинара как формы организации учебного занятия.

Актуальность применения семинарских занятий в высшей школе связана с тем, что с помощью учебных занятий в форме семинара повышается интерес к изучаемому предмету, при хорошей подготовке обеих сторон учебного процесса, увеличивается, возрастает мотивация, развивается самостоятельность и воля к преодолению возникающих трудностей в понимании в процессе обучения.

Сложившаяся годами в вузах лекционно-семинарская система обучения предполагает чтение лекций и обсуждение студентами тем, предусмотренных учебной программой, под руководством преподавателя.

Семинар — это форма учебного процесса, построенная на самостоятельном изучении учащимися по заданию руководителя отдельных вопросов, проблем, тем с последующим оформлением материала в виде доклада, реферата и его совместного обсуждения [1].

Семинар является самостоятельной, многоцелевой формой обучения, которая призвана углублять теоретические знания, основы которых содержатся в лекции, помочь студентам усвоить наиболее сложные и спорные вопросы темы, прививать им умение и навыки самостоятельной работы.

К иным важнейшим целям семинара относится закрепление лекционного материала, конкретизация полученных теоретических знаний. На семинарах упор делается на выработку навыков выступлений и их обсуждений, а также коллективного оценивания ответа каждого студента [2, с. 22].

Семинар — один из основных методов обсуждения учебного материала в высшей школе. Семинары проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы с целью углубленного изучения дисциплины, привития обучающимся навыков самостоятельного поиска и анализа информации, формирования и развития научного мышления, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументированно излагать и отстаивать свое мнение.

В настоящее время семинары имеются в учебных планах всех вузов России, поскольку способствуют расширению общего научного кругозора, ознакомлению обучающихся с важнейшими проблемами и исследованиями в избранной отрасли наук.

Основной и ведущей функцией семинара является функция познавательная. Если занятие хорошо подготовлено, в процессе обсуждения на семинаре конкретных проблем вырисовываются новые аспекты, углубляется обоснование, выдвигаются положения, не привлекавшие ранее внимания студентов. Даже само углубление знаний, движение мысли от — сущности первого порядка к сущности второго порядка сообщают знаниям студентов более осмысленное и прочное содержание, поднимают их на более высокую ступень.

Воспитательная функция семинара вытекает из его познавательной функции, что свойственно всему учебному процессу. Глубокое постижение величайшего теоретического богатства, формирование философского мировоззрения необходимо связаны с утверждением гуманистической морали, современных эстетических критериев. Воспитательные возможности науки, разумеется, не реализуются автоматически. Ими нужно умело воспользоваться при организации самостоятельной работы студентов, в содержательной и гибкой методике семинарских занятий.

Наконец, семинару присуща и функция контроля за содержательностью, глубиной и систематичностью самостоятельной работы студентов, являющаяся вспомогательной по отношению к вышеназванным функциям [3, с. 13].

В ходе семинара осуществляется большая работа для более тщательного изучения и обсуждения проблемы. Обучающиеся публично выступают, видят реакцию слушателей, учатся излагать свои доводы ясно, логично, грамотным и четким литературным языком, правильно формулировать и аргументировать линию защиты своей позиции.

На семинаре каждый имеет возможность оценить свои знания критически, сравнить с умениями и навыками их излагать с другими учащимися, сделать выводы по обсуждаемым проблемам и определить, насколько необходимо более углубленное изучение рассматриваемого материала.

В ходе семинара обучающийся опирается на сделанные лекции и конспекты, на словарь, на собственные выписки из учебной литературы, публикаций в периодических изданиях, научных трудов и других источников. Такое занятие стимулирует желание сделать конспект более качественным и информативным, повышает стремление к его совершенствованию.

От занятия к занятию обучающиеся все лучше осознают важность того или иного материала, их мышление становится более зрелым, они начинают эффективней выполнять постепенно усложняющиеся задания, решать учебные проблемы, относящиеся непосредственно к будущей профессии [3, с. 29].

По методике проведения, семинар как учебное занятие, представляет собой интегративную, комбинированную форму. Он дает возможность использования фрагментов первоисточников, рефератов, тестов, понятийных диктантов (устных и письменных). Для стимулирования у обучающихся самостоятельного мышления, преподаватели используют различные активные методы и приемы обучения: задания «закончить предложение», проблемные ситуации, тесты, интерактивный опрос.

Важную роль в обучении играют взаимоотношения учащихся с преподавателем. Необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы он был не только познавательным и соответствовал дидактическим целям проведения занятия (формирование системы знаний и умений), но и развивал у учащихся тягу к знаниям, к изучению предмета.

Использование такой формы проведения занятия как семинар, наилучшим образом подходит для достижения указанных целей. При использовании в процессе обучения семинаров различных типов у учащихся формируется своя научно аргументированная позиция относительно изучаемых вопросов, происходит осознание важности проблем, у учащихся тренируется воля к преодолению трудностей.

Успех семинара зависит от многих слагаемых: теоретической, педагогической и методической подготовки преподавателя, его организаторской работы по подготовке семинарского занятия, а также от степени подготовленности обучающихся, их активности на самом занятии.

Определяя методическую концепцию организации и проведения семинарских занятий, следует исходить из того, что:

- к семинарским занятиям выдвигаются общедидактические требования (научность, доступность, единство формы и содержания, обеспечение обратной связи, проблемность и др.);
- при выборе методики проведения семинарских занятий следует учитывать особенности, обусловленные ло-

гикой преподавания конкретной дисциплины и психолого-педагогических особенностей студенческой группы;

- необходимо обеспечивать высокий уровень мотивации учебной деятельности студентов (изучение темы следует начинать с выяснения ее значения для усвоения данной или иных дисциплин, в будущей профессиональной деятельности и т.д.);

- необходимо придерживаться принципа профессиональной направленности обучения в высшей школе и осуществлять разноуровневые межпредметные связи с другими дисциплинами, практическим обучением, обеспечивающие формирование единой системы знаний, умений и навыков студентов;

- важной задачей является также формирование профессиональной культуры и мышления, умений самообразования;

- в процессе проведения семинарского занятия необходимо обеспечивать органическое единство теоретического и опытно-экспериментального познания;

- семинарские занятия должны гармонично сочетаться с лекционными, практическими и лабораторными занятиями и самостоятельной работой студентов [4, с. 25].

Процесс подготовки является одним из важнейших факторов успешного проведения занятия, его эффективности. Прежде всего, учащиеся должны понять и осмыслить план семинара и предложенные для обсуждения на нем вопросы, их значение в раскрытии темы занятия. Большую роль на данном этапе играет преподаватель.

При подготовке к семинару учащиеся активизируют работу с теоретическими источниками, требуется их обращение к литературе, они учатся рассуждать. В процессе подготовки уточняются и закрепляются уже известные категории и осваиваются новые. Если в процессе подготовки к семинару учащиеся сталкиваются с непонятными для них моментами, они самостоятельно находят ответы, либо помечают их, для уточнения их на семинаре.

Для того чтобы повысить интерес обучающихся, преподаватель может предложить им подумать над такими вопросами, ответы на которые неоднозначны, а порой и противоречивы. В процессе размышления и обсуждения таких вопросов, учащиеся могут разделиться на несколько групп, каждая из которых будет доказывать свою точку зрения, приводить свои доводы, возникнет дискуссия, необходимая для того, чтобы активизировать семинар, чтобы учащиеся в процессе спора пришли к истине.

Чтобы успешно организовать коллективный поиск ответа, преподавателю и самому необходимо хорошо подготовиться по теме семинара, чтобы у него в запасе были подготовлены такие создающие проблемные ситуации вопросы, на случай если обучающиеся сами не создадут таковых [5, с. 63].

Итак, можно выделить следующие особенности семинара как эффективной формы учебного занятия:

- семинары способствуют решению разнообразных дидактических задач, в зависимости от которых могут со-

четать в себе несколько различных форм организации учебно-познавательной деятельности;

- семинар должен сохранять связь с основными положениями лекции, но при этом не повторять ее;
- преподаватель должен создавать необходимые условия, позволяющие обучающимся должным образом подготовиться к занятию;
- проведение семинара будет эффективным, если преподаватель и учащиеся будут хорошо подготовленными;

— в ходе проведения семинаров, обучающиеся учатся излагать свои доводы, правильно формулировать и аргументировать их;

— для стимулирования мотивации учащихся используются активные методы обучения.

Таким образом, семинар в вузе представляет собой форму учебно-практических занятий, при которой студенты обсуждают сообщения, доклады и рефераты, выполненные ими по результатам учебных или научных исследований под руководством преподавателя.

Литература:

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] // социальная педагогика. URL: http://social_pedagogy.academic.ru (дата обращения 02.11.2015).
2. Мезенцев, Г. В. Методика проведения семинара-диспута в финансово-экономическом вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5227> (дата обращения 02.11.2015).
3. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 544 с.
4. Туркот, Т. И. Педагогика высшей школы. К.: Знание, 2013. 230 с.
5. Зеленков, М. Ю. Особенности организации учебных занятий на кафедре «Общественные науки». М.: Юридический институт МИИТа, 2012. 110 с.

Контрастивная лингвистика как фактор, способствующий успешному обучению иностранному языку

Зубкова Надежда Сергеевна, студент

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

В статье рассматривается контрастивная лингвистика и ее роль в преподавании иностранных языков, являющихся близкородственными.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, дифференциальные нормы, языковая конвергенция, близкородственные языки

Принимая во внимание тот факт, что время не стоит на месте, мы осознаем, что в педагогической науке появляются все более усовершенствованные методики преподавания, в том числе и иностранных языков. Перед современным педагогом стоит множество задач, направленных, в первую очередь, не только на успешное усвоение обучающимися нового материала, но и на то, чтобы в максимально сжатые сроки студенты могли освоить не один, а сразу несколько языков.

Говоря об эффективности использования учебного времени стоит упомянуть контрастивную лингвистику, призванную, при грамотном включении ее в учебный процесс, способствовать лучшему усвоению студентами, к примеру, английского и французского языков одновременно. Еще с давних времен грамматики как родного языка, так и второго изучаемого писались, в основном, благодаря методу сравнительно-исторического анализа. На современном этапе исследований лингвисты, приступая к ра-

боте над каким-либо редким языком, сравнивают его, прежде всего, с точки зрения грамматического строя, фонологии и лексики со своим родным языком. «Сопоставительная лингвистика выросла из необходимости описания языков и из необходимости их преподавания» [1, с. 5]. Сегодня контрастивной лингвистике, как отдельно сформировавшейся достаточно молодой науке, уделяется большое значение. Проводятся лекции, конференции, издаются научные журналы. К примеру, в Софийском университете им. Климента Охридского еще с 1976 года издается журнал «Съпоставително езиковзнание», всецело посвященный проблемам сопоставительной лингвистики.

Итак, как же преподаватель может включить в процесс обучения языку методику, включающую в себя одновременное преподавание и наилучшее понимание студентом сразу нескольких языков? В первую очередь, следует построить учебный процесс таким образом, чтобы изучались языки, максимально схожие по своему грамма-

тическому или же лексическому строению. Можно учитывать как генетическую классификацию языков, так и языковую конвергенцию — «развитие сходных черт у нескольких языков, независимо от общности происхождения, обычно вследствие длительных исторических контактов народов — носителей этих языков» [3, с. 70]. Конечно же, следует разделять преподавание близкородственного языка студенту, который уже владеет одним языком, включенным в языковой союз или языковую семью и обучение, которое проводится с чистого листа. В первом случае, знание, к примеру, французского языка сможет как помочь, так и стать препятствием в изучении английского. Студент, владеющий французским, может не только столкнуться с проблемой в непредсказуемой постановке ударений, но и неправильно перевести некоторые лексические единицы, тем самым полностью искажая смысл высказывания. С другой стороны,

обилие латинской лексики в обоих языках может создать так называемые смысловые «мостики», которые помогут быстро запоминать новую лексику близкородственного языка, делая поправки лишь на некоторые дифференциальные произносительные нормы. Иными словами, максимальной эффективности в преподавании иностранных языков, используя весь инструментарий методики, основанной на контрастивной лингвистике, можно достичь лишь в случае, когда они изучаются параллельно.

В данной статье мы хотим проиллюстрировать на примере греческого и болгарского языков, входящих в Балканский языковой союз, как общность грамматического строя, ставшая результатом интерференции, может способствовать их одновременному изучению. Ниже мы приведем несколько наглядных примеров, которые смогут наглядно продемонстрировать нам варианты совпадения некоторых грамматических конструкций.

Таблица 1

Формы личных местоимений:

Греческий язык	Болгарский язык
Εγώ είμαι (я есть) Εσύ είσαι	Аз съм Ти си

В обоих случаях можно опустить местоимение, если на этом местоимении мы не ставим логические ударение. Стоит обратить внимание, что, в отличие от русского языка, в болгарском и греческом обязательно должен

присутствовать глагол «быть», который, при необходимости, и указывает на лицо.

То же самое явление мы можем пронаблюдать и при образовании прошедшего времени:

Таблица 2

Греческий язык	Болгарский язык
Εγώ ήμουν Εσύ ήσουν	Аз бях Ти беше

И в греческом, и в болгарском языках формы будущего времени могут образовываться при помощи неизменной по лицам и числам частицы. В греческом это ча-

стица «θα». В болгарском — частица «ще». При этом смысловая глагол изменяется по лицам и числам:

Таблица 3

Греческий язык	Болгарский язык
Θα είμαι Θα είσαι	Ще бъда Ще бъдеш
Θα διαβάζω Θα διαβάζεις	Ще чета Ще четеш

2. В греческом и болгарском языках, в отличие от русского, была утрачена неопределенная форма глагола.

Словарной формой принято считать форму 1 лица единственного числа настоящего времени.

3. Отрицательные формы глаголов в обоих языках образуются одинаково путем добавления отрицательной частицы:

Таблица 4

Греческий язык	Болгарский язык
Δεν θέλω	Не искам

4. Стоит остановиться на роли составного глагольного сказуемого в рассматриваемых нами языках. Функцию ин-

финитива выполняет сочетание частица «*να*» в греческом и «*да*» в болгарском вместе с глаголом настоящего времени:

Таблица 5

Греческий язык	Болгарский язык
Θέλω να γίνω γιατρός	Бързам да вляза в банята

5. При образовании формы повелительного наклонения в обоих языках присутствуют особые формы:

Таблица 6

Греческий язык	Болгарский язык
Вλέπω (δες, δείτε) Έρχομαι (έλα, еλάτε)	Видя (виж, вижете) Дойда (ела, елате)

Отрицательная форма повелительного наклонения в греческом языке может образовываться при помощи отрицательной частицы «*μην*» как от глаголов совершенного, так и от глаголов несовершенного вида (*να μην πεις*, *να μην λέτε*). В болгарском языке мы тоже образуем отрицательную форму повелительного наклонения, однако только от глаголов несовершенного вида (не казвай, не казвате).

6. Имя прилагательное как в греческом, так и в болгарском языках образует формы мужского, женского и среднего родов. В обоих языках мы можем увидеть несколько степеней сравнения прилагательных. Если в болгарском это три степени сравнения — положительная, сравнительная и превосходная, то в греческом присутствует четвертая — абсолютная-превосходная степень сравнения. Употребляется она тогда, когда мы лишь констатируем превосходство объекта без сравнения его с другими объектами. Причем в греческом языке можно образовать степени сравнения как суффиксальным, так и аналитическим способом (*παχύτερος* — *πιο παχός*). В болгарском языке используется лишь аналитическая форма (висок — по-висок).

Приведенную сравнительную характеристику грамматик двух языков нельзя считать исчерпывающей, мы не

задавались целью провести подробный компаративный анализ греческого и болгарского языков. В задачу входило лишь ознакомление с некоторыми схожими составляющими, входящими в грамматический строй. Но даже частичный анализ смог дать представление о некоей идентичности языков, которая может способствовать более успешному освоению сразу двух языков при внедрении метода сопоставительного анализа в учебный процесс. На первый взгляд кажущиеся абсолютно непохожими друг на друга, греческий и болгарский языки, тем не менее, сочетают множество сходств в грамматике, таких как: отсутствие инфинитива, образование аналитической формы будущего времени и др. Тем самым, мы обосновали выбор именно этого рассматриваемого аспекта, ведь полученная в ходе написания данной статьи информация сможет наглядно продемонстрировать то, что даже наличие во всех языках различных дифференциальных признаков, тем не менее, не может существенно повлиять на изучение близкородственных языков. А подход в преподавании, основанный на контрастивной лингвистике, помогает сформировать определенную структуру мышления в контексте того или иного языка и значительно ускорить его изучение.

Литература:

1. Гак, В. Г. О контрастивной лингвистике / В. Г. Гак // — Контрастивная лингвистика. — 1989. — Вып. XXV. — с. 5–17.
2. Гливинская, В. Н. Давайте вместе учить болгарский / В. Гливинская, И. Платонова, М.: «Аст» — 2008. — 271 с.
3. Эмирова, А. М. Словарь-справочник лингвистических терминов по курсу «Введение в языкознание». — Симферополь: Крымское учебно-педагогическое издательство, 1995. — 96 с.

Студенческая олимпиада как фактор развития профессиональных компетенций будущего педагога

Касаткина Наталья Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматривается роль и место студенческих предметных олимпиад в процессе формирования и развития профессиональных компетенций будущих педагогов, представлен анализ опыта организации и проведения Всероссийских студенческих олимпиад по педагогике, их роль в профессиональном становлении молодежи.

Ключевые слова: олимпиада, педагогическая олимпиада, компетенции, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, качество образования, формирование профессиональных компетенций, внеаудиторная работа, Всероссийская студенческая олимпиада

В современных экономических условиях быстро меняющейся образовательной ситуации как никогда остро стоит вопрос о подготовке инициативного, высококультурного, конкурентоспособного, нестандартно мыслящего педагога. Личности, способной ориентироваться в сложной социальной обстановке, стремящейся к самосовершенствованию и саморазвитию. Именно эти качества соответствуют характеристике выпускника в Государственном образовательном стандарте педагогических вузов, ориентированного на формирование и развитие профессиональных компетенций. Образовательный подход, основанный на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста в вузе, определяется сегодня как компетентностный. В современной образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального «узлового», так как компетентность, во-первых, обозначает в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятие «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»; в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, вбирая в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (профессиональной, информационной, правовой, учебной и т. д.).

Профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности.

В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня сложности в условиях развития профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала [2].

Формирование профессиональных компетенций студентов — будущих специалистов в области образования — веление времени, так как сегодняшний выпускник педагогического вуза должен быть готов к работе в школах различного уровня и профиля, с детьми разного социального статуса и воспитания. В педагогической работе, как ни в какой другой сфере, недопустимы случайные результаты, так как от них зависит не только духовно-интеллектуальное развитие нации в целом, но и личностная реализация и счастье отдельно взятого человека. Поэтому повышение качества подготовки педагога к реализации его профессиональных компетенций — важнейшая проблема высшего педагогического образования, которая приобрела особое значение в начале XXI века.

В современном профессиональном образовании с введением ФГОС третьего поколения особое внимание уделяется развитию интеллектуального уровня обучающихся, формированию познавательной активности, умению самостоятельно получать знания.

В настоящее время перед профессиональным образованием стоит проблема подготовки квалифицированного специалиста, да и просто человека, соответствующего новой культуре — культуре информационной, которой соответствуют такие черты как гибкость, подвижность мышления, диалогичность, толерантность и тесная ком-

муникация на всех уровнях, интегрированный характер. Современный студент должен быть готов к решению проблемных ситуаций, к овладению деятельностью, направленной на развитие творческих способностей и познавательных интересов с учетом своих психологических особенностей.

Качественное формирование личности педагога может осуществляться только в рамках целостной педагогической системы, в которой выделяются две основные подсистемы: собственно учебный процесс и внеаудиторная деятельность студентов.

В настоящее время внеаудиторной работе уделяется большое внимание. Внеаудиторная работа, по сути, является продолжением учебного процесса и представляет собой совокупность разноплановых, разнохарактерных, разноуровневых мероприятий.

Одной из эффективных форм внеаудиторной работы, тесно связанной с учебным процессом, является предметная олимпиада, которую в современной науке рассматривают как фактор развития профессиональных компетенций студентов.

Отметим, что «олимпиада (с греческого — состязание, соревнование) — культурный праздник, сопровождающийся смотром сил в какой-либо области культуры, соревнование, в ходе которого студентами решается целый ряд мыслительных задач с целью определения командного и личностного первенства» [1, с. 45–46]. Олимпиада — ярчайшая составляющая отечественной системы образования, значение которой в формировании национальной интеллектуальной элиты страны повышается с каждым годом. В мероприятиях такого рода за счет выявления, поддержки и всестороннего развития интересов, способностей создаются условия для повышения качества образования студентов. Под качеством образования мы понимаем социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп и формированию профессиональных компетенций личности. Педагогическая олимпиада рассматривается нами как гуманитарная технология, направленная на творческое состязание студентов в креативном применении знаний и способов деятельности в предметной области «Педагогика».

Опыт участия и проведения студенческих олимпиад по педагогике позволил нам выделить тенденции современного олимпиадного движения в профессиональной подготовке будущих педагогов:

- оценка теоретических знаний по педагогике при помощи тестовых заданий;
- включение в содержание олимпиады заданий, подобных конкурсам педагогического мастерства;
- повышение заинтересованности студентов к участию в олимпиаде;
- актуализация применения ИКТ — технологий;
- сочетание индивидуального участия в олимпиаде с командной работой;

- смещение акцента с заданий, воспроизводящих знания, к заданиям творческого и исследовательского характера.

Анализ содержания конкурсных заданий традиционных олимпиад по педагогике, которые проводит общеуниверситетская кафедра «Педагогика» в течении 17 лет показал, что они служат развитию ключевых базовых и предметных компетенций участников и позволяют выявить уровень профессиональной подготовленности будущего педагога.

Олимпиады сегодня — это не только возможность проверить творческие, коммуникативные способности, качества, необходимые будущему педагогу. Олимпиады — это уникальная возможность в предельно сжатые сроки познакомиться со специфическими особенностями разных культур народов из разных уголков России, стран СНГ через художественное слово, жанры устного народного творчества, народные педагогические игры. И вместе с тем, именно в дни олимпиад у студентов крепнет чувство гордости за свой вуз, за свой край, за свою Родину. Мы понимаем, что для будущего педагога это очень важное осознание, поскольку ему завтра придется самому возвращать толерантную личность, так как трудно представить, что педагог, нетерпимый к другим сможет привить детям толерантное отношение к людям иной культуры.

Выявленные тенденции современного олимпиадного движения по педагогике позволяют нам говорить о том, что в олимпиаде сегодня присутствуют:

- доминирование личной ориентированности — направленность на личность участника, признание ее уникальности и неповторимости;
- наличие социального и профессионального контекстов будущей профессиональной деятельности современного специалиста в образовательном процессе;
- вариативность по отношению к индивидуальным особенностям и потребностям участников олимпиады;
- гибкость, своевременное адекватное реагирование на изменение профессиональной и педагогической ситуации.

Анализ результатов мониторинга уровня удовлетворенности участников III этапа Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике и психологии, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского, которая проходила в апреле 2016 года на базе ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет» показал, что подавляющее большинство членов команд участвуют в олимпиаде впервые. К участию их побудил интерес к науке и желание получить новый опыт, новые впечатления. Практически все участники довольны тем, как их разместили, и оценивают уровень организации олимпиады как высокий и выше среднего. Положительными моментами организации олимпиады они считают то, как их встретили и сопровождали, гостеприимство и доброжелательность принимающей стороны, приветливость волонтеров, интересные и сложные конкурсы, чет-

кость регламента и объективность жюри, вкусные обеды, обширную культурную и экскурсионную программу.

Итак, проведенный анализ позволяет рассматривать студенческую олимпиаду по педагогике как одну из форм профессиональной подготовки будущего специалиста в современном вузе. Олимпиады по педагогике создают условия для овладения студентами необходимыми способностями и умениями, приобретения опыта учебной и профессиональной деятельности, демонстрируют процесс и результат формирования педагогической компетентности.

Считаем, что дальнейшее участие студентов в предметных олимпиадах с расширением их географических границ окажет действенную помощь в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.

Литература:

1. Вахитова, Г. Х. Олимпиада как фактор формирования профессиональных компетенций студентов — будущих педагогов [Текст] / Г. Х. Вахитова // Студенческая предметная олимпиада: традиции — опыт — перспективы: Коллективная монография / Под общей редакцией д-ра пед. наук, доцента О. Е. Елькиной. — Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2012. — с. 38–51.
2. Касаткина, Н. С. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Н. С. Касаткина, Н. С. Шкитина, Е. Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 6. — с. 113–118.

Формирование духовно-нравственной культуры в процессе подготовки специалистов высшей школы

Семчук Елена Владимировна, старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Многими исследователями подчеркивается важность вузовского этапа становления личности, сензитивность этого периода развития личности молодого человека, к формированию у него ценностных ориентации, установок, личностных особенностей, мотиваций, направленности личности, интеллекта. Именно в период обучения в вузе молодые люди проходят один из главных этапов социализации. Социализация личности как процесс освоения системы знаний, норм и ценностей предполагает установления взаимоотношений личности с социумом (обществом и окружающей средой) на основе совокупности социальных знаний, социально-развивающего общения и социального опыта самореализации обеспечивающей социальное становление студентов [3].

По мнению Иваненкова С. П. эффективность социализирующей деятельности определяется способностью адекватного включения в жизнь своего субъекта, умеющего не только осваивать и отстаивать имеющиеся социально-культурные ценности, но и созидать и реализовывать в своей жизнедеятельности идеалы новых этапов развития социума, т.е. способностью диалектического соединения

Таким образом, олимпиады являются эффективным средством формирования знаний, умений и навыков будущих педагогов, необходимых для их личностного и профессионального самоопределения. Олимпиады стимулируют, и мотивирует личностное и интеллектуальное развитие молодого поколения, поддерживают одаренную молодежь, содействует их самоопределению и продолжению образования, развивают, и поддерживает интерес обучающихся к познавательной деятельности. Олимпиады способствуют повышению интереса студентов к преподаваемым дисциплинам и модулям, развитию исследовательских умений, логического мышления, творческой активности, а в конечном итоге — совершенствованию качества подготовки будущих специалистов, а также развитию профессиональных компетенций будущего педагога.

факторов адаптации (социальных, психических, физических и т.д.) и социализации в образовательном пространстве развития личности. От успешного ее решения в той или иной мере зависят результаты работы вузовского коллектива по сохранению контингента, повышению качества знаний и общественной активности студента. С проблемой социализации связаны успехи формирования студенческих коллективов, эффективность работы по повышению социально-психологического статуса в коллективе [1].

Характерной особенностью современного высшего образования является преодоление его направленности лишь на приобретение профессии, в то же время воспитательная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. Под воспитанием студентов следует понимать целенаправленную деятельность преподавателей, ориентированную на создание условий для развития духовности студентов на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Формирование ценностей в образовательном процессе проявляется в результате осознания личностью своих потребностей в соотношении с возможностями их удовлетворения. «Ценностные приоритеты и предпочтения современного студенчества соответствует ценностной системе окружающего их социума. Переоценка общественных ценностей приводит неизбежно к переосмыслению и изменению в структуре ценностных ориентаций молодых людей». [4]

В этой связи, говоря о ценностях личности в современном образовании, разделим их на три вида: государственные; общественные; личные.

Целью обучения молодого человека в высшей школе является его обеспечение традиционным комплексом «знания — умения — навыки», содержание которого определяется требованиями Государственного образовательного стандарта.

Важнейшее условие эффективности воспитательной работы — системность и последовательность. Формирование мировоззрения студента рассматривается в качестве педагогической цели обучения в вузе.

По мнению специалистов, в современной педагогической системе высшего образования не учитывается весь спектр интересов студентов, т.е. она не способствует раскрытию резервных возможностей личности: они не используются или используются минимально [5]. В связи с этим воспитание, ориентированное на формирование духовно-нравственной культуры студентов, выступает как одна из приоритетных целей современной системы воспитания в высшем учебном заведении. Исключительно важно пробудить в каждом студенте истинно человеческое, т.е. духовность, волю к самопознанию и самосовершенствованию, саморазвитию. Поскольку воспитательная система вуза — это комплекс форм, средств, методов и принципов, стимулирующих развитие духовно-нравственной культуры студента — будущего специалиста, то главной целью воспитания является формирование общей и профессиональной культуры студентов, понимание ими истории цивилизации, возвышение духовных потребностей, приобщение к этическим нормам общения, а также осознание своего места в диалоге культур, саморазвитие нравственного сознания.

Составляющими воспитательной работы вуза должны выступать идейно-политическое, гражданское, патриотическое, духовно-нравственное воспитание личности.

Построение модели формирования ценностных ориентации у студентов связано со следующими методологическими ориентирами: образование — сложный культурный процесс передтворческого опыта и создание условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности; деятельность — целостная система проявления личностных свойств, отношений и действий человека.

Эта модель формирования ценностных ориентации у студента выполняет ряд важных функций:

— ориентировочную, которая позволяет сформировать ориентированную основу деятельности, целевые установки;

— смыслообразующую, которая помогает выделить смысл, связанный с идеалом, конкретизировать его, сформулировать цель и осознать ценностные ориентации;

— гуманистическую, которая способствует культивированию ценностных ориентации с нравственностью.

При формировании ценностных ориентации необходимо учитывать специфику учебного учреждения.

В основе формирования духовно-нравственной культуры будущего специалиста лежит процесс культурного самоопределения личности, на который оказывает воздействие массовая культура, распространяющаяся через средства массовой информации и коммуникаций. Современный студент является носителем и генератором форм и идей как массовой культуры (литература, кино, театр, музеи, библиотеки, музыка, печать, телевидение), так и отдельно взятых субкультур. Взаимодействие со сверстниками играет важную роль в процессе формирования и развития духовно-нравственной культуры. Молодые люди приобщают друг друга к своему внутреннему миру — мыслям, интересам, увлечениям. Именно дружеские отношения создают благоприятную почву для осмысления и реализации собственного понимания главных компонентов духовно-нравственной культуры будущего специалиста.

Процесс формирования духовно-нравственной культуры является важным и сложным направлением в процессе подготовки специалистов высшей школы. Нравственное воспитание представляет собой ту координатную ось, на которой, так или иначе, располагаются все виды воспитания [6].

Поправки в закон «Об образовании» 2007 г. Ввели в язык документов, регламентирующих деятельность системы образования, категориальное определение — «духовно-нравственный» — новое для нормативного правового тезауруса. Закон определяет такие две категории — духовно-нравственное развитие обучающихся (ст. 9 п. 2), и формирование духовно-нравственной личности (ст. 14. п. 2), через эти категории раскрываются нормативные характеристики результатов деятельности образовательной системы страны. Появление этих категорий в правовых документах свидетельствуют о том, что государство принимает ответственность за нравственное состояние общества, за обеспечение устойчивости его ценностных основ. В Послании Федеральному собранию 2008 г. Президент России обозначил две основные институциональные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу национального самосознания, — Конституцию страны и систему образования, прежде всего, общеобразовательную школу.

В преамбуле Конституции ее субъект — многонациональный народ Российской Федерации — манифестирует ценностные основы своего бытия как фундамент конституционного строя, как нравственный базис российской государственности. Совокупность основополагающих ценностей составляет культурную традицию и передается из поколения в поколение благодаря совместной деятель-

ности важнейших институтов общества; среди них — семья, система образования, традиционные религии, искусство и наука. Они обеспечивают незыблемость ценностной основы народной жизни в смене поколений. Государственный заказ школе состоит в том, чтобы школа нашла способы передачи этих ценностей новым поколениям.

Категория «духовность» в общественно-педагогическом дискурсе последних лет по большей части связывается, во-первых, с освоением ценностных перспектив традиционных религий, прежде всего православия, а во-вторых, с развитием ценностно-смысловой сферы личности. Говоря о духовно-нравственном измерении бытия человека, размышляют о единстве свободы и ответственности человеческой личности, о путях вхождения новых поколений в полноту культурного наследия поколений предшествующих. Акцентируется внимание на освоении человеческого способа бытия в культуре и истории, где человек являет себя как существо свободное, созидательное и ответственное за жизнь мира. Немалое внимание уделяется также религиозной перспективе бытия человека в мире, где человек осмысляет себя в иерархическом соподчинении и в предстоянии Высшему началу бытия.

Категория «духовно-нравственное развитие» в ст. 9 закона «Об образовании» определяет иерархическую структуру результатов образования. Образовательные программы, которые надлежит освоить обучающемуся, должны обеспечить, во-первых, духовно-нравственное развитие, во-вторых, воспитание, и, в-третьих, качество подготовки обучающихся.

Нравственное воспитание предполагает организованное, целенаправленное взаимодействие личности и условий жизнедеятельности в целях формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств и выработки привычек нравственного поведения.

Государство принимает ответственность за нравственное состояние общества, за обеспечение устойчивости его ценностных основ. В Послании Федеральному собранию 2008 г. Президент России обозначил две основные институциональные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу национального самосознания, — Конституцию страны и систему образования, прежде всего, общеобразовательную школу.

Литература:

1. Иваненков, С. П. Проблемы социализации современной молодежи [Текст] / С. П. Иваненков. Оренбург: Печатный Дом «Димур», 1999. — 290 с.
2. Захарченко, М. В. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников. — СПб 2011 г. с. 3–4, с. 7–8.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с.
4. Ворокова, Н. Х. Мониторинг моральных ценностей и ценностных ориентаций студентов экономических колледжей / Ворокова Н. Х., Емузова Н. Г. // Вестник Университета Российской Академии Образования. — 2009. — № 5. — с. 95–98.
5. Толстых, А. В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания // Педагогика, 1996. — № 4. — с. 9–13.
6. Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания. — Минск: изд-во БГУ, 1972. — с. 143.

В преамбуле Конституции ее субъект — многонациональный народ Российской Федерации — манифестирует ценностные основы своего бытия как фундамент конституционного строя, как нравственный базис российской государственности. Совокупность основополагающих ценностей составляет культурную традицию и передается из поколения в поколение благодаря совместной деятельности важнейших институтов общества; среди них — семья, система образования, традиционные религии, искусство и наука. Они обеспечивают незыблемость ценностной основы народной жизни в смене поколений. Государственный заказ школе состоит в том, чтобы школа нашла способы передачи этих ценностей новым поколениям.

Категория «духовность» в общественно-педагогическом дискурсе последних лет по большей части связывается, во-первых, с освоением ценностных перспектив традиционных религий, прежде всего православия, а во-вторых, с развитием ценностно-смысловой сферы личности. Говоря о духовно-нравственном измерении бытия человека, размышляют о единстве свободы и ответственности человеческой личности, о путях вхождения новых поколений в полноту культурного наследия поколений предшествующих. Акцентируется внимание на освоении человеческого способа бытия в культуре и истории, где человек являет себя как существо свободное, созидательное и ответственное за жизнь мира. Немалое внимание уделяется также религиозной перспективе бытия человека в мире, где человек осмысляет себя в иерархическом соподчинении и в предстоянии Высшему началу бытия.

Категория «духовно-нравственное развитие» в ст. 9 закона «Об образовании» определяет иерархическую структуру результатов образования. Образовательные программы, которые надлежит освоить обучающемуся, должны обеспечить, во-первых, духовно-нравственное развитие, во-вторых, воспитание, и, в-третьих, качество подготовки обучающихся.

Нравственное воспитание предполагает организованное, целенаправленное взаимодействие личности и условий жизнедеятельности в целях формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств и выработки привычек нравственного поведения.

Психологический механизм правового поведения обучающейся молодежи

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ
Владимирский юридический институт ФСИН России,

Фабриков Максим Сергеевич, проректор по административно-хозяйственной работе
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Поведение человека — это важный предмет интересов теоретико-правового знания.

В определенной сфере социальной действительности — это совокупность субъективно (внутренне) обусловленных сознанием и выраженных внешне (объективно) актов волевой активности, в которой воплощены особенности взаимоотношений и взаимодействия личности с реальной действительностью. Для всякого поведения характерны, во-первых, определенный уровень его организации; во-вторых, его содержание с учетом объективных социальных или природных связей, в которые это поведение включено, а также вызываемые им последствия; в-третьих, его субъективные особенности направленности (мотивы, цели, план осуществляемых действий) и, в-четвертых, отношение поведения к различным социальным и техническим нормативам. [1, с.132–133].

Поведение человека необходимо отличать от деятельности. Дифференцированный маркер проходит по характеру целенаправленности и организованности осуществляемых личностью действий. Дефиниция деятельности охватывается понятием поведения, а сама деятельность — частный случай поведения как такового. Поведение человека необходимо четко отграничивать от поступка. Оно оценивается по критериям социальной значимости (позитивное поведение или негативное).

Правовое поведение — это один из видов поведенческой стратегии индивидов, которое могут осуществлять как индивидуальные, так и коллективные субъекты права (граждане, должностные лица, общественные объединения).

Психологический механизм правового поведения состоит из следующих блоков: сбор и обработка фактической и правовой информации; мотивационный; программно-целевой; блок личного опыта; энергетический; оценочный; блок принятия рационального решения и его реализации.

Изучение данных блоков является основой целенаправленного воздействия на отдельные стороны и параметры правового поведения обучающейся молодежи путем соответствующей организации, осознанного регулирования юридических действий.

1. Сбор и обработка фактической и правовой информации — происходит с помощью зрительных, слуховых, тактильных и других — дистантных ощущений, отражающих свойства объективной и субъективной реальности с помощью непосредственного их воздействия на соответствующие рецепторы.

Социально-правовая ситуация в целостном виде отражается на уровне восприятия, которое в большей степени зависит от прошлого опыта, специфики, профессиональной деятельности человека, его индивидуальных особенностей.

Вместе с ощущениями восприятие обеспечивает непосредственно — чувственную ориентировку в социальной среде общества. Различают восприятия, отражающие социально-правовую ситуацию адекватно и иллюзорно (неадекватно). Следовательно, правовое поведение предполагает постоянную проверку перцептивного образа, при необходимости — его коррекция, поскольку от целесообразного восприятия зависят качество дальнейших психологических процессов и разумность, продуманность принятого решения.

В процессе восприятия молодой человек может сравнить воспринимаемые факты и нормы с прежними, хранящимися в его памяти. Во время сравнения единичные объекты классифицируются в некоторый класс, в качестве которого могут выступать вербальные или невербальные понятия, ценности, сенсорные, перцептивные эталоны, стереотипы поведения и представления.

В отличие от восприятия, представления относятся не только к настоящей социально-правовой ситуации, но и к прошлым и будущим обстоятельствам. Представления тесно связаны с мышлением и его основными элементами — суждениями, умозаключениями, анализом, синтезом. Память как психологический процесс позволяет организовать, сохранить накапливаемые, приобретенные знания, умения и навыки прошлого, удержать огромный объем информации, сделать реальным неоднократное использование ее в деятельности или возвратить в сферу правосознания. Моторная, эмоциональная, словесно-логическая, образная разновидности памяти связывают прошлое человека с его настоящим и будущим и являются объективно необходимыми детерминантами осуществления познавательной, регулятивной, прогностической и других функций. [2, с.304].

2. Мотивационный блок включает потребности (интересы, мотивы, установки).

Потребность — это состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования (развития), и выступающее источником его активности.

Потребности и интересы обнаруживаются в мотивах, влечениях и желаниях, побуждающих человека к правовой деятельности. Направленность чувств, воли и мыш-

ления, ориентировка личности в социальной ситуации, регулирование ее поведения определяются благодаря потребностям и интересам.

В процессе правовой деятельности молодые люди удовлетворяют самые разнообразные потребности и интересы (защищают имя, честь и достоинство, приобретают вещи, выбирают представителей в органы самоуправления и т.д.). При этом свои действия они мотивируют.

3. Программно-целевой блок состоит из целей, планов, программ и прогнозов, вместе с мотивационным блоком обеспечивает определенную направленность правового поведения личности. Программу правового поведения людей составляет система целей и задач, а также способы, средства и пути их достижения и разрешения. Заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы, выполнение действий и операций, определенный замысел проведения соответствующих мероприятий называется планом.

Важную роль здесь играют прогнозы, разнообразные суждения об этапах и стадиях развития правового поведения на основании оценки его современного состояния.

4. Блок личного опыта состоит из необходимых способностей, навыков, умений, мастерства. Способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения творчески-продуктивной деятельности. Их формирование происходит на основе определенных задатков и тесно связано с устойчивой склонностью человека к определенной деятельности.

Для реализации способностей нужны соответствующие знания, умения, навыки. Юридические знания могут быть получены молодыми людьми в школе, в институте, в интернете, в СМИ. Навыки составляют интеллектуальные, перцептивные и иные действия, сформированные путем повторения и характеризующиеся высокой степенью освоения, отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [3, с.21–22]. Умения — это освоенные человеком способы выполнения действий обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения формируются в процессе практической деятельности, путем длительных занятий, упражнений, опытов.

5. Энергетический блок включает внимание, волю и эмоции. Внимание — это сосредоточенность человека в данный момент времени на каком-либо реальном и идеальном объекте (факте, социально-правовой ситуации в целом). Внимание влияет на качество и эффективность правового поведения, скорость и успешность достижения его целей и получение результата.

Для установления состояния сосредоточенности в правовом поведении требуются определенные волевые усилия. Волю можно определить как: 1. Способность человека выбирать и осуществлять свои действия; 2. Сознательную саморегуляцию человеком своей деятельности, обеспечивающую преодоление трудностей при достижении целей; 3. Высшую степени активности личности [4, с. 48].

6. Оценочный блок составляют мыслительные и эмоциональные оценки, которые постоянно возникают в ходе юридической деятельности. Эмоциональные и мыслительные оценки позволяют человеку выявлять полезность, нужность и целесообразность тех или иных элементов и сторон правовой системы общества, правильно ориентироваться в социальных ситуациях действительности, устанавливать оптимальные условия для своего правового поведения.

7. Блок принятия рационального решения и его реализация — один из основных, ближе всего стоящих к практическим действиям, блоков [4, с. 51]. Под принятием решения понимается формирование мыслительных операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации и ведущих к достижению намеченных целей. Решения бывают интеллектуальные, волевые, эмоциональные, вероятностные, оперативные, функциональные, творчески-продуктивные и др. От правильно принятого решения зависят эффективность и качество правового поведения личности.

На все компоненты психологического механизма правового поведения личности люлей существенное влияние оказывают социально-детерминированные (социальная среда, непосредственный круг общения, жизненный опыт и т.п.) и биологически обусловленные (инстинкты, темперамент и т.д.) свойства личности.

Таким образом, признаками правового поведения являются:

1. Социальная значимость — правовое поведение людей оказывает влияние на процесс возникновения, изменения и прекращения общественных отношений, а также воздействует на правовой статус личности и на способность реализации ее интересов.

2. Сознательно-волевой характер совершаемых поступков — правовым поведением может называться только поведение, поддающееся правовой регламентации. Право способно воздействовать на человеческое поведение лишь в том случае, если сознание и воля людей могут регулировать и контролировать общественно полезные или социально вредные поступки.

3. Четкая регламентированность — правовое поведение имеет определенную правовую форму, при помощи которой оно получает свое внешнее выражение и юридическую силу. Право определяет границы общественно полезного или общественно вредного поведения.

4. Подконтрольность государству, обеспеченность системой государственных гарантий и санкций — правила поведения устанавливаются государством, следовательно, оно обеспечивает и реализацию, создает условия, гарантирующие правомерное поведение, при необходимости принимает меры государственного принуждения, за нарушение требований правовых предписаний привлекает к юридической ответственности.

Правовое поведение может быть осуществлено людьми, обладающими правоспособностью, но имеющими дееспособности. Это деяния невменяемых, а также несовершеннолетних.

Нам представляется, что социально зрелая личность должна, несомненно, обладать правомерным поведением, за которое она несет как юридическую, так и моральную ответственность.

Литература:

1. Кудрявцев, В. Н. Закон, поступок, ответственность. М., 1986. с. 132–133
2. Общая психология: учеб. для студентов пед ин-тов/под. ред. А. В. Петровского. М., 1986. С.304
3. Белканов, Е. А. Структура и функция правосознания: автореф... дис... канд... юр.наук. Екатеринбург, 1996. С.21–22
4. Карташов, В. Н. Теория правовой системы общества. Ярославль. 2006.С. 48

Правовая культура обучающихся как средство профилактики их виктимного поведения

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ
Владимирский юридический институт ФСИН России

Фабриков Максим Сергеевич, проректор по административно-хозяйственной работе
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Проблемой виктимизации девушек и юношей — одна из актуальных проблем современной действительности.

Сегодня молодое поколение оказалось без социальных ориентиров, а представления студентов о морали и праве в силу целого ряда причин, оказались неосознанными и не стали автоматическими регуляторами их поведения.

Разрушение традиционных форм социализации, основанной на предопределенности жизненного пути, с одной стороны, повысило личную ответственность молодых людей за свою судьбу, поставив их перед проблемой выбора, с другой стороны, обнаружило неготовность большинства их включиться в новые общественные отношения. Современные процессы порождают у молодежи ощущения неопределенности, растерянности, глубокой апатии и пассивности или же, наоборот, выливаются в агрессивное проявление в вузе и дома. В этих условиях особую важность приобретает анализ проблемы виктимности и виктимогенности молодых людей.

Обычно в виктимологических исследованиях под виктимизацией понимается социальный процесс превращения лица в жертву неблагоприятных условий социализации и результат этого процесса.

Родоначалник отечественной виктимологии Л. В. Франк определяет виктимизацию как «процесс превращения в жертву преступления и результат этого процесса как на единичном, так и на массовом уровне» [1].

Другие авторы, например, Д. В. Ривман считают, что невозможно определить одним термином два таких самостоятельных явления, как процесс и его результат. Он отмечал, что под виктимизацией понимается только процесс реализации виктимности лица в ходе преступного посягательства, а состояние реализованной потенциальной виктимности обозначается термином «реализо-

ванная виктимность». Хотя в дальнейшем, и он указывает, что виктимизацию необходимо рассматривать в двух аспектах — «индивидуальном и массовом» [2]

Виктимизация в целом складывается из всех потерпевших от преступлений, зарегистрированных и латентных, независимо от степени виктимности, способствования или даже прямой вины самих потерпевших.

В зависимости от уровня социального взаимодействия преступности и виктимности, его продолжительности и объектно-субъектных связей выделяют следующие виды виктимизации: первичную, вторичную и третичную.

Под первичной виктимизацией понимается причинение материального, физического и морального вреда жертве непосредственно в процессе совершения преступления.

Вторичная виктимизация охватывает случаи косвенного причинения вреда жертве, связанного с отношением к ней социальной общности в целом, лиц из ближайшего социального окружения, органом социального контроля, посредников и персонала.

Стереотипная предубежденность в отношении «виновности жертвы», невнимательное обращение и негативное отношение к ней как к лицу, чем-то запятнавшему себя, стереотипы «греховности» жертвы, ее запятнанности совершением преступления, унижение чести и достоинства — типичные формы вторичной виктимизации, содействующие отчуждению жертвы, ее де-социализации. На наш взгляд, любой человек, даже если он действительно оказался в непростой жизненной ситуации (сирота, инвалид, бездомный, безработный и т.д.) должен воспитывать в себе социальный иммунитет, социальную зрелость и правовую культуру, которую мы понимаем как личностное образование, детерминирующее уровень освоения и профессионализма выпол-

нения правомерной социальной роли, содержанием которого выступают правовые знания и сформированные на их основе правовые компетенции, правомерное поведение и готовность личности руководствоваться правовыми убеждениями в различных видах социальной деятельности [3, с.9].

Мы выделяем третичную виктимизацию жертвы преступления, представляющую собой использование жертвы представителями правоохранительных органов и работниками СМИ в своих целях и в целях проводимой политики.

Сегодня в целях виктимологического анализа чаще всего используется понятие первичной виктимизации, а вторичная и третичная используется специалистами по организации обращения с жертвами преступлений и по виктимологической профилактике.

Материальный, физический и моральный вред человек получает в процессе социализации.

А. В. Мудрик определяет социализацию как развитие человека на протяжении всей жизни во взаимодействии с окружающей средой; как процесс усвоения и воспроизводства социальных норм, культурных ценностей, а также саморазвитие в том обществе, к которому этот индивид принадлежит. По его мнению, социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом; б) в процессе влияния со стороны государства на те или иные категории людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека; г) в процессе саморазвития [4].

Содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы полоролевая профессиональная, семейная, политическая и другая социализация его граждан прошла успешно. Требования к личности в разнообразных аспектах предъявляет не только общество в целом, но и различные группы и институты социализации, особенности которых обуславливают неидентичность и специфичность этих требований, содержание которых обусловлено возрастом и социальным статусом человека. На каждом возрастном этапе перед личностью встают естественно-культурные и социально-культурные, социально-психологические задачи, решая которые она и проявляет свою субъектность.

Человек может стать и жертвой социализации, поскольку это сложный и противоречивый процесс. С одной стороны, успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека в общество, усвоение всех его норм, а с другой стороны, — способность в определенной мере противостоять обществу, если оно мешает саморазвитию, самоутверждению, самореализации человека. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением в нем. И здесь возможно возникновение двух крайностей: с одной стороны, — человек конформист, полностью адаптированный в обществе, но не способный ему противостоять, с другой стороны, — человек, не адаптированный в об-

ществе, маргинал, девиант. Оба типа — жертвы социализации и присутствуют в реальной жизни любого общества.

Все виды жертв неблагоприятных условий социализации можно условно разделить на реальные, потенциальные и латентные.

Реальными жертвами неблагоприятных условий социализации являются инвалиды, сироты, дети с психосоматическими дефектами и отклонениями.

Потенциальными, с очень большой возможностью стать реальными жертвами социализации можно назвать людей с неуравновешенной психикой и с акцентуациями характера; мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев, детей, родившихся и воспитывающихся в семьях в низком материальном, моральном, образовательном уровнями; представителей инонациональных или расовых групп в местах проживания другого этноса или расы.

К латентным жертвам — «скрытым», а потому с трудом определимым могут быть отнесены высокоодаренные дети. А. В. Мудрик полагает, что одаренность и даже гениальность «выпадает» на долю примерно 1 из 100000 родившихся человек, «но большинство будущих гениев теряется на жизненном пути, так как условия их социализации (даже достаточно благоприятные) недостаточны для развития их высокой одаренности, о чем ни они, ни их близкие могут даже не подозревать» [4, с. 26].

Названные категории жертв редко бывают представлены в «чистом виде». Часто какой-то жизненный факт или первичный дефект вызывает вторичные изменения в развитии человека и его жизненной позиции, формирует неадекватное или ущербное отношение миру и к себе.

Возможность стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации зависит также от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека. К таким характеристикам можно отнести степень гибкости, развитость саморегулирования и рефлексии человека, его ценностной ориентации, развитую правовую культуру.

Необходимо отметить и такую личностную характеристику, как экстернальность — интернальность, то есть склонность человека приписывать причины происходящего с ним к внешним обстоятельствам или принимать всю ответственность за происходящее на себя [5].

Процесс воспитания правовой культуры личности предполагает повышение правосознания, уровня знаний о правовых нормах, усвоение правовых требований, формирование правовых убеждений, выработку навыков правомерного поведения. Воспитание правовой культуры направлено на формирование у девушек и юношей уважительного отношения к правам и свободам человека, навыков и установок, позволяющих молодым людям активно включиться в работу по созданию общества свободного от нарушения прав человека, понимание его социальной ценности по преобразованию и построению развитого, де-

мократического, правового государства, необходимость его защиты [3, с. 12].

Современному развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивно-

стью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Наиболее ответственным и сложным является период, соответствующий возрастной категории с 17–20 лет.

Работа по профилактике виктимности важна именно в юношеском возрасте поскольку в этот период формируется единая система знаний, складывающаяся затем в систему убеждений, правовую культуру.

Литература:

1. Франк, Л. В. Виктимология и виктимность. — Душанбе, 1972.
2. Ривман, Д. В., Устинов В. С. Виктимология. СПб.: 2000
3. Фабриков, М. С. Педагогические условия воспитания правовой культуры старшеклассников. Автореф. дис... канд. пед. наук. Кострома. 2016
4. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику. уч. пособие М. 1997
5. Василькова, Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика уч. пособие М. 2003

Становление и развитие понятий «эмпатия» и «партисипация» в рамках проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

Шкитина Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический университет

Занимаясь проблемой эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, мы рассмотрели несколько периодов становления и развития понятий «эмпатия» и «партисипация».

Мы выделяем три периода: в первый период — с древних времен до начала XIX века — в науке сложились некоторые представления об эмпатии и партисипации; во втором периоде — с начала XIX века до тридцатых годов XX века — феномены эмпатии и партисипации стали предметом специальных научных исследований в философии и психологии, и в третий период — с тридцатых годов XX века по настоящее время — эмпатия и партисипация перестали относиться к сугубо психологической и философской отраслям знаний и распространились на другие науки, в том числе и на педагогику.

Охарактеризуем подробнее первый период (с античных времен до начала XIX века), так как он является наименее изученным. Этот период является самым продолжительным, хотя и не самым продуктивным в становлении и развитии понятий «эмпатия» и «партисипация».

Начальный период становления и развития понятия «партисипация» связан с древнегреческой цивилизацией, давшей миру немало философов, в концепции которых входят интересные мысли о воспитании, основанном на сотрудничестве между учителем и учеником. Среди них одним из первых стоит Пифагор (VI в. до н. э.).

Пифагорийцами признается необходимость совместной деятельности учителя и ученика, которая осуществляется на равноправных условиях: правильно осу-

ществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, всякое же изучение наук и искусств, если оно недобровольно, то негодно и безрезультатно [1].

Ученые-софисты Протогор (490–420 гг. до н. э.), Антифон (480–411 гг. до н. э.), Сократ (470–399 гг. до н. э.) и др. впервые употребили термин «управление» в обучении, предлагая обучать управлению делами домашними и городскими, помышляя о воспитании активных участников управления полисом.

Идеями сотрудничества, соучастия пронизаны трактаты Платона (427–347 гг. до н. э.), который представляет в качестве основной социальной функции воспитания идею сделать человека совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать.

Яркий представитель римской философской и педагогической мысли М. Ф. Квинтилиан (42 — ок. 118 г. до н. э.) — адвокат и оратор, выдвигает новые требования к подготовке учителя, вслед за Плутархом утверждая, что воспитатель и воспитанник должны быть единым целым; воспитатель не должен стоять над воспитанником, а, наоборот, должен относиться к ребенку как к драгоценному сосуду, с которым нужно обращаться бережно и уважительно, здоровое воспитание должно беречь детскую психику.

По мнению М. Ф. Квинтилиана, при воспитании нельзя прибегать к физическим наказаниям, так как битием подавляет стыдливость и развивает рабские качества. Учитель же должен заменять ученику отца, приучать своего

питомца мыслить и действовать самостоятельно. Прилежание учеников, как считает философ, зависит от доброй воли, а последнее нельзя вызвать путем принуждения [5].

Таким образом, в вопросах совместной деятельности учителя и ученика мыслители Древней Греции и Рима делают акцент на такой подготовке учителя, которая бы предполагала сотрудничество, равноправие, умение как начальствовать, так и подчиняться. Сотрудничество же, в свою очередь, содержит такую неотъемлемую часть профессиональной подготовки учителя, как педагогический такт.

Воспитательные идеалы восточных цивилизаций всегда включали религиозные и нравственные принципы воспитания и образования. Так, арабский ученый и философ аль Фараби (870—950 гг.) видел сущность воспитания в дружеском общении наставника и воспитанников. Размышляя о том, каким должен быть идеальный наставник, Фараби подчеркивал, что необходима такая подготовка учителя, чтобы он был исследователем и ученым, владеющим выразительной речью, умеющим и любящим передавать знания, настойчивым при достижении задач обучения и воспитания и относящимся с уважением к ученику [4].

В бессмертном произведении «Витязь в тигровой шкуре» Ш. Руставели подчеркивает роль разума в поступках и действиях человека. Идеальный герой Ш. Руставели Автандил, рыцарь и просвещенный человек, — активная, деятельная личность; его девиз — самоотверженная помощь другу, стремление к торжеству добра и справедливости. Он предпочитает действовать вместе с другими, в коллективе, в рамках того общества, членом которого он является. Следовательно, делает вывод Ш. Руставели, в борьбе со злом, помимо таких личностных качеств, как интеллект и образованность, высшая нравственность, физическая красота и сила, необходимы также связь с обществом, действия вместе с другими людьми [6].

Китайские философы Ванг Шу Ен (1472—1528 гг.) и Хуан Цзунси (1610—1695 гг.) вносят новое в понятие «сотрудничество», рассматривая обучение и воспитание как сотрудничество с внешним миром, которое реализуется посредством изучения определенного учебного материала и объектов. В рамках подготовки учителя они предлагают пересмотреть его роль: наставнику следует направлять познавательную мысль школьника, учитывать природную доброту ребенка, раскрепостить детскую активность, отказавшись от предельно управляемого воспитания перейти к соуправлению.

Идеи сотрудничества характерны и для эпохи Возрождения и Реформации (Италия, Франция, Центральная и Северная Европа). Среди представителей французского Возрождения выделяется М. Монтень (1533—1592 гг.), который в своем труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Размышляя, каким должно быть обучение и воспитание, Монтень советовал учителю проявлять внимание к ученику, уважение, соучастие и преподавать так, чтобы «больше говорил ученик

и больше слушал учитель». Идеалом для Монтеня был не «умудренный голой ученостью» учитель, а человек, одновременно обладающий «добрыми нравами и умом», то есть человек, умеющий входить в процесс общения и организовывать его.

В когорте французского Просвещения, безусловно, выделяется фигура Ж. — Ж. Руссо (1712—1778 гг.), чьи педагогические воззрения органично связаны с размышлениями о справедливом переустройстве общества. В его понимании, обучение и воспитание, организуемые учителем, играют роль мощнейших рычагов прогрессивных общественных перемен. Полагая, что естественное воспитание является идеалом, Ж. — Ж. Руссо предлагал нацелить воспитание на такой идеал, сделав его природосообразным. Главным естественным правом человека Ж. — Ж. Руссо считал право на свободу.

В учении Ж. — Ж. Руссо впервые идея свободы и свободного воспитания обосновывается детально и противопоставляется авторитарному воспитанию. Главное и наиболее сложное искусство наставника — не показывать и разъяснять, а терпеливо следить, чтобы в сельской тишине неспешно созрел новый человек. При естественном воспитании, акцентирует Руссо, следует отказаться от ограничений, установленных волей наставника, отучать ученика от слепого повиновения, соблюдать союз и сотрудничество между учителем и учеником при мягком руководстве учителя. У Ж. — Ж. Руссо уже явно просматриваются демократические и гуманистические идеалы, характерные для последующих эпох.

Что касается понятия эмпатии, то в этот период только начинается его становление. Зарождение античной философии, охватывавшей всю совокупность научных взглядов, было обусловлено интенсивным ростом торгово-ремесленных отношений, возникновением полисов, отделением ремесла от сельского хозяйства.

Радикальные общественные изменения, развитие товарно-денежных отношений, быстрое расширение экономических связей, установление морской гегемонии — все это обусловило глубокие преобразования в жизни и сознании древних греков. Укрепляется критический склад ума, мысль индивида устремляется к высоким обобщениям, охватывающим мироздание в едином образе.

Старая религиозно-мифологическая этика была подорвана, новая еще не сложилась. Потребность в рациональном обосновании программы поведения, дающей возможность справиться с тревогами, отрицательными эмоциями, страхом и различными стрессовыми состояниями, была очень острой. Философствование в те времена означало общение с людьми, посвященными в тайны мироздания и природы человека, — общение, соединяемое с обучением. В эллинистическую эпоху главной темой обучения стало искусство жить, общение. Зачастую оно приобретало психотерапевтический характер: философ становится духовником — врачом души.

Как отмечает историк философии А. Роджерс, философ занимал позицию, сходную во многих отношениях с ролью

современного священника, его приглашали, чтобы посоветоваться при обсуждении трудных моральных проблем [3].

В эллинистический, как и в предшествующий эллинистический (древнегреческий), период господствовала идея примата разума, уверенность в том, что только на основе ясного и отчетливого знания возможно истинное счастье.

Однако взгляд на эмоции, особенно отрицательные (страх, неудовлетворенность, тревога), со временем менялся. Любые эмоции, даже положительные, признавались стоиками ненужными. Все эмоции рассматривались ими как «порча разума», поскольку они возникают, по мнению стоиков, при неправильной деятельности мышления. Удовольствие и страдание — это ложные суждения о настоящем, желание и страх — о будущем, не говоря уже о таких ненужных эмоциях, как сострадание и сочувствие, которые характерны для эмпатического процесса.

Стоики считали, что от аффектов нужно лечить как от болезней, их нужно с корнем вырывать из души. Только разум, свободный от каких бы то ни было эмоциональных потрясений (положительных или отрицательных), способен правильно руководить поведением, и тогда человек выполнит свое предназначение.

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл ученик Сократа Платон (427–347 гг. до н.э.). По мысли Платона, воспитание должно обеспечивать постепенное восхождение к миру идей. Реализовать подобное воспитание способен наставник преклонных лет, человек, стоящий на пороге мира идей, и сделать это можно только при наличии тесной духовной связи между

наставником и учеником (сотрудничество, понимание друг друга, умение учителя поставить себя на место ученика), которую впоследствии стали именовать платонической любовью.

Подводя итоги первого периода становления и развития понятий «партиципация» и «эмпатия», подчеркнем, что к его завершению еще не появилась методологическая база и четкие концептуальные положения, в это время педагогическая практика не пользуется терминами «партиципация» и «эмпатия», то есть на первом этапе объект изучения не является предметом сознательной целенаправленной деятельности, обращение к нему носит стихийный и несистематичный характер, знания о нем противоречивы и недостаточны.

Отмеченные особенности становления и развития понятий эмпатии и партиципации позволяют нам выделить сложившиеся к началу XIX века культурно-исторические предпосылки дальнейшего развития этих понятий в рамках подготовки будущего учителя. К основным из них мы относим:

- развитие общества в рамках культуры своего времени, что накладывает определенный отпечаток на подготовку учителя;
- развитие науки философии, опыта педагогической практики, что отразилось в требованиях к подготовке учителя;
- начало становления понятий «эмпатия» и «партиципация», которые пока что не употребляются как термины, хотя и являются неотъемлемой частью подготовки учителя.

Литература:

1. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 352 с.
2. Дудачева, М. Л. Эстетические воззрения Шота Руставели / М. Л. Дудачева. — Тбилиси: Мецниереба, 1966. — 119 с.
3. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М.: Гос. учеб. — пед. изд-во Наркомпроса, 1940. — 472 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: сб. науч. тр. — М.: НИИ общ. педагогики, 1988. — 197 с.
5. Шкитина, Н. С. Подготовка будущего учителя к формированию школьной дисциплинированности: дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Шкитина. — Челябинск, 1997. — 167 с.
6. Шкитина, Н. С. Эмпатийно-партиципативная подготовка будущего учителя: монография / Н. С. Шкитина. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. — 134 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Развитие логического мышления в урочной и внеурочной деятельности с применением технологии дистанционного обучения

Дресвина Полина Алексеевна, учитель математики
МБОУ Лицей (г. Нижний Тагил, Свердловская обл.)

В современном мире очень важную роль играют информационно-коммуникационные технологии, а значит необходимо активно применять их в образовательном процессе, для оперативного обмена информацией между всеми субъектами образовательной деятельности, а также максимально использовать положительные стороны сети Internet, для повышения качества обученности и развития логического мышления у учащихся. В течение многих лет российское образование оставалось на высоком уровне, но в последнее время оно уступает образованию других стран. Причиной падения качества обученности послужило то, что мир менялся, менялись приоритеты и интересы, а подход к обучению оставался на месте. Вообще, можно сказать, что учить на расстоянии стало возможным после изобретения книг и письма, т.е. сама книга в себе несет понятие дистанционного обучения. Благодаря стремительному развитию за последние 10 лет каждый школьник имеет современный телефон, планшет. Появляются школы, работающие по принципу «1+1» (один ученик + один планшет). И ведь действительно, интересно то, что нельзя! А если перед учеником правильно поставить цель урока и объяснить, что современный аппарат раскрывает перед учеником большие возможности, то ребенок с удовольствием приступит к выполнению задания, не отвлекаясь на не нужные вещи.

Каждый современный педагог должен применять в своей деятельности технологию дистанционного обучения. С переходом учащихся 5–11 классов на стандарты второго поколения приоритетными направлениями будет формирование предметных и метапредметных компетенций, ведущими из которых являются — исследовательские, коммуникативные, ИКТ компетенции.

Дистанционное обучение (ДО) — это такая форма обучения, при которой весь процесс образования осуществляется на удаленном расстоянии, где обучаемый и обучающий могут видеть или не видеть друг друга, а сам процесс обучения осуществляется в виртуальной среде при помощи современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [2].

Каковы же особенности дистанционного обучения. Главной и основной особенностью является удаленность обучаемого от обучающего. Так, например, ученик при таком обучении может находиться далеко от учителя, но при этом получать весь необходимый, учебный материал и домашнее задание. Для взаимодействия «учитель-ученик» или «ученик-учитель» необходимо наличие ПК (ноутбука), или телефона (с возможностью просматривать презентации, текстовые документы, видео- и аудио-файлы).

Схема дистанционного обучения



Данная схема подходит для разных целей, все зависит от того, что хотят получить в итоге учитель и ученик вместе. Для начала работы учителю необходимо подготовить методическую базу, с учётом особенностей детей.

— Если необходимо повышение эффективности учебного процесса и преодоление школьной «неуспешности», то необходимо подготовить видео уроки по изучаемым темам. Разместить их на личном канале в YouTube, а учащийся и его родители могут в любое время просмотреть данную запись (учащиеся для успешного выполнения домашнего задания, а родители — для проверки ученика дома). Также, немаловажно, продумать дидактический материал, количество заданий по каждой теме должно быть достаточно для отработки навыков, причем разных уровней сложности. И все это теряет смысл, если ребенок не знает определений, теорем, свойств и формул, правил, алгоритмов и т.д. Для успешного запоминания современному ребенку нужен современный способ, пример, аудио-файлы с теорией по темам (ученику нужно только одеть наушники и включить файл, времени занимает не много и есть возможность заняться любыми делами). Ученик домашнее задание может разместить в интернете, отправить на электронную почту учителя, таким образом, педагог в любое время может приступить к проверке работ.

— Если целью учителя становится подготовка ученика к успешному выступлению на олимпиадах различного уровня или НПК, то необходимо подготовить видео уроки по темам, которые чаще всего встречаются на олимпиадах в них рассмотреть не только теорию, но и задачи различного уровня сложности. Подобрать аналогичные задачи для самостоятельной работы. Создать список сайтов, к которым обучающийся может обратиться при возникновении трудностей, при появлении дополнительных вопросов, при возникновении желания порешать больше заданий.

К подготовке видео уроков (с письменного разрешения родителей/законных представителей) и подбору дидактических заданий учитель может подключить учащихся старших классов, при этом, не забывая контролировать и помогать им (можно организовывать творческие группы). Этим творческим группам можно предлагать проверять работы учащихся, которые одновременно отправляют решение учителю и ответственному ученику. Таким образом, учитель привлекает обучающихся (увлеченных предметом) к интересной и необычной для них работе, поднимая статус «учителя» и показывая широкие возможности работы.

Уже несколько лет в России осуществляется обучение детей с ограниченными возможностями здоровья посредством сети Internet. Это отличная возможность получить достойное образование таким детям, а в дальнейшем и самим обучать таких же детей. Поскольку учащийся может быть так же успешен, как и его сверстники. Учитель может:

— наглядно объяснить необходимый материал, используя Skype;

— при помощи всё той же электронной почты, получать домашнее задание, а затем проверять и оценивать его.

Все происходит, как в настоящей жизни, только с применением Интернета. Для детей с ограниченными возможностями ДО — это одна из основных форм получения образования.

Трудности в ходе реализации дистанционного обучения детей связаны с высокими материальными затратами на техническую основу обучения (обеспечение оборудованием, высокоскоростным интернетом); технологической готовностью участников образовательного процесса; готовностью участников образовательного процесса к коммуникации в сети; педагогической и методической готовностью педагогов; обеспечением технической поддержки и обслуживания каналов связи и комплектов оборудования [1].

В большинстве случаев, дистанционное обучение должно рассматриваться как дополнительное к традиционному классно-урочному обучению. Элементы дистанционного обучения могут стать незаменимыми для таких групп учеников:

— учеников сельских школ для получения качественного образования (но тут есть свои проблемы подключения к интернету);

— одарённых детей для углубления знаний, проверки степени самореализации во время участия в олимпиадах разного уровня, для выполнения научных работ на высоком уровне;

— ученикам выпускных классов для подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ;

— ученикам, которые в силу ряда причин пропускали занятия (активисты, спортсмены и другие);

— неуспевающим ученикам для формирования интереса к обучению или его обновлению, повышения качества знаний.

Эффективность внедрения технологии дистанционного обучения напрямую зависит от компьютерной грамотности всех участников образовательного процесса, которые обязаны свободно пользоваться электронной почтой, с легкостью находить необходимую информацию в сети Internet.

Более продуктивное изучение математики с использованием данной технологии возможно при создании педагогом личного сайта, блога или канала на YouTube. Поскольку учитель может там размещать только необходимую информацию для учащихся, которую они могут использовать в любое время. На YouTube педагог может выкладывать обучающие ролики, которые могут просматривать как сами ученики при выполнении домашних заданий, так и их родители для контроля своих детей.

Как определил В.В. Сташенко, «учебный процесс при дистанционном обучении содержит в себе все формы традиционной организации образовательного процесса и объединяет их впоследствии с самостоятельной работой учеников».

Рассмотрим основные формы ДО:

первая форма — это курсы дистанционной поддержки, где размещены материалы для домашней и самостоятельной работы;

вторая форма — «Дистанционный репетитор», в рамках которого можно помочь не только школьникам, но и учителям, которые хотят попробовать новые технологии;

третья форма — вебинары, семинары.

Основные возможности дистанционного обучения это:

1. Проведение on-line уроков-занятий с несколькими участниками одновременно (до 1000 человек).
2. Организация творческих виртуальных групп-классов учащихся.
3. Получение возможности общения во время занятия не только с учителем, но и друг с другом.
4. Организация присутствия заинтересованных лиц на уроке (родители, методисты, и другие) без дополнительного стресса для обучающегося.
5. Экономия денежных средств за счет организации учебного процесса через Интернет.
6. Расширение инструментария педагога при применении технологии дистанционного обучения.
7. Привлечение различных специалистов, находящихся в удалении от школы и учащихся (например, при обучении математике общение с людьми, составляющими олимпиады или преподавателями кафедр ведущих ВУЗов страны).

Литература:

1. Мясникова, М. С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М. С. Мясникова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — с. 149–151.
2. Миссия образования в формирующейся новой экономике: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию филиала Уральского государственного экономического университета в г. Нижний Тагил (Нижний Тагил, 22–23 января 2009 г.) в 3 ч. / отв. за выпуск Ю. Э. Слепухина, С. И. Голицын, Г. С. Голошумова; науч. редактор Г. С. Голошумова; Федер. агентство по образованию; Международная академия наук высшей школы; Урал. гос. экон. ун-т; Европейская академия розничной торговли; Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева; Филиал Урал. гос. экон. ун-та в г. Нижний Тагил; Нижнетагильский торгово-экономический колледж. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2009. — Ч. 3. — 445 с.
3. Донской, В. С. Дистанционное образование с применением Интернет-технологий: [Электронный ресурс]. URL: <http://infourok.ru/material.html?mid=41697>
4. Дистанционное обучение в мире и в России: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.curator.ru/e-learning/publications/publication8.html>

8. Участие в уроках часто болеющих или находящихся на длительном больничном детей.

9. Экономия времени. Для педагогов очень удобно проходить курсы дистанционно. Не у каждого учителя есть возможность даже на неделю уехать в ведущие вузы страны или институты развития образования для прохождения курсов повышения квалификации. Для учеников это участие в олимпиадах и научно-практических конференциях. Очень удобно учащемуся записать видео с презентацией проекта или научно-практической работы и загрузить в интернет, где жюри удаленно выбирают победителя, а учащийся принимает участие в российских и международных конференциях без отрыва от учёбы.

Итак, дистанционное обучение для школьников имеет такие особенности:

- это дополнение к традиционному классно-урочному обучению;
- основным критерием выбора учебной платформы ДО школьников есть наличие возможностей общения учителя и ученика с помощью компьютерных технологий;
- при разработке школьного дистанционного курса необходимо обеспечить: использование различных форм ДО, оформление теоретического материала в мультимедийном формате, наличие списка рекомендованной литературы и точных гиперссылок.

«Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни» — *Сенека*.

А с приходом ФГОС эта фраза превращается в «Мы учимся для жизни, а не для школы».

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

IX Международная научная конференция

Самара, сентябрь 2016 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

ООО «Издательство АСГАРД»

Член Ассоциации книгоиздателей России

443023, г. Самара, ул. Промышленности, 278, корп. 47

Тел.: (846) 246-97-01, 205-31-31

e-mail: knigaasgard@yandex.ru, www.asgard-samara.ru

Подписано в печать 24.09.2016. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,51. Уч.-изд. л. 10,46. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»

420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.