ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

L Всероссийской научно-практической конференции

г. Новосибирск, 11 июля, 9 августа, 31 августа 2017 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

НОВОСИБИРСК
2017

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)
П 781

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Коротаева Е.В., заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель.*

Чернов С.С., заведующий кафедрой Производственного менеджмента и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент – *зам. председателя.*

Тихомирова Е.И., заведующий лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), доктор педагогических наук профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

Колетвинова Н.Д., профессор кафедры Педагогики и методики начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

Ставринова Н.Н., начальник отдела магистратуры, профессор кафедры Педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

Куликовская И.Э., начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

Голубева И.В., профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), доктор филологических наук, доцент.

Ганаева Е.А., заведующий кафедрой Управления образованием Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург), доктор педагогических наук, профессор.

Дзиов А.Р., первый проректор, доцент кафедры Литературы и журналистики Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск), кандидат филологических наук, доцент.

Дмух Г.Ю., доцент кафедры Алгебры, геометрии и анализа Школы естественных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), кандидат педагогических наук.

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов L Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017. – 172 с.

ISBN 978-5-00068-901-1

В сборник вошли материалы секций: «Философия образования: история и современность», «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Проблема качества среднего и высшего педагогического образования», «Роль учителя в современном обществе», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой образования в условиях модернизации», «Экономические аспекты образовательной деятельности».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Сборник материалов ВНПК зарегистрирован в РИНЦ и размещен на сайте Научной электронной библиотеки elibrary.ru (договор № 125-01/2014К от 28.01.2014).

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)

ISBN 978-5-00068-901-1

© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Философия образования: история и современность 6

Посохов В.П., Пожидаев О.В. Обоснование современной образовательной парадигмы с позиций философской антропологии 7

Секция 2. Общая педагогика 16

Гречушкина Н.В. К вопросу о структуре коммуникативной культуры учителя как компонента его профессионально-педагогической культуры 17

Казагашева Л.В. Сенсорное развитие детей раннего дошкольного возраста посредством дидактической игры 21

Кондалова Е.Н. Особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи 25

Макова Е.Н. Вклад рославльских купцов Мухиных в развитие женского образования Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX веков 32

Форкина Е.Е. История становления психолого-педагогического сопровождения в России 44

Секция 3. Современные педагогические технологии 50

Опрышко Н.Н. Современная образовательная технология – LEGO-конструирование и робототехника в процессе обучения в начальной школе 51

Сотников И.Б. Профессиональная компетентность будущего офицера и интерактивное обучение как способ её формирования 58

Федотова О.А. Инновационные процессы в современном образовании 63

Секция 4. Современные информационные технологии в образовательной деятельности 70

Гринчар Н.Г., Сорокин П.А., Гринчар Н.Н. Некоторые аспекты применения дистанционных образовательных технологий в преподавании инженерных дисциплин 71

Секция 5. Теория и методика обучения и воспитания 77

Мамонов В.И., Дудкина М.П. К вопросу об особенностях организации педагогической практики магистрантов и аспирантов непедагогических направлений подготовки 78

Савина Н.Н., Камалетдинова Е.Р. Цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы обучения младших школьников английскому языку в соответствии с дидактической системой развивающего обучения Л.В. Занкова 82

Форкина Е.Е. Основы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании 88

Шуруба И.Г. Методические приёмы развития творческих способностей учащихся начальной школы на уроках литературного чтения 92

Секция 6. Компетентностный подход в образовании 101

Царская Т.С. К вопросу о теоретическом анализе понятий «компетенция», «компетентность», как базовых компонентов компетентностного подхода 102

Секция 7. Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур 107

Зазымкина Д.А. Развитие навыка самостоятельной работы студентов на материале профессионально-ориентированного чтения 108

Котова Н.С., Гельпей Е.А., Котов Г.С. Метакогнитивные стратегии в развитии аудитивных навыков при изучении иностранного языка 112

Сарбатова О.И. Роль презентации в обучении английскому языку младших подростков 120

Секция 8. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры 124

Башта Л.Ю. Исследование динамики показателей физической подготовленности старшеклассников и пути её совершенствования на секционных занятиях 125

Пожидаев О.В. Исследование влияния занятий пауэрлифтингом на развитие силовых способностей у юношей старшего школьного возраста 131

Секция 9. Проблема качества среднего и высшего педагогического образования 136

Цыбенова Л.Г. Интерактивный метод преподавания студентам 137

Секция 10. Роль учителя в современном обществе..... 142

Шафиева Р.М. Учитель в современном информационном обществе 143

Секция 11. Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы..... 148

Хамханова Д.Н. Проблемы переподготовки кадров в области метрологии 149

Секция 12. Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы..... 154

Старостина С.Е., Токарева Ю.С. Адресный подход в профессиональной подготовке магистров по направлению «Физико-математическое образование»..... 155

Секция 13. Управление системой образования в условиях модернизации 160

Безуевская В.А. Аттестация педагогов дополнительного образования в условиях внедрения профессионального стандарта 161

Секция 14. Экономические аспекты образовательной деятельности..... 165

Макеева Е.З., Кузьминова Т.Н. Применение инновационных инструментов обучения в практике преподавания экономических дисциплин..... 166

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ С ПОЗИЦИЙ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

© Посохов В.П.[1], Пожидаев О.В.[2]
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара

В статье дается обоснование образовательной парадигмы с позиций философской антропологии. Определяется место и роль философской антропологии в общественном сознании на современном историческом этапе. В данном контексте затрагиваются проблемы атропосоциогенеза, природы и сущности человека, смысла жизни, значение физической культуры для формирования гармонично развитой личности.

Ключевые слова: образовательная парадигма, философская антропология, человек, духовная сущность, антропосоциогенез, смысл жизни, двигательная активность.

Эффективная разработка различных аспектов образования, нравственного и физического воспитания невозможна без осмысления проблемы человека. Известны многие естественно-научные, философские и религиозные концепции человека, относящиеся к различным периодам истории. Однако ни одна из них не может претендовать на универсальность.

В предыдущих работах нами давалось обоснование учебных дисциплин «Валеология» и «Акмеология» с позиций философской антропологии в процессе подготовки специалистов, магистров и бакалавров по физической культуре и спорту на кафедре ТОФВ факультета физической культуры и спорта [7, 8].

Цель настоящей работы – подчеркнуть необходимость создания современной образовательной парадигмы на основе философской антропологии.

В декабре 1996 года в г. Новосибирске состоялся конгресс «Эволюция, человек и образование». Участники данного форума пытались наметить пути создания новой образовательной парадигмы, целью которой представляется формирование целостного представления о мире и человеке. Задачи конгресса остаются актуальными.

Под образовательной парадигмой понимается некий способ существования культуры и внутри нее – форма и способ воспроизводства человеком собственных родовых жизненных ресурсов. Другими словами, образова-

---

[1] Доцент кафедры Теоретических основ физического воспитания, кандидат медицинских наук, доцент.
[2] Студент-магистрант.

тельная парадигма – это не просто собственно метод обучения в школе, а тип бытия и мышления, господствующий в тот или иной период жизнедеятельности человека и основывающийся на некоторых фундаментальных принципах.

По мнению С.А. Смирнова образовательная парадигма вырастает из онтологии человека. За философией образования стоит глубинная антропологическая и онтологическая парадигма. Если мы хотим что-то сделать в образовании, то мы должны его понять именно как онтологический процесс, процесс умирания и зарождения новых форм бытия и мышления, а не просто нечто, происходящее в школах и вузах [11]. Таким образом, современное образование должно быть гуманистическим по сущности.

В 20-е годы прошлого столетия М.Шелер пытался создать философскую антропологию как основополагающую науку о человеке, где последний представляется не столько биологическим, сколько духовным существом. Однако в то время философская антропология не стала целостным учением о человеке, возникли отдельные философско-антропологические теории. Философская антропология не представляется целостным учением и в настоящее время, хотя современная философская мысль переживает так называемый антропологический ренессанс, но уже на новом качественном уровне. Исследования по философской антропологии отечественных философов (П.С. Гуревич, Б.В. Марков, В.В. Ильин, Пермская философская школа и др.) интересны и заслуживают внимания.

В советскую эпоху философская антропология рассматривалась преимущественно в качестве направления буржуазной философской мысли. Подчеркивалось, что данное учение исследует душевно-духовную жизнь человека, его эмоции, инстинкты, влечения, осуществляет поиск антропобиологических оснований человеческой жизнедеятельности, культуры, нравственности, права, социальных институтов, но при этом абсолютизируются иррациональные стороны внутреннего мира человека и умаляется разумное начало. Однако П.Н. Федосеев и соавторы отмечали: «Всякий идеализм, а спекулирующий на науке в особенности, опирается на раздувание, абсолютизацию тех или иных моментов нашего познания внешнего мира. Действительная критика и преодоление идеализма не могут поэтому состоять в его «зряшном» отбрасывании, а должны исходить из диалектико-материалистического решения тех вопросов, которые в извращенной форме идеализм поставил» [13].

Но здесь имеется в виду «абсолютизация тех или иных моментов нашего познания внешнего мира», тогда как философская антропология касается преимущественно внутреннего мира человека, его души в их связи с социальной и природной средой. Проблемы философской антропологии проистекают из того, что сама человеческая душа и ее проявления, а также смысл жизни представляют собой сложнейшую реальность.

Таким образом, философская антропология призвана изучать роль субъективного фактора в проблемных ситуациях и субъективный фактор как философскую проблему. Кроме того, философская антропология представляется нам попыткой творческого разрешения противоречий рационального и иррационального в человеческой духовной сущности как сущности высшего порядка.

Часто понятия природы и сущности отождествляются. Есть точка зрения, что природа у человека биологическая, а сущность – социальная. В нашем понимании природа человека отражает истоки, основу, предшествующие сущности. Под сущностью понимается интегральная сущность высшего порядка, отражающая принципиальную особенность, родовое отличие.

То особенное, что в принципе отличает человека от других форм материи – наличие сознания. Главная функция сознания (проявление сознания) – это осознание собственной жизни, собственного существования. Именно это проявление сознания позволяет осмысливать жизнь от состояния пассивного созерцания до высшей творческой активности. Все существующие на нашей планете известные биологические виды уже раскрыли свою (биологическую) сущность, приспособившись к конкретной среде обитания. Некоторые виды образуют завершенные социумы. Биологический вид H. sapiens – еще очень молодой, идет становление его глобального социума, «глобального человейника» [5], в недрах которого возникает и развивается духовная сущность человека как сущность высшего порядка.

В свое время академик П.В.Симонов [10] подчеркивал, что «потребность – ключ к пониманию междисциплинарной концепции человека». В нашем понимании именно философская антропология может выступать в качестве междисциплинарной, находящейся в постоянном развитии, концепции человека. Объектом философской антропологии является человек с его биосоциальной природой и духовной сущностью как сущностью высшего порядка. Предмет философской антропологии – смысл жизни, так как только человеческая жизнь может иметь смысл. Мы исходим из положения, что вне человека мир не имеет смысла. Знание о конечности собственной жизни может подтолкнуть человека к ее осмысливанию. Смысл жизни – особенность человеческого бытия.

Каким образом проблема потребностей вписывается в философскую антропологию?

Только человеческая жизнь, бытие конкретного человека может иметь смысл (в отличие от жизни животных, весь «смысл» которой направлен на сохранение особи, биологического вида и рода и реализуется через инстинкты). Человек не укладывается в животные инстинкты. В его жизни в большей или меньшей степени присутствует творческая активность. «Парадокс развития выступает в качестве онтологической основы творческого мышления, духовного творчества вообще» [6].

Человек ценит и разумно относится к жизни и здоровью если видит в них смысл. Смысл человеческой жизни просматривается в плане творческой активности. В нашем понимании невозможность свободной творческой активности имеет большее значение в возникновении неврозов, алкоголизма, наркоманий, психозов, соматических заболеваний и суицидальных наклонностей, чем подавление сексуального инстинкта, как когда-то считал З. Фрейд.

В нашем понимании смысл жизни каждого человека состоит в достижении счастья, когда в его духовном состоянии преобладают положительные эмоции. При этом мы различаем истинное счастье, при котором положительные эмоции возникают в процессе реализации творческих способностей, и суррогатное счастье – под действием алкоголя и наркотиков, религиозный экстаз.

Все теоретики эвдемонизма считают, что если бы человеку пришлось выбирать между достижением счастья и предотвращением несчастий и опасностей, он, безусловно, предпочел бы второе. Этот тезис можно связать с экзистенциальным понятием «ситуация». В каждой конкретной ситуации человек направляет свои усилия (осознанно или неосознанно) на достижение счастья или предотвращение несчастий. Таким образом, в каждой конкретной ситуации человек обладает разной степенью свободы. Человек в большей степени свободен, когда его деятельность направлена преимущественно на достижение счастья.

Ситуация имеет аксиологическую структуру и общий фон, воспринимаемый человеком индифферентно. В аксиолоогической структуре выделяется главное звено, которым человек стремится обладать для достижения счастья, или избегать как фактор возможного несчастья. Осознание конечности собственного существования обусловливает восприятие человеком ситуации с определенной остротой. За этим может последовать моральный выбор.

С позиций материализма для природы возникновение и становление человека и его разума – акт столь же бесстрастный как образование Вселенной, звезд и минералов. «Образование вида человек разумный произошло в результате естественного отбора существ, обладающих более совершенной умственной деятельностью, чем окружающие его индивидуумы» [15]. Синтетическая теория эволюции сняла существовавшие противоречия между дарвинизмом и генетикой, допуская, что кроме постепенной дивергентной эволюции существуют формы внезапного видообразования.

В ветвях гоминид шло качественное становление таких свойств, как прямохождение и обособление социальной среды внутри природной. В процессе эволюции происходил отбор механизмов адаптации к окружающей среде, информация о которых аккумулировалась в генах. У одних таксономических единиц «свобода» адаптации возрастала по пути увеличения плодовитости (паразитические черви), у других (гоминиды) – по пути возрастания

разума, интеллекта. Биологическая эволюция привела к возникновению такого ароморфоза, как головной мозг человека, потенциально способного генерировать сознание и творческое мышление.

Но совершенен ли человек разумный? Не совершенен, так как не совершенна социальная среда, в недрах которой человек рождается как духовная сущность. Социальная форма движения среди гоминид находится в стадии становления и еще не раскрыла свою сущность для человека.

Общая картина антропосоциогенеза не создана, остается спорным вопрос о нижней грани переходного периода. Реальный переход к социальной форме движения материи стал возможен исключительно благодаря трудовой деятельности, но последняя могла возникнуть только на основе комплекса специфически биологических предпосылок, сформировавшихся в процессе эволюции на разных уровнях развития [1].

В данном тезисе отсутствует конкретность, и его можно понять так, что сознание предшествует общественной форме движения и трудовой деятельности, т.е. последовательность событий такова: головной мозг (сознание) → трудовая деятельность → социальная форма движения материи. Однако далее автор обосновывает теоретическое положение: «Труд возник исторически много позднее других, столь же значимых для формирования человечности характеристик – разумного поведения и по-видимому, речи. Об этом свидетельствует прежде всего факт длительной неизменяемости орудий на протяжении всего нижнего палеолита» [1], и такой ход мысли представляется более научным.

Общеизвестно, что сознание возникает только в условиях человеческого общества. Сама по себе морфофункциональная предпосылка – головной мозг отдельного представителя человека разумного не может обусловить появление и развитие сознания вне социума. Таким образом, главное приобретение гоминид именно сознание, возникшее в недрах одной из разновидностей социальной формы движения материи. Тогда последовательность эволюции и антропосоциогенеза представляется так: небиологические формы движения материи (физическая и химическая) → биологическая форма движения материи → социальная форма движения материи у гоминид → человеческое сознание.

Главной формой проявления человеческого сознания в настоящее время выступает трудовая деятельность.

На рубеже истории человеческая практика была примитивной и мало чем отличалась от жизнедеятельности высших животных. И теперь у немногочисленных выживших туземных племен практика направлена, главным образом, на удовлетворение витальных потребностей [12].

По нашему мнению, гипотеза Ф. Энгельса в настоящее время не находит достаточного научного обоснования. Трудовая деятельность в современном понимании с самого начала была сознательной и возникла как жиз-

ненная необходимость у общественного человека в ответ на истощение пищевых ресурсов вследствие кардинальных изменений среды обитания (природные катаклизмы, эпизоотии) [9].

Данное положение хорошо согласуется с учением Д.Н. Узнадзе об установке. Под установкой Узнадзе понимал готовность субъекта к деятельности в соответствии с конкретными условиями, потребностью и ситуацией ее удовлетворения. Установка, выражая собой психологическое содержание взаимодействия потребности и ситуации, отражает смысл ситуации и определяет направленность деятельности и процессов сознания. Установка развивается в теоретическую сторону (объективация), когда обстановка и ситуация не ясны для индивида. Если они ясны, то установка развивается в сторону поведения. Установка, тем самым, может служить основой как для теоретической, так и для практической деятельности человека. Установка с некоторыми специфическими чертами есть и у животных, но она развивается только в сторону поведения, тогда как факт объективации присущ только человеку и связан с его социальной природой [4].

Современная трудовая деятельность содержит два аспекта: необходимость и свободу. Необходимая трудовая деятельность направлена на реализацию витальных потребностей индивида, одновременно она – общественно полезная трудовая деятельность, результаты которой изначально принадлежат всему обществу. Свободная трудовая деятельность – совершенствование индивида в процессе творческой активности; эта деятельность и ее результаты изначально принадлежат индивиду. Свободный творческий труд развивает и совершенствует человека, прежде всего, духовно.

Порой акт вдохновения чуть-чуть напоминает состояние опьянения – только это, как говорили философы древности, духовное опьянение [3]. Действительно, когда человек занимается любимым делом и испытывает положительные эмоции, у него в организме повышается выработка эндогенных алкоголя и морфинов. Таким образом, творческое опьянение вполне объяснимо. К сожалению, свободный творческий труд на современном историческом этапе доступен немногим.

В своей деятельности творческий человек ищет ответы на волнующие его вопросы, ищет пути преодоления несоответствия должного и действительного. Любящий свою профессию человек обязательно вносит в нее творческий момент.

На наш взгляд важен не столько результат, сколько сам процесс творчества. Все люди не могут быть профессиональными учеными, художниками, писателями. Но можно творчески осваивать то, что уже найдено и создано другими. В ходе творческого освоения известных пластов культуры и массивов информации человек вносит что-то свое, находит скрытые связи, неожиданные ассоциации. Человек чувствует, что он существует, что он есть. В этом также проявляется суть образования.

Гегель подчеркивал: «Человек как индивид относится к самому себе. У него две стороны: единичность и всеобщая сущность. В связи с этим его долг перед собой заключается частью в физическом сохранении себя, частью же в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя» [2]. Образовать себя, в нашем понимании, значит стать самодостаточным человеком, личностью, сделать этот выход необратимым. Едва ли люди великих интересов менее счастливы людей, живущих акцидентальностью. Ведь именно они, находясь в творческом процессе, постигают множество смыслов бытия, приобщаются к вечности. Необходимо направить человека на освоение всех культурных ценностей. В процессе этого освоения человек-творец соотносит свою жизнь с творцами прошлых эпох и современниками. Духовная самодостаточность позволяет постоянно и спонтанно генерировать смысл жизни и представляется мощным фактором противостояния экзистенциальной тревоге и страху смерти.

Проблема личности относится к вечным философским проблемам. По отношению к личности действует закон ее возвышения. В жизни личности есть «духовная вертикаль», задающая ориентиры ее развития. Концентрация всех сил и волевого напряжения человека возможны тогда, когда ставятся масштабные цели, которые есть процесс преодоления самого себя. Путь восхождения к личности – самый трудный для человека. Личностное развитие протекает по законам самодетерминации. В самых неблагоприятных условиях человек может «выделаться» в личность, противостоять разрушительным для нее факторам [14].

Жизненный путь человека складывается из двух составляющих: первая – та, что не зависит от его воли и сознания (эту составляющую принято называть судьбой) и представляет собой внешние обстоятельства; вторая – напрямую зависит от его сознания и волевых усилий. Следовательно, главное условие счастья и жизненного успеха состоит в предельной реализации всего зависящего от человека.

Воля – это способность человека поступать вопреки мотивации, в отличие от животных, поведение которых ограничено инстинктами. Обладая волей, человек может поступать непредсказуемо, парадоксально (рационально-иррационально), и это вносит дополнительные трудности в изучение его духовной сущности. Духовная деградация – это, прежде всего, ослабление волевой сферы.

Внешние природные или социальные условия способствуют или препятствуют творческой активности индивида. Следовательно, человек должен быть образован и воспитан так, чтобы подготовить сознание действовать вопреки неблагоприятным условиям. Парадокс заключается в следующем: неблагоприятные условия (внешнее бытие) максимально стимулируют творческую активность человека и генерируют смысложизненный заряд.

Таким образом, наиболее актуальной и трудной проблемой философской антропологии представляется постижение духовной стороны человеческой сущности как сущности высшего порядка. Именно через развитие духовной сущности определяется перспектива существования человечества на Земле.

Однако не следует забывать и о материальной (телесной) сущности человека, которая является основополагающей, так как на нее замыкаются витальные потребности.

Давно известно, что движение – это способ существования материи, ее всеобщий атрибут. Движение – одно из основных проявлений жизни. Функция движения в живых организмах представляет собой главный механизм приспособления к изменяющимся условиям обитания. Развитие функции передвижения в процессе эволюции животных определило возникновение и формирование нервной системы и системы органов чувств.

Передвижение у высших животных и человека осуществляется благодаря деятельности опорно-двигательного аппарата, активная часть которого представлена мышечной системой. Кровообращение, дыхание, внутренняя секреция подчинены задаче обеспечения работоспособности мышечной системы и головного мозга. Двигательная активность – важнейший компонент образа жизни и поведения людей любого возраста.

Двигательную деятельность человека, включая и спортивную деятельность, характеризуют определенные качественные параметры, которым относят мышечную силу, быстроту, выносливость, ловкость, гибкость. Степенью развития физических качеств во многом определяется уровень здоровья.

Понятно, что здоровье представляет собой одну из главных составляющих человеческого счастья, а также условие достижения счастья.

По мнению многих отечественных исследователей в настоящее время не отмечено повышения интереса молодежи к традиционным видам спорта. У юношей и девушек в нашей стране все более привлекательными становятся силовые виды спорта (аэробика, пауэрлифтинг, бодибилдинг), в которых молодые люди видят весьма эффективные средства физического и духовного развития и самосовершенствования. Однако остается много проблемных аспектов в плане влияния силовой тренировки на здоровье.

Мы считаем, что на современном этапе философская антропология должна играть существенную роль в формировании концепции гуманистического образования.

Список литературы:

1. Бажутина Т.О. Происхождение человека: концепция переходных состояний развития. – Новосибирск: Наука, 1993. – 156 с.

2. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика. Работы разных лет. Т. 2. – М.: Мысль, 1971. – 639 с.

3. Громов Е.С. Художественное творчество (опыт эстетической характеристики некоторых проблем). – М.: Политиздат, 1970. – 263 с.

4. Дмитриев А.Н. Философский анализ проблемы бессознательного: монография. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 188 с.

5. Зиновьев А.А. Глобальный человейник. – М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. – 448 с.

6. Орлов В.В. О логике соотношения высших и низших ступеней развития материи // Философия пограничных проблем. – Пермь, 1968. – Вып. 1. – С. 34-38.

7. Попова Ю.В., Посохов В.П. Особенности преподавания дисциплины «Амеология» в процессе подготовки специалистов по физической культуре и спорту // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2013. – С. 56-60.

8. Посохов В.П. Обоснование учебной дисциплины «Валеология» с позиций философской антропологии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2012. – С. 193-199.

9. Посохов В.П. Философские размышления о проблеме антропосоциогенеза // Новые идеи в философии. Вып. 21. – Пермь: ПГНИУ, 2013. – С. 143-148.

10. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека. – М.: Знание, 1989. – 63 с.

11. Смирнов С.А. К вопросу о новой образовательной парадигме // Дискурс. – 1996. – № 2. Коммуникация, образование, культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www nsu.ru/education/virtual/discourse 2_0 htm (дата обращения: 11.10.2014).

12. Токарев С.А. Религия в истории народов мира. – М.: Политиздат, 1965. – 623 с.

13. Федосеев П.Н., Фролов И.Т., Лекторский В.А. Материалистическая диалектика: краткий очерк теории. – М.: Политиздат, 1985. – 350 с.

14. Шимина А.Н. Личность как главный результат социального творчества // Новые идеи в философии. Вып. 7. – Пермь: ПГУ, 1998. – С. 52-57.

15. Этинген Л.Е. Человек будущего: облик, структура, форма. – М.: Сов. Россия, 1976. – 173 с.

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© Гречушкина Н.В.[1]
Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, г. Рязань

В статье рассмотрены подходы к пониманию коммуникативной культуры учителя и ее структуры в отечественной и зарубежной научной литературе.

Ключевые слова: коммуникативная культура учителя, профессиональная культура учителя, структура коммуникативной культуры учителя.

Совершенствование образования – одно из основных условий развития современного общества, в котором основной становится информационная сфера занятости трудоспособного населения, а новым капиталом выступают информационные ресурсы общества, главным субъектом производства которых является человек. Чем образованнее каждый член общества, чем выше его информационная культура и богаче знания, тем активнее и продуктивнее будет его трудовая деятельность, поэтому приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является его модернизация с целью повышения качества профессионального образования в целом и педагогического образования в особенности. Педагог держит в своих руках весь потенциал образовательной системы страны, закладывающей и формирующей ее будущие информационные и трудовые ресурсы, поэтому его профессиональная подготовка должна соответствовать требованиям современного общества и производства. Педагогическая деятельность осуществляется в общении и через общение, поэтому коммуникативная культура учителя является одной из ключевых составляющих его профессионально-педагогической культуры, а ее формирование – важнейшей задачей, от решения которой во многом зависит успешность будущего учителя как высококвалифицированного специалиста.

Профессионально-педагогическая культура определяется, как интегративное качество личности учителя, включающее в себя его теоретико-практическую подготовку и личностные качества, необходимые для успешной реализации педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне, являющееся показателем его профессионально-педагогической

[1] Старший преподаватель кафедры Высшей математики и информатики.

компетентности, а также целью его профессионального творческого самосовершенствования. На основе анализа сложившихся подходов к определению профессионально-педагогической культуры учителя коллективом авторов монографии «Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе» [1, с. 61-73], были выделены такие ее структурные компоненты, как физический, коммуникативный, духовный, психологический, нравственно-эстетический, диагностический, технологический, методологический, рефлексивный и этнопедагогический. Профессионально-педагогическая культура – непременное и неотъемлемое качество личности учителя, как человека, содержанием профессионального труда которого являются «педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне» [2, с. 37].

Коммуникативная культура – это «основополагающий компонент общей и профессионально-педагогической культуры учителя, свойство личности интегрировать свое индивидуальное сознание в глобальное пространство общественного сознания и достижение на этой основе высоких результатов в духовном развитии и профессиональной деятельности» [3, с. 40].

Не смотря на наличие многочисленных публикаций, посвященных изучению коммуникативной культуры и рассмотрению ее отдельных аспектов, среди ученых, работающих в данной области нет единого понимания того, что составляет коммуникативную культуру.

Аухадеева Л.А. на основе результатов многочисленных экспериментальных исследований выделяет пять наиболее значимых показателей коммуникативной культуры: коммуникативные способности, общительность, интегративные коммуникативные умения, организаторские способности и культура речи» [3, с. 41-43], и такие компоненты коммуникативной культуры, как культура мышления, восприятия, понимания, взаимодействия, саморегуляции, речи, внешнего вида, эмпатия, рефлексия, коммуникативное ядро личности, аксиологический потенциал, акмеологические установки и др. [12, с. 228]

Безрукова В.С. [4] называет три компонента коммуникативной культуры: культуру чувств, культуру мышления и культуру речи.

Якушева С.Д. полагает, что компонентами коммуникативной культуры являются рефлексия, общительность и коммуникабельность, коммуникативные и речевые умения, умения невербального общения и психосаморегуляции, коммуникативные способности [5].

Рыданова И.И. [6, с.25], выделяет такие показатели культуры коммуникативного взаимодействия: адекватность реакций учащихся на педагогические действия и поступки учителя, синхронность совместной деятельности; эмоционально-познавательная активность, атмосфера творческого поиска и сотрудничества; соблюдение нравственно-этических норм в деловом и межличностном общении учителя и учащихся.

Как сознательно формируемую субъектом систему навыков коммуникации и стратегий поведения в разных ситуациях общения определяют коммуникативную культуру А. Гелен [7] и М. Коул [8].

Молоканов М.В. [9], Гойхман О.Я. и Надеина Т.М. [10] полагают, что коммуникативная культура заключает в себе информацию и оценку предыдущего опыта общения.

Садовая В.В. выделяет следующие компоненты коммуникативной культуры: мировоззренческий, мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой, конструктивный [11].

В разных подходах исследователи включают или исключают такие компоненты коммуникативной культуры, как риторический, когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный, культуру общения и культуру поведения. Что объединяет всех исследователей, так это понимание того, что коммуникативная культура представляет собой сочетание навыков и способностей общения и стратегий поведения, является приобретенным свойством личности, постепенно развивающимся на протяжении жизни и в образовательном процессе и зависящим от личностных характеристик субъекта, что коммуникативная культура определяет успешность и эффективность общения и формируется в коммуникативном взаимодействии с другими людьми.

Педагогическая деятельность немыслима вне общения, поэтому коммуникативная культура учителя – важный системообразующий интегративный компонент его общей и профессионально-педагогической культуры, и инвариантный компонент каждого уровня анализа культуры (общей культуры, педагогической культуры, профессионально-педагогической культуры и индивидуально-личностной профессионально-педагогической культуры) и всей системы в целом [12, с. 228].

Коммуникативная культура для учителя – уникальный феномен, характеризующий и определяющий успешность педагогического общения, компонента столь профессионально значимого, что без него невозможна педагогическая деятельность. Формирование коммуникативной культуры, таким образом, становится одной из ключевых задач профессионально-педагогического образования, имеющей свои особенности и сложности.

Из того факта, что коммуникативная культура не является присущей исключительно профессионально-педагогической культуре, а обнаруживает себя на каждом уровне анализа культуры, следует, что коммуникативная культура формируется на протяжении всей жизни человека, поэтому всякий человек, поступивший на обучение в педагогический вуз уже имеет коммуникативную культуру, компоненты которой развиты в разной мере и в разном объеме. В процессе получения высшего педагогического образования коммуникативная культура обучающегося интенсивно развивается: повышается ее уровень актуального развития, усложняются входящие в нее компоненты, происходит ее наполнение профессиональным со-

держанием. Это развитие реализуется в контексте более широкого и многопланового процесса профессионального становления и развития будущего учителя.

Коммуникативная культура будущего педагога развивается в результате направленного внешнего воздействия, целями которого являются дальнейшее формирование коммуникативной культуры обучающегося, с одной стороны, и подготовка и стимулирование его к саморазвитию собственной коммуникативной культуры, с другой. Под внешним воздействием выравнивается развитие компонентов коммуникативной культуры обучающегося, выраженных в недостаточной мере, он понимает и принимает ценности общения, как субъект-субъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, у него возникает потребность в совершенствовании своей коммуникативной культуры, он приобретает знания и умения, необходимые для удовлетворения этой потребности.

Второй важной особенностью коммуникативной культуры, следующей из самой ее природы, является то, что формирование коммуникативной культуры возможно лишь в процессе коммуникативной деятельности, неизбежного и необходимого взаимодействия коммуникативной культуры обучающегося с коммуникативной культурой работающих с ним преподавателей. В этом взаимодействии происходит присвоение коммуникативной культуры обучающимся, на основе сходства личностных качеств его и преподавателя, как образа цели, к которой он стремится, в результате целенаправленного воздействия преподавателя и овладения обучающимся содержанием обучения.

В современном обществе повышаются требования к подготовке, результатам деятельности и самой деятельности учителя, поэтому вопросам профессиональной подготовки работников сферы образования должно уделяться самое пристальное внимание, в связи с чем рассмотрение и изучение коммуникативной культуры учителя приобретает особую актуальность. Отсутствие единого понимания коммуникативной культуры учителя, ее структуры и принципов функционирования и развития свидетельствует о том, что эти вопросы нуждаются в дополнительной разработке.

Коммуникативная культура, как неотъемлемый и необходимый компонент профессионально-педагогической культуры учителя, выступает в единстве теоретико-практической подготовки учителя к педагогическому общению с другими субъектами образовательного процесса, личностных качеств, приобретенных и развитых в процессе профессиональной подготовки, и способности осуществлять педагогическое общение для достижения целей воспитания и обучения. Общение составляет основу педагогического труда, поэтому формирование коммуникативной культуры учителя – одна из актуальных задач, стоящих сегодня перед системой высшего образования.

Список литературы:

1. Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Н.В. Мартишина, О.В. Еремкина, Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина; отв. ред. О.В. Еремкина. – Рязань: Издательство «Концепция», 2016. – 172 с.

2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

3. Аухадеева Л.А. Подготовка будущего учителя: структурное исследование коммуникативной культуры // Интеграция образования. – 2006. – № 2. – С. 40-47.

4. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

5. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник для студ. сред проф. учеб. заведений / С.Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Белорусская наука, 1998. – 319 с.

7. Gehlen A. Man in the Age of technology. – N.Y., 1980. – 260 p.

8. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 5-21.

10. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / Под ред проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА, 1997. – 272 с.

9. Молоканов М.В. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 51-61.

11. Садовая В.В. Формирование коммуникативной культуры учителя начальных классов в процессе методической работы: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Х., 2000. – 18 с.

4. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования // Вестник ТГГПУ. – 2012. – № 1. – С. 226-230.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

© Казагашева Л.В.

МБДОУ «Детский сад «Жаворонок», г. Абакан

Данная тема выбрана была не случайно. Именно сенсорное развитие составляет фундамент умственного развития ребенка, является залогом его дальнейшего успешного обучения. С восприятия предметов и явле-

ний окружающего мира начинается познание. От того, как развито у ребенка восприятие и как происходит формирование представлений о внешних свойствах предметов, зависят его познавательные возможности, а также дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления. В дошкольном возрасте познание окружающего мира происходит в игре. Основным средством сенсорного воспитания дошкольников являются дидактические игры, основная задача которых – это накопление разнообразного сенсорного опыта.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорное воспитание, дидактическая игра.

«Самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и ощущающего человека».

Б.Г. Ананьев

Сенсорное воспитание – это развитие у ребенка способностей к чувственному познанию мира: осязанию, слуху, зрению, обонянию, чувству вкуса.

Первоначальной ступенью познания мира является чувственный опыт, который наиболее интенсивно накапливается в раннем детстве. Отдельные ощущения, полученные от предмета, суммируются в целостное его восприятие. На основе ощущений и восприятия формируются представления о свойствах предметов, становится возможным их дифференцировать, выделять один из множества других, находить сходство и различия между ними [2].

Профессор Н.М. Щелованов называл ранний возраст «золотой порой» сенсорного воспитания [5].

Значение сенсорного воспитания состоит в том, что оно:

- является основой для интеллектуального развития;
- упорядочивает хаотичные представления ребенка, полученные при взаимодействии с внешним миром;
- развивает наблюдательность, воображение, внимание;
- готовит к реальной жизни;
- влияет на развитие зрительной, слуховой, моторной, образной и других видов памяти.

Одним из средств сенсорного воспитания дошкольников является дидактическая игра. Вопросами теории и разработкой дидактических игр занимались такие педагоги как З.И. Тихеева, А.П. Усова, Д.В. Менджерицкая, А.К. Бондаренко, А.И. Сорокина и др. [1].

Посредством дидактической игры дети овладевают новыми знаниями, умениями, у них формируются сенсорные эталоны с меньшим напряжением. Дети легче запоминают материал, осваивают новые способы деятельности, сравнивают, различают, сопоставляют, обобщают.

Возможность обучать детей посредством активной, интересной для них деятельности, – вот отличительная особенность дидактической игры.

Ребенка привлекает в игре не обучающий характер, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть [4].

Поэтому, в непосредственно образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, по сенсорному развитию, ставились и решались следующие задачи:

- формировать умения детей ориентироваться в различных свойствах предметов: цвете (красный, желтый, синий, зеленый), величине (круг, треугольник, квадрат), форме (куб, шар, конус-крыша, кирпичик), количестве (много, один), различать величину: большой – маленький, узкий – широкий, высокий – низкий, длинный – короткий;
- создать условия для обогащения и накопления сенсорного опыта детей в ходе предметно-игровой деятельности через игры с дидактическим материалом;
- воспитывать у детей умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения, стремиться к получению положительного результата.

Эти задачи также решались в создании игровой среды.

В нашей группе 31 ребенок, из них 14 мальчиков и 17 девочек. Эту группу мы ведем с первой младшей группы, работаем с ними 2 года. Малыши находятся в детском саду весь день, они растут, развиваются, активно общаются друг с другом и с окружающими их вещами, познают мир через физическое взаимодействие с предметами и людьми.

Поэтому, мы старались организовать жизнь детей в группе так, чтобы они чувствовали комфорт, любовь взрослых и у них была потребность к познанию.

Потребовалось немало сил, необычных находок, чтобы создать в группе предметно-развивающую среду, которая бы обеспечивала накопление у детей чувственного опыта.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность совместной деятельности детей, взрослых, содержательно насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна и служит интересам и потребностям ребенка.

Создавая предметно – пространственную среду в своей группе, мы учитывали требования ФГОС, отображая её во всех центрах группы, старалась сделать её разнообразной, яркой, информативно богатой, для того чтобы максимально ускорить и облегчить период пребывания детей в детском саду, создать эмоционально положительную атмосферу в группе, облегчить индивидуальное гармоничное развитие ребёнка.

Центр сенсорного развития является одним из самых любимых центров наших воспитанников. В нём собраны дидактические игры, направленные на развитие сенсорного восприятия, мелкой моторики, воображения.

В процессе создания сенсорной зоны мы отдали предпочтение не приобретению готовых материалов, а играм, сделанных своими руками. В дидактических играх мы стремились заинтересовать детей через яркий образ предметов, сюрпризные моменты, эмоциональную речь воспитателей.

Вся наша работа ведётся совместно с родителями. Родители – это первые помощники в нашей работе. Нами были организованы консультации, семинары – практикумы, где родителей познакомились с приёмами ознакомления детей с сенсорными эталонами.

Вся наша работа не могла бы быть столь плодотворной, если бы мы не смогли заинтересовать родителей. Очень много пособий, игр, тренажеров мы изготовили только благодаря помощи родителей.

Организация игр

Работа с детьми проводится в основном индивидуально или подгруппой, состоящей из 2-3 детей.

Подборка игр разнообразна в зависимости:

Таблица 1

№	Цель игры	Наименование игры
1.	Игры для развития зрительного восприятия (цвет, форма, размер)	«Большой и маленький» «Найди такой же….» «Украсим платочек» «Цветные варежки» «Спрячем в домике» «Найди такой же…»
2.	Игры для слухового восприятия	«Постучим – погремим» «Кто как кричит?» «Где звенит?»
3.	Игры для развития тактильного и осязательного восприятия	«Чудесный мешочек» «Определи на ощупь» «Узнай фигуру» «Пересыпалочки»
4.	Игры для развития мелкой моторики	«Накорми Цыпленка» «Бусы для куклы» «Цветная мозаика» «Прищепки» «Достань колечко» «Бизиборд»-развивающая доска включающая различные виды застежек (пуговицы, кнопки, липучки, крючки, молнии).
5.	Игры для развития обонятельного восприятия	«Угадай, что это?» «Чем пахнет?» «Овощи и фрукты» «Коробочки с запахом»

В группе собрано много материала на развитие тактильных ощущений. Мы используем здесь большое количество природного материала: шишки, желуди, фасоль, горох и многое другое.

Играя с крупой разного размера, трогая и пересыпая её, у детей развивается тактильное восприятие, они получают хороший массаж. Для этого в

таз насыпаем пшено, фасоль, помещаю в него различные по форме и величине предметы, предлагаем найти предмет на ощупь.

Чувство вкуса и запаха развиваем во время еды, когда дети непосредственно обоняют запахи, а также с помощью баночек с различными запахами.

Для развития слуха – звучащие предметы, шумящие баночки с различными наполнителями, колокольчики.

Для развития зрения – цветные таблички, сортировка бусин по цвету, шариков и так далее.

Самое главное, чтобы у каждого ребенка создалось ощущение своей значимости, необходимости.

Привлекая внимание детей к сенсорной дидактической игре, мы заметили, что у детей появились такие качества, как интерес и любознательность. У них выработались активность, сдержанность, целеустремленность, а достижение результата вызывает чувство радости и хорошего настроения. Эта радость является залогом успешного развития детей и имеет большое значение для дальнейшего воспитания.

Список литературы:

1. Новоселова Л.С. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Пособие для воспитателя детского сада. – 4 с.

2. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. – 3 с.

3. Бабаева Т.И., Крулехт М.В., Михайлова З.А. Младший дошкольник в детском саду. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

4. Зворыгина Е.В., Карпинская Н.С. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. – М.: Просвещение, 1985.

5. Вартан В.П. Сенсорное развитие дошкольников. – Мн.: БрГУ, 2007, 322 с.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© Кондалова Е.Н.[1]

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск

В статье нашли отражение результаты экспериментального исследования уровня сформированности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: младшие школьники с общим недоразвитием речи, навык чтения, чтение.

[1] Студент-магистрант.

Проблема обучения чтению продолжает оставаться одной из актуальных и для современной педагогической науки в области логопедии и методики преподавания русского языка. Чтение играет огромную роль в обучении, воспитании, социализации и развитии человека, так как это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и способ общения. Чтение представляет сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [2, с. 56].

Процесс обучения чтению детей с общим недоразвитием речи имеет качественное своеобразие, обусловленное особенностями психофизического развития детей данной категории и спецификой уроков чтения как учебного предмета. Задача педагога, обучающего чтению детей с общим недоразвитием речи, заключается в формировании у них прочных навыков осознанного, беглого, выразительного, правильного чтения, приобщению детей к миру художественной литературы, к работе с книгой, развитии познавательных процессов.

Предметом обсуждения в данной статье будут такие качества чтения как осознанность, выразительность, правильность и беглость, а также будут рассмотрены особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Главенствующее место в этом комплексе занимает такой компонент, как осознанность. Осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее значимым для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, исчезает весь смысл процесса чтения [5, с. 39]. Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Выразительность чтения взаимосвязана с другими качествами чтения. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста не произойдет осознание идеи произведения [7, с. 25]. Правильность чтения – это правильная раскодировка текста, то есть чтение без ошибок и искажений, влияющих на смысл читаемого [8, с. 29].

У детей с общим недоразвитием речи вследствие недостаточности речемыслительной деятельности страдает процесс формирования языковых умений и навыков. У них возникают трудности усвоения языковых различных уровней: звуков, фонем, лексем, грамматических форм и конструкций, закономерностей построения связного высказывания. Это выражается в системном недоразвитии всех сторон речи, ее устной и письменной форм.

Интонационная организация речи у детей данной категории характеризуется следующими особенностями: трудностями голосоведения, качественными нарушениями тембра голоса, монотонностью и обедненностью интонаций, затруднениями синтагматического членения, низкой степенью владения приемами интонационно-смыслового анализа текста и несформированностью слухового самоконтроля (Е.Э. Артемова, Т.В. Ахутина, Л.И. Белякова, Е.М. Мастюкова, И.И. Романчук, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова).

Наблюдается зависимость усвоения навыка выразительного и смыслового компонента чтения от сформированности интонационной стороны речи. Следовательно, недостаточная сформированность фонологически значимых особенностей интонации у детей школьного возраста с общим недоразвитием речи будет являться предпосылкой к возникновению значительных сложностей в усвоении чтения и появлению специфических типологических ошибок.

К таким трудностям, по мнению Т.А. Алтуховой, И.Н. Карачевцевой, относятся сложности становления параметров техники чтения – выразительности, правильности, способа и скорости у младших школьников с общим недоразвитием речи, что приводит к сложностям в развитии смыслового восприятия текстов [1, с. 16].

Теоретический анализ литературных источников по данной проблеме исследования показал, что у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи).

С целью выявления уровня сформированности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г.о. Саранск. В исследование приняли участие 9 второклассников, имеющих логопедическое заключение «Нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР».

Исследование уровня сформированности навыка чтения у второклассников проводилось в два этапа в свободное от уроков время.

На первом этапе исследования мы предложили учащимся прочитать уже знакомый отрывок из рассказа Л.Н. Толстого «Котенок» [6, с. 117].

На втором этапе констатирующего эксперимента школьникам предлагалось прочитать незнакомый им отрывок из рассказа М. М. Пришвина «Ребята и утята» [6, с. 132].

Оценка сформированности навыка чтения осуществлялась с учетом следующих критериев: способ чтения, правильность, выразительность, осознанность, беглость (темп).

Каждый критерий имеет шкалу показателей, характеризующих проявление исследуемых качеств. Сформированность каждого из этих компонентов характеризует полноценный навык чтения. Для качественной обработки результатов мы использовали следующую схему для оценки сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста:

– характеристика способа чтения:
  3 балла – высокий уровень – читает целыми словами;
  2 балла – средний уровень – комбинированное чтение (слог-слово);
  1 балл – низкий уровень – слоговое чтение.
– характеристика правильности чтения:
  3 балла – высокий уровень – не допускает технических ошибок;
  2 балла – средний уровень – допускает до 4 технических ошибок (повторение слов, замена окончаний, ошибки ударения);
  1 балл – низкий уровень – допускает много технических ошибок.
– характеристика темпа чтения:
  3 балла – высокий уровень – беглый, соответствует скорости разговорной речи (70–80 слов);
  2 балла – средний уровень – чуть замедленный(60–70 слов);
  1 балл – низкий уровень – чрезмерно замедленный (менее 50 слов).
– характеристика выразительности чтения:
  3 балла – высокий уровень – самостоятельно осознает задачу выразительного чтения. Соблюдает интонацию предложения (повествование, вопрос, восклицание). Верно определяет в тексте место пауз, логические ударения. Правильно находит тон и темп чтения (они соответствуют настроению произведения, героя);
  2 балла – средний уровень – осознает задачу выразительного чтения с помощью учителя. Допускает 2 интонационные неточности. Не всегда соблюдает логические ударения. Выдерживает длину пауз;
  1 балл – низкий уровень – читает монотонно, не соблюдает паузы на авторских знаках препинания. Демонстрирует нечёткость произношения звуков.
– характеристика осознанности чтения:
  3 балла – высокий уровень – устанавливает последовательность и причинность событий. Находит описание героя (внешний вид, речь) и окружающей его обстановки (интерьер), описание картин природы. Определяет чувства, состояние героя, отношение к нему писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию). Объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Самостоятельно определяет основную мысль произведения. Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение. Владеет подробным и кратким пересказом;

2 балла – средний уровень – понимает содержание прочитанного. Находит описание героя (внешний вид, речь) и окружающей его обстановки (интерьер), описание картин природы. Определяет чувства, состояние героя, отношение к нему писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию), но требуется помощь учителя (например, при составлении плана, определении основной мысли и др.). Допускает 1-2 существенные ошибки в процессе аналитической деятельности. Высказывает отношение к герою, событию, не мотивирует свой ответ. Допускает более 3 речевых ошибок;
1 балл – низкий уровень – неточно воспринимает предметное содержание прочитанного. Ориентируется в тексте очень слабо. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. Не владеет читательскими умениями, речь развита плохо.

На основе оценки показателей и выделенных критериев были определены уровни сформированности навыка чтения у учащихся.

Высокий уровень – учащиеся отличаются высокой способностью с помощью различных средств интонации наиболее полно передавать эмоциональное и смысловое содержание произведения; у них отмечается чтение с соблюдением правильного темпа, логических пауз, правильного распределения дыхания. Ученики читают целыми словами. Понимание читаемого у обучающихся опережает по времени произнесение. Они верно понимают информационную, смысловую и идейную ситуацию прочитанного, ученики могут вникнуть в суть образных выражений, понимают словосочетания в переносном смысле. У учащихся при чтении отсутствуют искажения звукового состава слова, соблюдают правильное ударение в словах.

Средний уровень – учащиеся с достаточным уровнем выразительности речи при прочтении знакомых литературных произведений, но допускают интонационные ошибки при прочтении незнакомых текстов. Не всегда понимают содержание и суть прочитанных произведений, не понимают некоторых слов, недостаточно правильно устанавливают взаимоотношения частей текста. Ученики читают четко, соблюдают смысловые паузы, выделяют логическое ударение, но не выражают собственного отношения к читаемому; интонационный рисунок нарушен. Речь обучающихся не всегда эмоционально окрашена, они не всегда способны регулировать повышение и понижение тона и высоты голоса, имеют затруднения в управлении темпом речи, в зависимости от содержания текста, не всегда удается полностью регулировать свою интонацию. Для учеников характерен комбинированный способ чтения.

Низкий уровень – учащиеся испытывают трудности при выразительном прочтении как уже известных литературных произведений, так и новых. Им не интересен сам процесс чтения, и они не понимают содержания и сути про-

читанных произведений. Ученики читают тихо, не выделяют смысловые паузы и логические ударения, темп и тон чтения не соответствуют содержанию произведения. Их речь монотонна, не естественна, не передает экспрессивно-эмоциональные оттенки, они не способны управлять скоростью речи и силой голоса, в измененных условиях голос дрожит. Для учащихся характерен послоговой способ чтения, отмечается повтор слогов, при чтении они застревают на отдельных словах.

Анализ результатов проведения первого этапа исследования показал, что при прочтении хорошо знакомых произведений 22,2 % испытуемых допускали большое количество ошибок. Отмечались ошибки при употреблении словоформ, нарушающие связь слов в словосочетании. У детей наблюдалось побуквенное чтение, было затруднено слияние звуков в слоге, происходила замена букв, имеющих одинаковые элементы. Допускали небольшое количество ошибок при прочтении произведения 44,5 % испытуемых. Они соблюдали слого-буквенный состав слов, их грамматическую форму, но другие компоненты правильного чтения соблюдены не были. Отмечались замены звуков, связанных с неправильным произношением отдельных звуков (вместо Р-Й, Л-В). Читали плавно целыми словами, соблюдали логическое и фразовое ударение, не допуская ошибок 33,3 % испытуемых.

Анализ беглого чтения, показал, что 22,2 % испытуемых читали текст в чрезмерно замедленном темпе (менее 50 слов в минуту); 55,6 % испытуемых читали произведение несколько быстрее (60-70 слов в минуту); 22,2 % испытуемых читали текст бегло, соответствуя скорости разговорной речи (70-80 слов в минуту).

Анализ выразительного чтения показал, что 11,1 % испытуемых не смогли передать интонацию, выделить ее голосом. Они допускали ошибки и не соблюдали пауз в тексте, не могли повышать или понижать голос при прочтении знакомого текста. Подбирали неправильную тональность и силу голоса, но повышали и понижали голос, делая незначительные ошибки 55,6 % испытуемых. Правильно интонировали предложения с четкой дикцией, соблюдая все паузы 33,3 % испытуемых.

Анализ осознанного чтения показал, что 22,2 % испытуемых не смогли ответить на заданные вопросы по тексту. После неоднократного прочтения произведения они не смогли выделить главную мысль, были неспособны долго удерживать информацию в памяти и на ее основе работать с текстом. Допускали ошибки при ответе на заданные вопросы, испытывая трудности при объяснении смысла слова 33,3 % испытуемых. 44,5 % школьников прочитав текст, ответили на все вопросы правильно. Они смогли объяснить смысл незнакомых слов.

Анализ результатов проведения второго этапа исследования показал, что при прочтении незнакомых произведений 55,6 % испытуемых допуска-

ли ошибки при постановке ударения, не выделяли важные для понимания смысла высказывания слова. У большинства детей единицей чтения являлся слог, допускалось большое количество технических ошибок, наблюдались замены близких по конфигурации букв. Допускали небольшое количество ошибок при прочтении произведения 33,3 % испытуемых. У них наблюдались повторы слов, неправильное употребление окончаний, а также ошибки при постановке ударения в словах. Читали, соблюдая все ударения, не совершая ошибок в словах 11,1 % школьников.

Анализ беглого чтения показал, что 44,5 % испытуемых читали незнакомый текст в очень медленном темпе (менее 50 слов в минуту), часто теряя строку. Читали произведение чуть быстрее (60-70 слов в минуту) 33,3 % учащихся. Читали текст бегло, соответствуя скорости разговорной речи (70-80 слов в минуту) 22,2 % обследуемых. Они не делали пауз и не теряли строку.

Анализ выразительного чтения незнакомого произведения показал, что 33,3 % испытуемых не смогли передать правильную интонацию, выделить ее голосом. Они не соблюдали паузы, не следили за правильным дыханием, наблюдалось «захлебывающееся» чтение. При чтении текста допускали ошибки, подбирали неправильную тональность и силу голоса 44,5 % школьников. Правильно интонировали предложения с четкой дикцией и паузами 22,2 % испытуемых.

Анализ осознанного чтения незнакомого произведения показал, что 44,5 % испытуемых соблюдали ошибки при ответе на вопросы по прочитанному тексту. Им было сложно выделить главную мысль. Правильная расстановка пауз наблюдалась у 33,3 % школьников. Хотя они допускали некоторые ошибки при объяснении сложных слов, но правильно отвечали на вопросы по прочитанному тексту. Осознанное чтение незнакомого текста с соблюдением всех его компонентов наблюдалось у 22,2 % испытуемых.

Анализ качественных и количественных результатов констатирующего эксперимента позволил сделать определенные выводы: у большинства испытуемых навык чтения находится на среднем уровне сформированности (41,6 %). Только 26,5 % учащихся показали высокий уровень сформированности навыка чтения, 31,9 % учащихся не смогли прочитать текст с выразительной интонацией, без ошибок, не соблюдали темп, паузы, читали тихо, медленно и на одном дыхании.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости совершенствования методики по формированию навыка чтения.

Список литературы:

1. Алтухова Т.А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – С. 32-43.

2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Электронный ресурс] / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 70. – Режим доступа: http://www.elib.gnpbu.ru. – Загл. с экрана.

3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2012. – 144 с.

4. Горбушина Л.А. Обучение выразительному чтению младших школьников: пособие для учителей / Л.А. Горбушина. – М.: Просвещение, 2007. – 160 с.

5. Карачевцева И.Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием / И.Н. Карачевцева // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 38-47.

6. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 2 класс / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. – М.: Просвещение, 2012. – 224 с.

7. Кубасова О.В. Выразительное чтение: пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / О.В. Кубасова. – М.: Дело, 2001. – 206 с.

8. Рудыка Т.П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 47-53.

9. Язовицкий Е.В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания / Е.В. Язовицкий. – М.: Академия, 2003. – 399 с.

ВКЛАД РОСЛАВЛЬСКИХ КУПЦОВ МУХИНЫХ В РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

© Макова Е.Н.[1]

Смоленский государственный университет, г. Смоленск

В статье анализируются деятельность купцов Мухиных в городе Рославле Смоленской губернии по развитию женского гимназического образования, а также столкновение взглядов местных чиновников по вопросу открытия женской гимназии в смоленской провинции и всяческое препятствие властей в организации женского образования в городе Рославле.

Ключевые слова: гимназия, образовательный процесс, частное и государственное образование, благотворительность, женское образование, купцы Мухины.

[1] Аспирант кафедры Педагогики и психологии.

Развитие женского образования на Смоленщине зачастую было связано с неравнодушием местного населения и активной деятельностью состоятельных людей губернии. Одним из таких ярких примеров самоотверженной деятельности в деле женского образования является работа рославльских купцов Мухиных. Они внесли огромный вклад в создание и развитие женских учебных заведений в городе Рославле Смоленской губернии, что позволило многим девушкам, не имевшим средств, получить образование.

В «Смоленском вестнике» отмечалось, что «в конце 1850 годов в Рославле проживало почти сорок восемь тысяч сто лиц женского пола» [20, с. 3]. Как и в большинстве городов губернии, в Рославле не было особого ученого заведения для девочек. По состоянию на 1858 год только двадцать девочек совместно с мальчиками обучались в Рославльском приходском училище, пять учениц числились в сельских училищах Министерства государственных имуществ, девять в школах помещиков, в частной школе состояло двадцать девочек. После появления устава женских училищ 1858 года городское общество Рославля выразило желание в короткие сроки основать женское училище, считая совместное обучение лиц обоего пола противоречащим задачам воспитания. Матвей Игнатьевич Мухин, городской глава с 1856 по 1858 годы, купец первой гильдии, известный меценат и благотворитель, в докладной записке губернатору женское образование в городе Рославле описывал следующем образом: «Дети городских обывателей обучаются в городском приходском училище вместе с детьми мужского пола … такое сочетание не выгодно для девочек» [1,л. 5об]. Кроме того, он подчеркивал недостаточность такого обучения для девочек: «Девочки получают только первоначальное познание, несоответствующее тому, какое предназначено в высочайше утвержденном положении дел для лиц женского пола» [2, л. 7об]. 5 июня 1859 года Рославльские купеческое и мещанское общества при обсуждении вопроса об открытии женского училища постановили: «… Принимая во внимание, что от образования женского пола зависит развитие понятий и улучшение семейных нравов и самое общественное благосостояние … и потому, желая дать образование детям женского пола, общество изъявляет всевозможное содействие по открытию женского училища в Рославле» [3, л. 13]. На этом же заседании члены общества определили помещение для будущего училища – нижний этаж дома, в котором проходили заседания самого городского общества.

Началась работа над составлением устава будущего училища, которое по плану должно было быть училищем второго разряда, трехклассным и, что особо примечательно, бесплатным для учениц. Были назначены «добровольные сборы», которые составляли 0,25 % с купеческого капитала, десять копеек с «каждой окладной души» [2, л. 2]. Однако деятельный порыв провинциальных властей в скором времени превратился в утопию. Местные чиновники допустили грубейший просчет, который вылился в длительное

противостояние с губернской властью. Уездные власти полагали, что собранных семисот семидесяти пяти рублей будет достаточно для начального содержания учебного заведения. Однако директор училищ Смоленской губернии П.Д. Шестаков в своей резолюции на предложение городского общества указывал на «нехватку указанной суммы». Много нареканий вызвал учебный план, авторство которого не удалось определить. Директор училищ предложил основать двухклассное училище, отметив: «собранной суммы достаточно на двадцать уроков в неделю на все три класса, то есть шесть уроков в неделю на один класс: можно ли ожидать успеха от одного урока в день? При открытии двухклассного училища можно было бы давать по двенадцать уроков в неделю» [4, л. 43]. Местные власти не желали идти на уступки, считая необходимым открытие трех классов. Директор училищ разрешения не давал, настойчиво советуя Рославльскому обществу копить «особый капитал», что, по его мнению, дало бы возможность основать трехклассное или шестиклассное женское училище в будущем.

Сборы продолжались, начался процесс формирования администрации заведения. «Начальницей была избрана Екатерина Гарборт, образованная женщина, длительное время проработавшая учительницей в пансионе Е. Эрихсон, а в последствии получившая известность как содержательница частного женского пансиона в Рославле» [5, л. 2]. Учитывая отсутствие финансирования женских училищ, важнейшей должностью при училище была попечительница, на плечи которой ложилась обязанность сбора средств, необходимых для финансирования заведения. Главным критерием при отборе претендентки на это почетное место были не столько образование, сколько финансовое состояние и ее потенциальные возможности обеспечить бюджет заведения. Сложно представить, что могло привлекать состоятельных дам на эту должность, так как ни заработной платы, ни преференций со стороны государства не было, а в замен – тяжёлая работа и высокая ответственность перед властью и обществом. Однако в то время социальная помощь, меценатство и филантропическое служение состоятельных людей были нормой, а не исключением. Состоятельные женщины именно в акте благотворительности видели новые формы проявления гендерной идентичности и служения своему Отечеству. Единогласно попечительницей училища была избрана Мария Александровна Мухина.

Как отмечалось в «Смоленском вестнике»: «Мария Александровна Мухина (21.01.1818-17.05.1885) – дочь купца Корнеева. Во многом активное филантропическое участие М.А Мухиной было обусловлено сплетением личных драм: она рано лишилась мужа, один из ее сыновей погиб в юном возрасте. Муж Марии Александровны – Кузьма Иванович Мухин, купец первой гильдии, почетный гражданин города Рославля. Мухин К.И. – богатейший человек в Рославле, инициировал открытие мужской прогимназии, предоставив участок земли и выделив средства на строительства здания.

Мария Александровна продолжила дело мужа. Благодаря ее поддержке в Рославле были реализованы многочисленные образовательные проекты. На открытие ремесленного училища в Рославле в 1881 году она пожертвовала двадцать пять тысяч рублей. В нескольких источниках указана сумма в тридцать тысяч рублей» [22, с. 26]. «Без особого стеснения она самостоятельно пришла в городскую думу, в то время когда женщины не могли участвовать в политических делах, заявив о важности основания ремесленного училища для детей-сирот. Более двадцати лет средства так и не были использованы по назначению. Только в 1899 году (уже после смерти благотворительницы) было открыто ремесленное училище имени ее сына – Матвея Мухина. Мария Мухина оказывала значительную помощь Рославльскому благотворительному обществу. Помимо ежегодных денежных взносов, в 1882 году она пожертвовала в пользу общества собственный дом в ее имении в селе Ковали на устройство богадельни-приюта» [23, с. 2]. Традиция филантропической деятельности была продолжена детьми М.А. Мухиной. После смерти матери дочь – «Ольга Кузьминична Мухина возглавила попечительский совет женской прогимназии» [24, с. 124-125], за филантропическую деятельность ей было присвоено звание почетной потомственной гражданки города Рославля. В последствии ее детьми, внуками и племянниками была организована в Рославле 2-я женская гимназия. Почетными членами благотворительного общества Рославля являлись ее дочь О.К. Мухина, сыновья – Алексей и Игнатий, ее невестка Надежда. В одной из заметок «Смоленского вестника» отмечалось, что щедрые пожертвования Мария Александровна «делает от чистого сердца, без малейшей тени тщеславия и просто по одному чисто христианскому чувству … Пример, достойный подражания» [22, с. 3].

Женское училище могло быть открыто в 1859-1860 учебном году, но этому помешало не столько принятие нового положения о женских училищах, сколько перемены в составе уездной власти. Новым городским главой стал купец 3-й гильдии Михаил Андреевич Фокин, который по непонятным причинам всячески стал затягивать вопрос, связанный с открытием училища. В течение длительного времени он не мог внести изменения в уже принятый училищный устав (согласно новому положению 1860 года), что существенно стало оттягивать процесс открытия женской гимназии. Данная ситуация привела к тому, что в 1861 году директор училищ Смоленской губернии, понимая всю сложность положения с Рославльским училищем, самостоятельно составил новый проект положения «Об открытии в Рославле трехклассного женского училища и распределении уроков» [22, с. 3]. Реализация проекта была приостановлена по причине недостаточности средств. Общественность города не проявила инициативы для решения данной проблемы. В частности, рославльское дворянство, в отличие от дворянского общества Белого, Дорогобужа, Смоленска не приняло активного участия в создании училища. Городской глава бездействовал, более того вместо согла-

сованной кандидатуры Е. Гарборт, на должность начальницы была назначена Надежда Лукинична Королькова, дочь прапорщика, окончившая Педагогический институт. Позднее в прессе сообщалось, что «она содержала на дому частное женское учебное заведение» [16, с. 21]. Однако архивными документами факт содержания Н.Л. Корольковой частного пансиона не подтвердился.

Благодаря стараниям Алексея Кузьмича и Марии Александровны Мухиных, их щедрым пожертвованиям в течение года необходимый «капитал» для открытия женского училища был оформлен. Однако новым препятствием к открытию училища явился внезапно возникший спор между членами попечительского совета женского училища и городским головой – М.А. Фокиным, который являлся к тому времени председателем этого совета. Оказалось, что Фокин передал в распоряжение совета не все собранные деньги, а лишь сумму годового содержания училища – девятьсот пятьдесят рублей. Члены попечительского совета выступали с требованием передачи «в распоряжение совета всей собранной суммы – 2318 рублей» [4, л. 17]. Попечители посылали многочисленные жалоба на имя губернатора: «Училище может быть открыто в скором времени. Но городской глава Фокин, по каким-то исключительно ему известным причинам, стал замедлять дело по открытию училища под различными предлогами…, вследствие этого вместо дела началась бесполезная переписка» [2, л. 18]. В послании к директору смоленских училищ члены совета обвиняли Фокина в «неблаговидных делах», намекая на растрату чиновником общественных денег: «Уже составлен устав, выбраны члены, но и после этого городской глава всячески старался замедлить дело …, хотел один распорядиться суммою женского училища, так и другими делами по училищу» [2, л. 19]. Попечительский совет имел все основания для претензий, так как в уставе училищ предписывалось, что все средства должны находиться в распоряжении училищного начальства. У городского главы имелось следующее объяснение своего поступка. В письме губернатору он указывал, что пытался найти более выгодное применение собранным средствам, считая, что для училища не будет никакой пользы, если попечительскому совету отдать всю собранную сумму. По его мнению, попечительский совет должен располагать лишь суммой годового содержания училища, остальную же часть денег он советовал поместить «в частные руки под проценты или обратить в государственные пятипроцентные билеты, чтобы собранные деньги не хранить без всякой пользы» [2, л. 15]. После длительных дебатов, с участием губернатора Смоленской губернии и директора смоленских училищ, было принято коллективное решение «обратить деньги в государственные билеты». Однако на этом противостояние между городским главой и начальством заведения не закончилось. В архивных делах в фонде училищного ведомства Смоленской губернии (фонд 45) сохранились многочисленные доносы, письма с обвинениями. Дело Рославльско-

го женского училища было настолько резонансным, что информация о нем дошла до управляющего Московским учебным округом, который рапортовал навести порядок. «Директор смоленских училищ был вынужден трижды за полгода посетить женское училище в Рославле, чтобы успокоить начальство и общественность» [5, л. 22]. Спустя тридцать лет в местной прессе корреспондент высоко оценил заслуги Фокина, отмечая: «Относился очень сочувственно к делу женского образования, так что рославльская женская прогимназия (автор путает наименование учреждения), с первых же дней своего существования начала процветать» [16, с. 25].

Наконец, когда все спорные вопросы между училищным и городским начальством были решены, состоялось долгожданное открытие училища. Автор очерка об истории образования в Смоленской губернии, опубликованного в конце XIX века, Ф.Ф. Шперк указывает, что «открытие училища состоялось в 1864 году. Торжественная церемония прошла 21 марта 1865 года» [32, с. 2]. Огромная значимость этого события выражалась в присутствии самого губернатора Смоленской губернии. Курс предметов, характер организации училища соответствовали официальному положению. В отчете управляющему Московским учебным округом говорилось: «Женское училище помещалось в здании городской думы, включало в себя три класса с параллельными отделениями. При учебном заведении был открыт дополнительный класс, который готовил желающих к поступлению в начальный класс училища» [7, л. 54]. Условия приема в Рославльское училище ничем не отличались от условий приема в подобные заведения. Ученицы, что было не во всех появившихся училищах, содержались на двух положениях: казенном, то есть бесплатном, и платном. Достаточно большое количество учениц обучались бесплатно. В год основания училища на казенное содержание было принято двадцать девушек. В 1870 году из 145 учениц на казенном содержании состояли сто двадцать четыре ученицы (85 %), двадцать одна ученица платила за обучение тринадцать рублей в год. Эта сумма была достаточно низкой, учитывая тот факт, что обучение в частных женских пансионах составляло как минимум сто рублей в год, а в уставе женских учебных заведений плата за обучение в женском училище второго разряда значилась в двадцать пять рублей. Высокий процент учениц, обучавшихся бесплатно, к примеру в Смоленской Мариинской женской гимназии бесплатно обучались не более 20 % воспитанниц, объяснялся тем, что основную часть средств на содержание учебного заведения выделяло городское общество. Перед основанием училища члены городского общества пожелали, чтобы ученицы из сословий, которые составляли городское общество, обучались в училище бесплатно.

Однако, через три года после открытия был поднят вопрос о скором закрытии заведения. Вновь причина была связана с городской властью, которая израсходовала средства училища на другие нужды города. В архивных

документах сохранилось прозаичное заявление власти: «лучше закрыть женское училище для предотвращения хлопот» [8, л. 105-105 об]. Большая заслуга в том, что училище не было закрыто, вновь принадлежала бессменной попечительнице – М.А. Мухиной. Она организовала сбор пожертвований, связывалась с вышестоящими органами власти, писала жалобы в разные инстанции. Активная гражданская позиция попечительницы имела успех: необходимые денежные средства были собраны, училище продолжало свою деятельность.

В 1870 году было принято «Положение о женских гимназиях и прогимназиях» [18, с. 56]. В 1873 году рославльское женское училище было преобразовано в женскую прогимназию. Финансовое положение учебного заведения заметно улучшилось. Ежегодно от государства на нужды прогимназии стали поступать шестьсот рублей. Это составило треть от средств, собираемых на деятельность прогимназии. Например, «в 1873 году бюджет Рославльской прогимназии включал в себя тысячу сто двадцать рублей от городского общества Рославля, шестьсот рублей от государственных средств, сто сорок рублей от сбора за учение, сто рублей от членов попечительского совета» [9, л. 20]. Начальницей прогимназии была назначена прежняя начальница женского училища – Надежда Лукинична Королькова. Должность начальницы занимали преимущественно дворянки. Отсутствие надежной опоры в лице мужчины (отца, мужа, брата) «выталкивало» их в несвойственное российской элите поле профессиональной деятельности. В общей сложности Н.Л. Королькова пробыла в должности начальницы женского учебного заведения четверть века. О ее вкладе в процветание прогимназии и личной самоотверженности сообщалось в местной прессе: «Благодаря двадцатипятилетним стараниям Н.Л. Корольковой, душу свою положившую за други своя и умершей буквально при исполнении своих училищных обязанностей, несмотря на жестокую болезнь – чахотку, рославльская женская прогимназия оказалась хорошо организованною» [17, с. 2].

В 1888 году начальницей прогимназии стала Марфа Кирилловна Кениг, дворянка по происхождению, дочь подпоручика. В деле «Переписка рославльского главы с Министерством народного просвещения», хранящемся в Государственном архиве Смоленской области, говорится: «М.К. Кенинг обучалась в Павловском институте, окончив который, проходила испытания в совете Ростовской мужской гимназии на звание домашней учительницы» [10, л. 2]. Среди преподавательского состава числились в основном представительницы женского пола, что свидетельствовало о том, что в Рославле были образованные женщины, имевшие педагогические дипломы и свидетельства. К началу XX века многие из преподавательниц – выпускницы Смоленской Мариинской женской гимназии. Большинство учительниц происходили из дворянского сословия. В связи с трансформацией патриархального дворянского мира женщины оказались наименее защищенными.

Дворянки вынуждены были искать новые поприща для деятельности. В силу высокого уровня образования педагогическая среда оказалась наиболее подходящей сферой деятельности. Жбанков Д., исследовавший положение учительниц народных школ, в отношении дворянок отмечал: «Из учительниц, вероятно, также многие являются на своем посту не по призванию, а по недостатку средств… Дочери бедных дворян … обучаются обыкновенно в средних учебных заведениях и, если скоро по окончанию курса не выходят замуж или не имеют средств поехать на высшие курсы или получить занятия в городе, то отправляются в деревню, в народные школы» [15, с. 3].

Следующим камнем преткновения между властью города и начальством прогимназии встал вопрос об открытии V и VI классов прогимназии, поднятый в начале 1880 года новым городским главой, – купцом 1-й гильдии Петром Матвеевичем Мухиным, потомственным почетным гражданином города Рославля, сыном М.И. Мухина. Финансовый вопрос стоял остро, попечительский, педагогический советы прогимназии и городской глава вновь столкнулись. В «Смоленском вестнике» регулярно появлялись статьи, обличавшие ту или иную сторону. «То корреспонденты обрушивались с критикой на уездный власти, то на администрацию женского учебного заведения» [25, с. 17-20]. Критика провинциальных корреспондентов в адрес власти не может не удивлять своей смелостью. Вот что писал корреспондент «Смоленского вестника»: «В настоящее время вопрос дня – Рославльская женская прогимназия. Разговоров и толков о ней не оберешься … Знает ли общество, сколько усиленного труда и упорной энергии нужно было прогимназии, чтобы удержаться в таком положении и отстоять свое существование в непрерывной борьбе со всякими невзгодами, тормозами, препятствиями, интригами и кознями, и все это благодаря порядкам городского управления … индифферентности членов попечительского совета и совмещению трех должностей в одном лице, городской глава и председатель думы, и председатель попечительского совета прогимназии. Как председатель совета прогимназии, он не имеет право не выдавать ей денег, но как председателю управы, ему это неудобно: деньги, затраченные на другие предметы, а прогимназия и обождет, благо она умудряется и без денег содержать себя» [25, с. 25]. Уездные власти, по-видимому, считали женское образование делом второстепенным, поэтому позволяли себе определять средства женской прогимназии на другие нужды города. Чиновники регулярно задерживали деньги, а, соответственно, страдали учителя и ученицы. В 1882 году администрацией прогимназии был поставлен вопрос ребром: не начинать учебный год, пока не будут выделены средства. Городской глава выразил готовность из собственных средств профинансировать открытие новых классов прогимназии, однако так и не выполнил обещание, в связи с чем, «в 1882 году досрочно снял свою кандидатуру с должности городского главы» [19, с. 12]. Только благодаря щедрым пожертвованиям попечителей удалось предотвратить закры-

тие заведения. В отличие от других женских учебных заведений в губернии в состав попечительского совета Рославльской прогимназии входили преимущественно купцы, за счет которых содержалось учебное заведение.

В Рославле складывались династии предпринимателей, занимавшихся меценатством. Так, состав почетных членов благотворительного общества входила дочь М.А. Мухиной – Ольга Кузьминична Мухина, которая позже стала попечительницей Рославльской женской прогимназии. Её братья в дальнейшем оказывали огромную поддержку женскому образованию в уезде. В состав попечительского совета входили несколько поколений. Кроме четы Мухиных, постоянными попечителями гимназии были купцы 2-ой гильдии Кругликовы (Иван Семенович и его сын Федор Иванович). Помощь в обеспечении денежными средствами заведения оказывало «Общество вспомоществования нуждающимся Рославльских мужской и женской прогимназии, городского, приходского и ремесленного училища» [17, с. 32].

Одним из сложных вопросов в деятельности прогимназии был вопрос, связанный с устройством учебного помещения. В отчетных документах, статьях периодической печати подчеркивалась степень неблагоустроенности здания, в котором одновременно размещалась и городская управа, и прогимназия. В 1890 году гимназическая проверка пришла к следующему заключению: «Рославльская прогимназия чрезвычайно дурно обставлена в материальном и гигиеническом отношении … Комнаты малы и не удобны» [11, л. 14]. Приглашались архитекторы, перестраивались учебные комнаты, но в целом ситуация не изменилась. В корне удалось изменить положение в начале XX века после пожертвования «купцом, потомственным почетным гражданином города Рославля, Василием Петровичем Мухиным городу собственного каменного дома, в которое переехала городская дума» [12, л. 10]. Это дало возможность расширить и обустроить классные комнаты учебного заведения. Ввиду стабильного возрастающего количества учениц прогимназии, встала острая необходимость в расширении здания. «В 1904 году было закончено строительство двухэтажной пристройки к основному корпусу на средства попечителей и меценатов» [31, л. 87]. Председатель педагогического совета О.А. Нилиндер, характеризуя новое здание в отчетных документах, отмечал: «Женская гимназия занимает оба этажа дома городского общества и пристройку к этому зданию, оконченную в 1904 году. Пристройка состоит из шести больших комнат с широким коридором, большого рекреационного зала и раздевальни больших размеров. Вообще помещение гимназии в настоящее время удовлетворительно» [13, л. 3-4].

После окончания курса прогимназии выпускницы зачастую поступали в Смоленскую Мариинскую женскую гимназию. Понимая важность женского гимназического образования, в начале XX века руководством Рославльской прогимназии был поставлен вопрос об открытии гимназических классов. В 1905 году проект удалось реализовать, курс предметов был расширен, от-

крылись VII и VIII (педагогический) классы, прогимназия получила статус Рославльской женской гимназии.

В отличие от Смоленских женских гимназий, в Рославльской сословный состав учениц был более демократичным. Основной процент учащихся – девочки из семей городских обывателей (мещане, купцы). «В 1897 году, например, 16 %, в то время как представительницы из категории городского сословия все – 76 %» [14, л. 6]. В первой половине XX века наблюдался рост учениц из крестьянского сословия. Если в 1897 году крестьянок было не более 6 %, то к 1912 году – 12 %. В связи с тем, что большое количество учениц не имели возможности вносить плату за свое обучение, руководство заведения, а также благотворительные общества и меценаты активно занимались сбором средств и жертвовали определенные суммы в пользу заведения.

Большую помощь оказывал родительский комитет. В 1908 году, например, «наплыв бедноты в гимназии был так велик, что вероятность отказа в наборе была высокой» [26, с. 11]. Как отмечалось в газете «Смоленские ведомости»: «Однако родительский комитет инициировал устройство благотворительного спектакля, в котором приняли участие известные особы уезда, члены драматического кружка – К. Небельская, Е. Е. Билярская, Е. Белавенцева и другие. Спектакль состоялся в зале благородного собрания, присутствующие отмечали отличную игру и оживленность зрителей. Спустя неделю вновь был дал благотворительный спектакль. Собранные средства позволили принять всех семнадцать желающих бедных учениц. Кроме этого на пожертвованные средства была открыта бесплатная чайная для учениц» [27, с. 13].

История Рославльской женской гимназии неразрывно связана с фамилией Мухиных. Купеческая династия отличалась щедростью в деле благотворительности. Кроме этого семейная чета иллюстрировала пример нового типа семей – деятельной, идейной, ориентированной на заботу о просвещении и благосостоянии провинциального общества. Как мужчины, так и женщины из семьи Мухиных на протяжении нескольких поколений проявляли заботу о женском образовании в уезде. Формировался особый социально-культурный феномен, отражавший новые процессы в антропологии семьи, социальной роли провинциальной женщины, а также демонстрировал новые тенденции в развитии гражданского общества России. Ввиду большего числа желающих обучаться в гимназии, братья Мухины (Василий, Семен, Никон Петрович Мухины) рядом с домом Василия Петровича Мухина построили просторное здание для нового женского учебного заведения. В 1909 году была основана Рославльская прогимназия. В 1914 году прогимназия была преобразована в гимназию, хотя в литературе ошибочно иногда указывается 1910 год. «После открытия полных гимназических классов учебное заведение стало называться второй Рославльской женской гимназией, носившей неофициальное имя ее основателей Семена, Василия и Нико-

на Мухиных» [28, с. 6]. Несмотря на статус министерской, она существовала преимущественно на средства купеческой династии Мухиных, которые являлись ее содержателями и входили в попечительский совет. Этот факт позволяет считать вторую Рославльскую женскую гимназию благотворительной по своему характеру, существующую за счет частных средств меценатов. Известно из «Смоленского вестника», что «в актовом зале гимназии в знак почитания и уважения основателя висел парадный портрет Василия Петровича Мухина» [28, с. 3]. Учителями гимназии числились состоятельный русский помещик Яков Маркович Магидсон, владелец Фанинского стекольного завода. Таким образом, благодаря деятельному участию меценатской помощи в Рославле к 1915 году функционировали две женские гимназии.

Как отмечалось в «Памятной книжке Смоленской губернии»: «Начальницей была избрана учительница первой Рославльской женской гимназии Марья Яковлевна Матвеева, председателем попечительского совета стал надворный советник Е.И. Алешин» [21, с. 324]. Попечительский совет у гимназий был схожим. Среди педагогов заведений преобладали представительницы женского пола. Из тринадцати учителей их насчитывалось одиннадцать (В.В. Горская, Т.М. Соколова, В.М. Цебровская, М.Н. Рубец, В.В. Ильинская, М. Г. Глазова, Е.А. Блудорова, Е.И. Иванова, Е.Н. Спиридонова, Е.П. Полубинская, Е.С. Вялова). Врачом гимназии на всем протяжении ее функционирования числился Тимофей Андреевич Белогорский.

По данным «Смоленского вестника», «с началом Первой мировой войны руководство женской гимназии совместно с братьями Мухиными приняли решение освободить здание гимназии для размещения в ней столь необходимого лазарета для раненых. Гимназистки были перемещены в здание первой Рославльской женской гимназии, продолжив изучать основной курс наук» [29, с. 2].

Гимназистки преклонялись перед своим благодетелем. После того, как в 1918 году по доносу был арестован В.П. Мухин, гимназистки обратились с письмом к М.С. Урицкому, в котором просили отпустить благодетеля: «Принимая во внимание, что мы ученицы второй Рославльской гимназии, своим образованием обязаны Василию Петровичу Мухину, который построил здание гимназии, дал средства на нее, многих из нас содержит на своих стипендиях, мы не можем оставаться равнодушными к судьбе человека, таким щедрым образом облагодетельствовавшего бедноту города Рославля». Судьба Василия Петровича Мухина, как и многих других меценатов и благотворителей, трагична. Осенью 1918 года он был расстрелян, все его состояние конфисковано.

Таким образом, историю основания среднего женского учебного заведения в одном из многочисленных уездных городов России демонстрирует пример преодоления обществом невероятных сложностей и многочислен-

ных препятствий на пути женского просвещения. История женского просвещения в городе Рославле слилась с историей меценатства и благотворительности России. Ярким примером дореволюционной провинциальной благотворительности являлась династия русских купцов Мухиных. Три поколения этого семейства оказывали постоянную поддержку рославльской женской прогимназии (гимназии), венцом их деятельности стало учреждение второй женской гимназии на собственные средства в собственном доме.

Список литературы:

1. ГАСО Ф. 1. Оп. 4. Д. 87. 1859. Канцелярия губернатора. Входящая документация.

2. ГАСО Ф. 1. Оп. 4. Д. 820. 1859. Переписка главы Рославльского уезда с начальством губернии.

3. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 1872. 1859. Отчеты о деятельности заседаний членов Рославльского общества.

4. ГАСО Ф. 1. Оп. 4. Д. 516. 1859. Канцелярия губернатора. Письма о положениях женских гимназий в провинции.

5. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 1312. 1852. Переписка главы Рославльского уезда с директором училищ.

6. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 1686. 1860. Рекомендательное письмо Попечителя Московского учебного округа.

7. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 2288. 1866. Отчет о деятельности женского училища с управляющим Московским учебным округом.

8. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 1872. 1859. Переписка Рославльского главы с министерством народного просвещения.

9. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1 Д. 2600. 1873. Переписка Рославльского главы с министерством народного просвещения.

10. ГАСО. Ф. 819. Оп. 1. Д. 11. 1890. Переписка Рославльского главы с Министерством народного просвещения.

11. ГАСО Ф. 1. Оп. 1. Д. 8. 1890. Отчет о состоянии гимназии Министерству народного просвещения.

12. ГАСО Ф. 819. Оп. 1. Д. 59. 1891. Переписка Рославльского главы с Министерством народного просвещения.

13. ГАСО Ф. 819. Оп. 1 Д. 49. Отчетные документы председателя.

14. ГАСО Ф. 819. Оп. 1. Д. 33. 1897 Отчеты о финансировании женской гимназии для Министерства народного просвещения.

15. Жбанков Д. О положении народных учителей в Смоленской губернии // Смоленский вестник. – 1900. – № 211. – С.123.

16. Исторический очерк грамотности в г. Рославле // СВ. – 1897. – № 202. – С. 234.

17. Исторический очерк грамотности в г. Рославле // СВ. – 1897. – № 202. – С. 205.

18. Кузьменко Д. Сборник постановлений распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870-1903 гг. / составитель Д. Кузьменко. – Смоленск, 1904. – С. 317.
19. Местная хроника // Смоленский вестник. – 1882. – № 103. – С. 213.
20. Обращение // СВ. – 1914. – № 236. – С. 304.
21. Памятная книжка Смоленской губернии на 1915 г. – Смоленск, 1916. – С. 340.
22. Рославль // Смоленский вестник. – 1882. – № 33. – С. 167.
23. Рословль // Смоленский вестник. – 1882. – № 35. – С. 154.
24. Рославль // Смоленский вестник. – 1882. – № 103. – С. 221.
25. Рославль // Смоленский вестник. – 1882. – № 103. – С. 221.
26. Родительское собрание // СВ. – 1914. – № 213. – С. 35.
27. Рославль // СВ. – 1908. – № 262. – С. 211.
28. Рославль // Смоленский вестник. – 1914. – № 104. – С. 213.
29. Рославль (лазарет) // СВ. – 1914. – № 248. – С. 212.
30. Смоленские Губернские ведомости. – 1861. – № 52. – С. 430.
31. Устав Общества вспомоществования нуждающимся учащимся Рославльских мужской и женской прогимназий, городского, приходского и ремесленного училищ. – Рославль, 1900. – С. 56.
32. Шперк Ф.Ф. Краткий очерк народного образования Смоленской губернии. – Смоленск, 1899. – С. 253.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РОССИИ

© Форкина Е.Е.[1]
Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

В статье рассматривается история становления и особенности психолого-педагогического сопровождения в России.

Ключевые слова: сопровождение, модель, система, ППМС-центр, образование.

В современных социально-экономических условиях одно из основных требований, предъявляемых к подготовке обучающихся, состоит не только и не столько в «вооружении» его определенной системой знаний, умений и навыков, сколько в развитии его личности, способной к самостоятельной

[1] Студент-магистрант.

успешной деятельности в изменяющихся условиях. Сопровождая ребенка, идя с ним вместе, мы способствуем достижению результатов его в различных видах деятельности.

Идея сопровождения зародилась в русле гуманистической психологии или гуманистической концепции обучения. В указанной концепции учитель не столько передает знания, сколько создает условия для самостоятельного их открытия, обнаружения. Педагог здесь рассматривается как человек, создающий условия для учения (фасилитатор) и осуществляющий эмоциональную поддержку ученика (собеседник), который ориентирован не на учебный предмет или свой статус, а на личность ребенка и личностно значимые задачи учения. Он должен быть готов выслушать и услышать проблему другого человека – своего ученика, не нарушая автономии и «жизненного пространства» [1].

В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение сопровождения «Сопровождение – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [4]. Сопровождение в психологии и педагогике понимается как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на решение жизненных задач сопровождаемого. Сопровождение, в отличие от коррекции ориентировано не на исправление появившихся недостатков в развитии, а на их предупреждение, следование за естественным процессом развития ребенка с учетом знаний об основных закономерностях и механизмах психического развития ребенка и возможных вариантах индивидуального развития.

История системы психолого-педагогического сопровождения развития субъектов образовательного процесса начинается 1992 году, когда Министр образования России Эдуард Днепров едет с рабочим визитом в Бельгию, где знакомится с фламандским опытом организации системы ППМС-сопровождения. В результате рождается совместный проект по внедрению фламандского опыта – сначала в Москве, а затем и в Санкт-Петербурге.

Затем, уже в 1994 году приглашенные из Фландрии специалисты проводят первый семинар по системе сопровождения. К этому времени в Санкт-Петербурге уже работают первые психологические центры, которые занимаются преимущественно диагностикой и коррекцией.

Модель, предложенная фламандскими коллегами, вызывает явный интерес, тем более что в Питере всегда были сильны позиции Ананьевской школы, исповедующей целостный взгляд на ребенка [2].

В рамках российско-фламандского проекта создаются три группы пилотных площадок, создан внутришкольный ППМС-центр. начинается обмен специалистами, продолжающийся в течение 17 лет.

К 1995 году В Санкт-Петербурге начинается интенсивное проведение семинаров, знакомящих с идеологией и практикой сопровождения в 1996 году принята программа развития «Петербургская школа – 2000».

Появляются первые результаты. Статистика показывает, что программы сопровождения подтверждают свою эффективность.

Уже в 1997 году разрабатываются первые типовые документы регионального уровня. Тем самым появляется юридическая база деятельности системы сопровождения.

А в 1998 году в Санкт-Петербурге проводится Всероссийская конференция по проблемам ППМС-сопровождения, на которой присутствуют представители 64 регионов России. Принятая резолюция по сути является декларацией системы сопровождения. Правительство России утверждает «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» , узаконившее существование психологических центров в качестве образовательных учреждений. Начинается разработка специфических задач, создается общий инструмент, единая информационная база. Ученые сосредоточиваются на разработке эффективных практико-ориентированных методов.

К 1999 году появляются первые специализированные программы: «Сопровождение детей в условиях надомного обучения», «Школа без наркотиков», «Профилактика агрессивного поведения» и др.

В 2001 подведены основные итоги деятельности служб и центров ППМС-сопровождения, определены основные тенденции и перспективы дальнейшего развития системы сопровождения в новых условиях, среди которых: совершенствование нормативно-правовой базы; разработка программ повышения квалификации и подготовки кадров; развитие новых моделей ППМС-сопровождения.

В 2001-2003 обучение 70 российских специалистов системы ППМС-сопровождения на международных курсах повышения квалификации (сертификат Высшей Мехеленской школы (ассоциированного члена Левенского Университета)) [3].

Распространение накопленного опыта в России: семинары, публикации по проблемам ППМС-сопровождения проводятся в 2003-2010.

В 2012 на Межрегиональной конференции по проблемам психолого-педагогического сопровождения процессов развития ребенка на базе ЛОиРО представлена разработанная модель региональной системы ППМС-сопровождения, проанализированы основные проблемы, связанные с ее внедрением и дальнейшим развитием.

В данное время Совершенствование системы образования в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» требует внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплексных мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку адекватных условий для развития, воспитания, получения полноценного образования [7].

В ситуации увеличения детей с особенностями психофизического развития и необходимости их обучения в едином потоке с нормально развивающи-

мися сверстниками, возникает потребность в создании системы психологического сопровождения учебного процесса. Создание системы психологического сопровождения учебного процесса – одна из важнейших задач в работе администрации школы, педагогического коллектива, школьной психологической службы. На протяжении ряда лет мы постепенно создаем такую систему.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Причем, на разных ступенях образования они различны:

В работе с дошкольниками – ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе. Специалистами психолого-педагогической службы проводится психологическая диагностика возрастного развития дошкольников на предмет готовности к школе, а также готовность развития речи (звукопроизношение, грамматический строй речи, словарный запас, связная речь). По результатам диагностики проводятся консультации для родителей, на которых даются рекомендации по устранению выявленных проблем.

В первых классах – обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитие творческих способностей.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Это не только новые условия жизни и деятельности – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности, Изменяется вся жизнь ребенка: все подчиняется школе, учебе, школьным делам и заботам.

Содержание занятий направлено на формирование коммуникативных навыков учащихся. На каждом занятии создаются ситуации успеха и похвалы, способствующие повышению учебной мотивации и самооценки учащихся, обеспечивается щадящий режим и дифференцированный подход. Занятия строятся с учётом индивидуальных особенностей этих детей [6].

Во втором-третьем классах начальной школы – выявление особенностей и уровня развития различных аспектов познавательной деятельности младших школьников для построения эффективного обучения и создания условий для развития школьника.

Переход из начальной школы в основную школу – выявление изменений в умственном развитии школьников, определение общей тенденции развития, прогнозирование степени успеха адаптации учащихся к обучению в средней школе; выделение учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития.

В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежит: во-первых, возрастные особенности детей на разных периодах развития; во-вторых, психолого-педагогические направления деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [6].

Таким образом, следует сделать вывод о том, что интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей. При таком подходе психолого-педагогическое сопровождение уже не может рассматриваться как «сфера обслуживания», «сервисная служба», а выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитании и развития нового поколения.

Список литературы:

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., Питер, 1996. – 96 с.

2. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

3. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. – СПб.: Питер, 1997. – 126 с.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

5. Рубцов В.В. Федеральные государственные образовательные стандарты как социокультурный ресурс модернизации современного образования: Доклад // Всероссийское совещание «Проектирование основных образовательных программ Высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование на основе ФГОС нового поколения» 23-24 ноября 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.raop.ru/content/Sobitie_2009.12.08.Rubtsov. doc (дата обращения: 17.07.2013).

6. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91 – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_ id=7781260 (дата обращения: 16.07.2013).

7. Юркевич В.С. Основные направления работы с одаренными детьми // Одаренные дети – достояние Москвы: Сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). – М.: ООО «АЛВИАН», 2007. – С. 6-8.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Опрышко Н.Н.[1]
Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 82, г. Сочи

LEGO – самая популярная настольная игра на планете. У слова «LEGO», в переводе с латыни, два значения: «я учусь» и «я складываю». Введение ФГОС предполагает использование новых развивающих педагогических технологий, одной из которых является LEGO-технологии.

Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход, предполагающий чередование практических и умственных действий ребёнка. Такой подход легко реализовать в образовательной среде LEGO, так как конструкторы LEGO позволяют ребёнку думать, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться. Отечественные и зарубежные педагоги однозначно отмечают, что использование в работе с детьми младшего школьного возраста наборов **LEGO** позволяет за более короткое время достичь устойчивых результатов в обучении и воспитании, а также решении частных задач, таких как развитие мелкой моторики. **LEGO** оказывает влияние на развитие речи, высших психических функций, воздействует на эмоционально-волевую, познавательную, мотивационную сферы, способствует развитию творческих способностей. Работа с конструктором LEGO позволяет развивать сенсорную и эмоциональную сферу не только за счет изучения свойств изображаемых предметов, выполнения соответствующих действий, но и за счет работы с разнообразными яркими формами конструктора.

Организация учебного процесса проходит в двух взаимосвязанных и взаимодополняющих формах:

- **урочная форма**, в которой происходит объяснение нового материала в процессе выполнения ими практических заданий на уроках повторения и закрепления. На этих занятиях дети лучше и свободнее используют устную речь, что позволяет свободно и эффективно проводить урок.
- **внеурочная форма**, в которой обучающиеся после занятий самостоятельно выполняют практические задания, используя инструкцию, а затем показывают свое творчество.

Работа с **LEGO**-конструированием опирается на **принципы построения общей дидактики:**

- Принцип систематичности и последовательности: от простого к сложному, от неизвестного к известному.

[1] Учитель начальных классов.

– Принцип развивающего характера обучения, опоры на зону ближайшего развития.
– Принцип опоры на возраст и уровень развития ребенка: постановка задач с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка.
– Принцип опоры на интерес, поддержание и создание мотивации.
– Принцип личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку.
– Принцип программированного обучения, предполагающий включение в программу операций, первоначально выполняемых совместно с педагогом, а в дальнейшем, по мере формирования соответствующих умений, ребенком самостоятельно.
– Принцип учета оптимальной эмоциональной сложности материала, позволяющий создать благоприятный эмоциональный фон, как в процесс работы, так и при ее окончании.

Результат конструирования из **LEGO** не может быть «плохим» или «хорошим», полученная работа неповторима и уникальна, созданная таким образом ситуация успеха для ребенка, корректирует его эмоционально-волевую сферу.

Сегодня одной из основных проблем является проблема поиска наиболее эффективных условий организации обучения детей с нормой развития, с ОВЗ и одаренных детей в массовой школе и в условиях полной инклюзии. Чтобы заинтересовать учащихся всех категорий, сделать обучение осознанным, я использую в своей работе нестандартные подходы, новые инновационные технологии, создаю индивидуальные планы коррекционной работы по развитию учащегося (как одаренного, так и ОВЗ). Все это поможет обучающимся с ограниченными возможностями здоровья получить необходимый багаж знаний и подготовиться к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях, а одаренным детям проявить свои способности, не потерять интерес к процессу обучения, развить свои индивидуальные способности, поднять уровень своего развития на ступень выше.

Такой нестандартной образовательной технологией является – Технология LEGO-конструирования и робототехники в процессе обучения.

Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход, предполагающий чередование практических и умственных действий ребёнка. Такой подход легко реализовать в образовательной среде **LEGO**, так как конструкторы **LEGO** позволяют ребёнку думать, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться. Использование в работе с детьми младшего школьного возраста наборов **LEGO** позволяет за более короткое время достичь устойчивых результатов в обучении и воспитании, а также решении частных задач, таких как развитие мелкой моторики, развитие речи, высших психических функций, положительное воздействие на эмоционально-волевую, познавательную, мотивационную сферы, способствует развитию творческих способностей детей.

Работа с **LEGO**-конструированием опирается на **принципы построения общей дидактики:**

- Принцип систематичности и последовательности: от простого к сложному, от неизвестного к известному.
- Принцип развивающего характера обучения, опоры на зону ближайшего развития.
- Принцип опоры на возраст и уровень развития ребенка: постановка задач с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка.
- Принцип опоры на интерес, поддержание и создание мотивации.
- Принцип личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку.
- Принцип программированного обучения, предполагающий включение в программу операций, первоначально выполняемых совместно с педагогом, а в дальнейшем, по мере формирования соответствующих умений, ребенком самостоятельно.
- Принцип учета оптимальной эмоциональной сложности материала, позволяющий создать благоприятный эмоциональный фон, как в процесс работы, так и при ее окончании.

Организация учебного процесса проходит в двух взаимосвязанных и взаимодополняющих формах:

Урочная форма, в которой объясняется новый материал, и консультируются обучающиеся в процессе выполнения ими практических заданий. Можно использовать LEGO-конструирование на уроках новой темы, повторения и закрепления. Более активно на уроках и занятиях коллективной работы, создание совместных проектов. На этих занятиях дети лучше и свободнее используют устную речь, что позволяет свободно и эффективно проводить запланированный урок или занятие.

LEGO-конструирование используется на всех уроках начальной школы: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, технология и даже музыка с иностранным языком.

LEGO-конструирование строится так, что требуются знания практически из всех учебных дисциплин от искусств и истории до математики и естественных наук. Конструирование теснейшим образом связано с чувственным и интеллектуальным развитием ребенка. Особое значение оно имеет для совершенствования остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных качеств, развития мелкой мускулатуры кистей рук, восприятия формы и размеров объекта, пространства. Дети пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от других; овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту предметов; начинают решать конструктивные задачи «на глаз»; развивают образное мышление; учатся представлять предметы в различных пространственных положениях, мысленно менять их взаимное расположение. В процессе урока идет работа над развитием интел-

лекта воображения, мелкой моторики, творческих задатков, развитие диалогической и монологической речи, расширение словарного запаса. Особое внимание уделяется развитию логического и пространственного мышления. Ученики учатся работать с предложенными инструкциями, формируются умения сотрудничать с партнером, работать в коллективе.

Различают три основных вида конструирования: по образцу, по условиям и по замыслу:

- конструирование по образцу – когда есть готовая модель того, что нужно построить (например, изображение или схема);
- при конструировании по условиям – образца нет, задаются только условия, которым модель должна соответствовать (например, домик для собачки должен быть маленьким, а для лошадки – большим);
- конструирование по замыслу предполагает, что ребенок сам, без каких-либо внешних ограничений, создаст образ будущей модели. Этот тип конструирования лучше остальных развивает творческие способности.

Обязательными условиями работы с LEGO в урочное время являются:

- ежедневное конструирование (даже если это будет один урок за день);
- конструирование на разных этапах урока (с учетом темы и цели урока);
- соблюдение регламента по времени (опасно заиграться и не выполнить поставленных задач урока);
- устное описание учащимися полученной модели или проекта.

Выбор конструктора **LEGO** неслучаен, так как он дает возможность совместить и развить все **УУД** у учащихся в равной степени:

- формирование мотивации успеха и достижений, творческой самореализации на основе организации предметно-преобразующей деятельности;
- формирование внутреннего плана деятельности на основе поэтапной отработки действий;
- формирование умения искать и преобразовывать необходимую информацию на основе различных информационных технологий (графических: текст, рисунок, схема; информационно-коммуникативных);
- развитие регулятивной структуры деятельности, включающей целеполагание, планирование (умение составлять план действий и применять его для решения практических задач), прогнозирование (предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку;
- развитие умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию

и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений;

– развитие коммуникативной компетентности младших школьников на основе организации совместной продуктивной деятельности (умения работать над проектом в команде, эффективно распределять обязанности, развитие навыков межличностного общения и коллективного творчества).
– развитие индивидуальных способностей ребенка.

Необходимое оборудование работы с LEGO в урочное время являются:

Наборы **LEGO** для каждого учащегося:

– единые, купленные с одинаковым набором кирпичиков и основы (**LEGO базовый набор «Учись учиться» с программным обеспечением и методическими комментариями.)**
– собранные произвольно из кирпичиков разного вида и цвета и формы (если есть затруднения в приобретении единых базовых наборов).

Результат конструирования из LEGO не может быть «плохим» или «хорошим», полученная работа неповторима и уникальна, созданная таким образом ситуация успеха для ребенка, корректирует его эмоционально-волевую сферу.

Внеурочная форма, в которой обучающиеся после занятий самостоятельно выполняют практические задания, используя инструкцию, а затем и свое индивидуальное или коллективное творчество. Это кружки по Лего-конструированию и Робототехнике.

Кружок «LEGO-игра (конструирование).

Общая характеристика курса.

В основе курса лежит целостный образ окружающего мира, который преломляется через результат деятельности учащихся. Конструирование как учебный предмет является комплексным и интегративным по своей сути, он предполагает реальные взаимосвязи практически со всеми предметами начальной школы.

Занятия по LEGO-конструированию главным образом направлены на развитие изобразительных, словесных, конструкторских способностей. Все эти направления тесно связаны, и один вид творчества не исключает развитие другого, а вносит разнообразие в творческую деятельность. Каждый ребенок, участвующий в работе по выполнению предложенного задания, высказывает свое отношение к выполненной работе, рассказывает о ходе выполнения задания, о назначении выполненного проекта.

Тематический подход объединяет в одно целое задания из разных областей. Работая над тематической моделью, ученики не только пользуются знаниями, полученными на уроках математики, окружающего мира, изобразительного искусства, но и углубляют их:

Математика – понятие пространства, изображение объемных фигур, выполнение расчетов и построение моделей, построение форм с учётом основ геометрии, работа с геометрическими фигурами;

Окружающий мир – изучение построек, природных сообществ; рассмотрение и анализ природных форм и конструкций; изучение природы как источника сырья с учётом экологических проблем, деятельности человека как создателя материально-культурной среды обитания.

Родной язык – развитие устной речи в процессе анализа заданий и обсуждения результатов практической деятельности (описание конструкции изделия, материалов; повествование о ходе действий и построении плана деятельности; построение логически связных высказываний в рассуждениях, обоснованиях, формулировании выводов).

Изобразительное искусство – использование художественных средств, моделирование с учетом художественных правил.

Цель курса: является саморазвитие и развитие личности каждого ребёнка в процессе освоения мира через его собственную творческую предметную деятельность.

Задачи курса:

- формирование мотивации успеха и достижений, творческой самореализации на основе организации предметно-преобразующей деятельности;
- формирование внутреннего плана деятельности на основе поэтапной отработки предметно-преобразовательных действий;
- формирование умения искать и преобразовывать необходимую информацию на основе различных информационных технологий (графических: текст, рисунок, схема; информационно-коммуникативных);
- развитие регулятивной структуры деятельности, включающей целеполагание, планирование (умение составлять план действий и применять его для решения практических задач), прогнозирование (предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку;
- развитие умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений;
- развитие коммуникативной компетентности младших школьников на основе организации совместной продуктивной деятельности (умения работать над проектом в команде, эффективно распределять обязанности, развитие навыков межличностного общения и коллективного творчества);
- развитие индивидуальных способностей ребенка;
- развитие речи детей;

– повышение интереса к учебным предметам посредством конструктора **LEGO** [5].

Результатом работы данного кружка является – представление учащимися созданных моделей на школьных выставках.

Необходимое оборудование работы с LEGO во внеурочное время являются: собранные произвольно из кирпичиков разного вида и цвета и формы (что позволит более свободно и творчески подойти к созданию задуманной модели, полученные модели будут неповторимыми и авторскими).

Кружок «LEGO-игра (робототехника).

Работа с образовательными конструкторами LEGO WEDO позволяет школьникам в форме познавательной игры узнать многие важные идеи и развить необходимые в дальнейшей жизни навыки. В процессе активной работы детей по робототехнике, исследованию, постановке вопросов и совместному творчеству не только существенно улучшаются «традиционные» результаты, но и открывается много дополнительных интересных возможностей. Работая в мини-группах, дети, независимо от их подготовки, могут строить модели и при этом обучаться, получая удовольствие.

Главной целью использования LEGO WEDO в системе дополнительного образования учащихся является овладение навыками начального технического конструирования, овладение первыми навыками программирования и владение компьютером, развитие мелкой моторики, координации «глаз-рука», изучение понятий конструкций и ее основных свойствах (жесткости, прочности и устойчивости), развитие навыков взаимодействия в группе.

Основные задачи:

– обеспечивать комфортное самочувствие ребенка;
– развивать творческие способности и логическое мышление детей;
– развивать образное, техническое мышление и умение выразить свой замысел;
– развивать умения творчески подходить к решению задачи;
– развивать умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений.

Необходимое оборудование работы с LEGO во внеурочное время являются: специальные наборы, имеющие не только кирпичики, но и моторы, датчики, оси, шестеренки и ПК с программным обеспечением.

Принципы организации курса.

Организация работы с продуктами LEGO WEDO базируется на принципе практического обучения. Учащиеся сначала обдумывают, а затем создают различные модели. При этом активизация усвоения учебного материала достигается благодаря тому, что мозг и руки «работают вместе». При сборке моделей, учащиеся не только выступают в качестве юных исследователей и ин-

женеров. Они ещё и вовлечены в игровую деятельность. Играя с роботом, школьники с лёгкостью усваивают знания из естественных наук, технологии, математики, не боясь совершать ошибки и исправлять их. Ведь робот не может обидеть ребёнка, сделать ему замечание или выставить оценку, но при этом он постоянно побуждает их мыслить и решать возникающие проблемы.

Результатом работы данного кружка является – представление учащимися созданных моделей на школьных выставках, участие в соревнованиях по робототехнике разного уровня.

Список литературы:

1. Волкова С.И. Конструирование. – М: «Просвещение», 2009.

2. Уроки Лего-конструирования в школе [Электронный ресурс]: методическое пособие / А.С. Злаказов, Г.А. Горшков, С.Г. Шевалдино. – 2-е из. – М.: БИНОМ лаборатория знаний, 2013. – (ИКТ в работе учителя).

3. ПервоРобот LEGO® WeDoTM – книга для учителя [Электронный ресурс].

4. LEGOeducation.com.

5. Программа по лего-конструированию (внеурочная деятельность) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gigabaza.ru/doc/138954.html.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА И ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

© Сотников И.Б.[1]

Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь

Раскрыто понятие «интерактивное обучение», в состав которого входят передовые формы обучения: интерактивная лекция, интерактивный семинар, интерактивные групповые упражнения. Рассмотрены преимущества использования интерактивного обучения в процессе подготовки будущих офицеров.

Ключевые слова: интерактивное обучение, профессиональная компетентность, интерактивная лекция, интерактивный семинар, групповое упражнение.

Темпы развития духовной, социальной, экономической и политических сфер общества обуславливают существенную модернизацию содержания и

[1] Адъюнкт.

структуры как гражданского, так и военного образования. Протекающие реформы в войсках национальной гвардии Российской Федерации и нестабильность внешнеполитической обстановки в стране и мире требуют от офицерского состава высокого уровня профессиональной компетентности включающей в себя такие составляющие как военно-профессиональная и общеобразовательная подготовки, разноплановая эрудиция, коммуникативные навыки, способности к нестандартному мышлению для осуществления эффективной деятельности в нестандартных ситуациях.

В современном научном дискурсе существуют достаточно много определений понятия «профессиональная компетентность». Выделим некоторые из них. Караяни А.Г. рассматривает профессиональную компетентность как определённый уровень овладения знаниями, навыками и умениями, предоставляющий возможность самостоятельно осуществлять профессиональные действия, обеспечивая при этом соответствие процессуальной и результативной составляющих деятельности всем нормативным требованиям [1]. По мнению Л.О. Колбасовой профессиональная компетентность является совокупностью личностно-социально-деятельностных компетенций, гарантировано обеспечивающих успешность освоения профессиональной деятельности, эффективность исполнения данной деятельности и высокий уровень установки на саморазвитие [2].

Определённой особенностью современного образования является развивающая, культуротворческая доминанта, воспитание способности к самореализации и саморазвитию личности, способной использовать приобретенные знания и умения для решения деятельностных задач, используя при этом возможности творческого и критического мышления.

В этом контексте возрастает потребность применения в образовательном процессе военных вузов инновационных форм, методов и средств обучения будущих офицеров, в частности интерактивных. Именно интерактивное обучение даст возможность повысить познавательную активность, усилить деятельностный и личностно-ориентированный подход в обучении, а также будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих офицеров. Интерактивное обучение достаточно быстро было признано педагогами и учеными как действенное средство внедрения инновационных образовательных технологий.

Интерактивного обучения представляет собой педагогический процесс, основанный на действиях между субъектами обучения, то есть обучение осуществляется в процессе взаимного воздействия. В основе интерактивного обучения положен процесс получения знаний и опыта на основе общения и взаимодействия. Применительно к педагогическим технологиям понятие «интерактивность» связывается с формами, методами и средствами обучения как способом организации эффективного образовательного взаимодействия между курсантами и преподавателем, в контексте работы с всевоз-

можными источниками учебной информации, осмысления и систематизации данной информации по определённым признакам [4].

Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. выделяют определённые результаты и эффекты интерактивного обучения [3]:

1. Интерактивное обучение даёт возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. При регулярном применении интерактивного обучения у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность обучаемых в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности обучаемых, побуждает их к конкретным действиям, формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из неё, обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности, развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать и вступать в партнерское общение, процесс обучения становится более увлекательным.

3. Интерактивное обучение позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, её организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

4. Система контроля усвоения знаний и способов действий в различных ситуациях, при использовании интерактивного обучения, строится на основе оперативной обратной связи партнёров по учебной деятельности и преподавателя, что делает его непрерывным и более гибким.

6. Результат для конкретного обучающегося:
- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности.

7. Результат для учебной микрогруппы:
- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
– принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
– развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
– развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

8. Результат для системы «преподаватель – группа»:
– нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
– многомерное освоение учебного материала;
– формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в различных других ситуациях.

Путём комбинирования различных методических компонентов, при формировании профессиональной компетентности у курсантов в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации, эффективными методами интерактивного обучения можно считать: интерактивные лекции, интерактивные семинары, групповые упражнения в интерактивной форме и др. Применение данных методов в процессе обучения будет способствовать качественному и эффективному формированию профессиональных навыков.

Ниже рассмотрено содержание определенных методов интерактивного обучения.

Интерактивная лекция как форма интерактивного обучения, предполагает создание условий для самостоятельной умственной деятельности курсантов во время занятия. Содержание интерактивной лекции основывается на следующих действиях: 1) совмещение преподавателем развёрнутого обзора учебной информации с вопросами, обращенными к слушателям (дискуссионный метод); 2) наполнение занятия большим количеством практических примеров; 3) создание во время занятия проблемных ситуаций, требующих детального рассмотрения и поиск способов их разрешения (совместная познавательная работа); 4) рассмотрение определённых аспектов учебного материала с позиции использования его в будущей профессиональной деятельности обучаемых; 5) активное применение разнообразных форм и методов экспресс-контроля.

Отличительной особенностью интерактивной лекции является стимулирование познавательной активности обучаемых путём организации обратной связи с компонентами образовательной среды.

Интерактивные семинары занимают большое значение в формировании профессиональной компетентности у курсантов. Интерактивные семинары представляют собой обсуждение полученных в процессе обучения

знаний и различных интерпретаций в контексте одного проблемного поля, обмен мнениями, совместный анализ конкретных ситуаций. Важнейшим элементом данных семинаров является формулирование проблемы и коллективный поиск эффективных путей её решения, что способствует добиться как индивидуальных, так и групповых результатов в обучении.

Целью использования таких семинаров является ориентация на формирование профессионально-значимых качеств, установление системных связей в обучении и практическое использование теоретических знаний в условиях моделирующих формы профессиональной деятельности.

Ещё одним актуальным методом обучения являются *групповые упражнения в интерактивной форме*, которые нацелены на закрепление ранее приобретённых теоретических знаний и аккумулирование курсантами практического опыта в планировании и организации профессиональной деятельности по средствам выполнения действий конкретного должностного лица. Данный метод даёт возможность углубить и систематизировать ранее приобретённые знания, навыки и умения, а также способствует формированию командно-методических профессиональных навыков, характерных военно-профессиональной направленности офицера. Основным достоинством группового упражнения в интерактивной форме является интенсивное вовлечение обучаемых в процесс военно-профессионального взаимодействия.

Анализ, изучение и учебное выполнение ситуаций реальной военно-профессиональной деятельности офицеров положительно влияет на формирование профессиональной компетентности у курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации, навыков и умений в решении профессиональных задач и последующего становления высококвалифицированного военного специалиста.

Список литературы:

1. Караяни А.Г. Введение в профессию военного психолога / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

2. Колбасова Л.О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л.О. Колбасова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 7 (113). – С. 26-31.

3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

4. Сотников И.Б. Интерактивные технологии в русле новой образовательной парадигмы / И.Б. Сотников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3 (133). – С. 227-232.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Федотова О.А.[1]
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 492», г. Москва

Во всем мире инновации являются движущей силой социально-экономического развития. В вопросах регулирования и стимулирования инновационной деятельности главная роль отводится государственным структурам управления. Функции государства заключаются в обеспечении благоприятных условий для инициирования, создания и трансфера инноваций с целью повышения их экономической, социальной и экологической эффективности.

Ключевые слова: инновация, образовательная деятельность, эффективность, обучение, система.

Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. Под педагогическими инновациями следует подразумевать целенаправленное, осмысленное, определённое изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр.). Соответственно развитие инновационных процессов – есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности. Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентноспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников.

Инновационные методы могут реализовываться как в традиционной, так и в дистанционной технологии обучения.

[1] Инженер.

1. Метод портфолио – современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Данный метод чаще всего соотносят со сферой образования, хотя в широком смысле этого понятия он применим для любой практико-результативной деятельности. В его основе – технология сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности. Портфолио – систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления её результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда. По видам практико-результативной деятельности в вузе различают портфолио образовательное и портфолио профессиональное.

2. Метод проблемного изложения – метод, при котором педагог, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

3. Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

4. Проблемно-поисковые методы обучения (усвоение знаний, выработка умений и навыков) осуществляются в процессе частично поисковой или исследовательской деятельности обучаемых; реализуется через словесные, наглядные и практические методы обучения, интерпретированные в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации.

Возможны три уровня проблемности в учебном процессе: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский уровни.

Практико-ориентированные проекты – особенность данного типа проектов состоит в предварительной постановке чёткого, значимого для студента, имеющего практическое значение результата, выраженного в материальной форме: подготовка журнала, газеты, хрестоматии, видеофильма, компьютерной программы, мультимедиа продуктов и т.д.

Разработка и проведение данного типа проектов требует детальности в проработке структуры, в определении функций участников, промежуточных и конечных результатов. Для данного типа проектов характерен жёсткий контроль со стороны координатора и автора проекта.

Творческие проекты – их особенность заключается в том, что они не имеют заранее определённой и детально проработанной структуры. В творческом проекте преподаватель (координатор) определяет лишь общие параметры и указывает оптимальные пути решения задач. Необходимым усло-

вием творческих проектов является чёткая постановка планируемого результата, значимого для студентов. Специфика такого проекта предполагает интенсивную работу студентов с первоисточниками, с документами и материалами, зачастую противоречивыми, не содержащими готовых ответов. Творческие проекты стимулируют максимальную активизацию познавательной активности обучаемых, способствуют эффективной выработке навыков и умений работы с документами и материалами, умений анализировать их, делать выводы и обобщения.

5. Лекция-визуализация – при чтении лекции-визуализации соблюдается принцип наглядности; лекция представляет собой информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, может служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Видеоряд должен не только иллюстрировать устную информацию, но и сам быть носителем содержательной информации. При подготовке к лекции содержание должно быть перекодировано в визуальную форму. Наглядность может быть выражена в разных формах: натуральные материалы, изобразительные (слайды, рисунки, фото), символические (схемы, таблицы). Важно соблюдать: визуальную логику и ритм подачи материала, дозировку, стиль общения.

Государственная инновационная политика представляет собой совокупность мероприятий, направленных на активизацию инновационной деятельности, повышение ее эффективности и широкое использование результатов в целях ускоренного социально-экономического развития страны и наиболее полного удовлетворения общественных потребностей.

Целью государственной инновационной политики нашей страны в области образования является его развитие и повышение эффективности, увеличение вклада науки в развитие образования, усиление роли образования в решении важнейших социальных задач.

В основные функции деятельности государственных органов в инновационной сфере образования входят:

1) аккумулирование средств на научные исследования и инновации, координация инновационной деятельности в образовании;
2) стимулирование инноваций в образовании и конкуренции в данной сфере;
3) создание правовой базы инновационных процессов, регулирование международных аспектов инновационных процессов.

К основным принципам государственной политики в научной и инновационной деятельности относятся:

1) свобода научного и научно-технического творчества;
2) правовая охрана государственной собственности;
3) концентрация ресурсов на приоритетных направлениях научного развития;

4) стимулирование деловой активности в научной, научно-технической и инновационной деятельности, развитие международного научного сотрудничества.

Важнейшими принципами государственной инновационной политики в сфере образования являются:

- опора на наращивание отечественного психолого-педагогического научного потенциала;
- свобода научного творчества, последовательная демократизация научной сферы, открытость и гласность при формировании и реализации научной политики в сфере образования;
- стимулирование развития фундаментальных научных исследований по проблемам образования;
- сохранение и развитие ведущих отечественных психолого-педагогических научных школ;
- создание рынка образовательных услуг, здоровой конкуренции в сфере образования, стимулирование и поддержка инновационной деятельности в системе образования;
- интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;
- обеспечение работникам системы образования беспрепятственного доступа к открытой информации и права свободного обмена ею;
- развитие научно-исследовательской деятельности в учебных заведениях;
- повышение престижности педагогического труда;
- пропаганда современных достижений системы наук о человеке.

Государственная инновационная политика включает три этапа:

1) разработку научно-обоснованных концепций (системы взглядов) развития инновационной деятельности на основе анализа состояния инновационного потенциала;
2) определение основных направлений поддержки инноваций;
3) осуществление практических действий по реализации поставленных целей, направленных на повышение инновационной активности.

В инновационной политике выделяют две стороны: стратегическую и тактическую.

Стратегия государственной инновационной политики формируется на основе долгосрочных концепций социально-экономического и общественно-политического развития страны.

Выбор стратегии инновационной политики предполагает определение основных направлений государственного регулирования инновационной деятельности и принятие методов развития и использования научного потенциала, установления главных целей инновационного развития в соответствии с социально-экономическими целями.

Основные направления государственной поддержки инноваций в сфере образования включают:

1) содействие развитию психолого-педагогических и др. (фундаментальных, поисковых, прикладных) исследований, прежде всего в перспективных направлениях;
2) кадровое обеспечение инновационной деятельности в сфере образования на всех уровнях;
3) содействие разработке (в рамках правительственных ведомств) разнообразных программ, направленных на повышение инновационной активности педагогов;
4) формирование государственных заказов в виде контрактов на проведение инновационных разработок, обеспечивающих начальный спрос на многие образовательные новшества, которые затем находят широкое распространение на рынке образовательных услуг;
5) применение стимулирующих воздействий внешней среды, которые обуславливают необходимость и эффективность инновационных решений отдельных образовательных учреждений;
6) участие государства в роли посредника в организации эффективного взаимодействия различных секторов науки и стимулирование кооперации в области инновационных разработок между высшими и средними общеобразовательными учебными заведениями;
7) координация инновационной деятельности в образовании;
8) создание правовой инновационной деятельности в образовании;
9) регулирование международных связей в области инновационных процессов в образовании.

Государство создает организационные, экономические и правовые условия для инновационной образовательной деятельности.

Организационные факторы государственного регулирования инновационной образовательной деятельности включают:

1) государственную поддержку инновационных образовательных проектов, включенных в федеральные и региональные инновационные программы;
2) содействие развитию инновационной инфраструктуры системы образования;
3) кадровую поддержку инновационной деятельности в образовании;
4) содействие подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров, осуществляющих инновационную деятельность;
5) моральное стимулирование инновационной деятельности педагогов;
6) информационную поддержку инновационной образовательной деятельности (обеспечение свободы доступа к информации о приоритетах государственной политики в инновационной образовательной

сфере, к сведениям о завершенных научно-педагогических исследованиях, которые могут стать основой для инновационной деятельности в сфере образования, к данным о выполняемых и завершенных инновационных образовательных проектах и программах и т.п.);

7) содействие интеграционным процессам в сфере образования, расширению взаимодействия субъектов РФ в инновационной образовательной сфере, развитию международного сотрудничества в этой области;
8) защиту интересов российских субъектов инновационной образовательной деятельности в международных организациях

В группу финансовых факторов государственного регулирования инновационной деятельности в области образования входят:

1) проведение бюджетной политики, обеспечивающей финансирование инновационной образовательной деятельности;
2) направление в инновационную сферу образования государственных ресурсов и повышение эффективности их использования;
3) выделение прямых государственных инвестиций для реализации инновационных образовательных программ и проектов, важных для общественного развития, но не привлекательных для частных инвесторов;
4) создание благоприятного инвестиционного климата в инновационной сфере системы образования;
5) предоставление дотаций, льготных кредитов, гарантий российским и иностранным инвесторам, принимающим участие в инновационной деятельности в сфере образования;
6) снижение отчислений субъектам РФ налогов в федеральный бюджет в случае использования ими своих бюджетных средств для финансирования федеральных инновационных образовательных программ и проектов.

Нормативно-правовыми факторами государственного регулирования правовой деятельности являются:

1) установление правовых основ взаимоотношений субъектов инновационной образовательной деятельности;
2) гарантирование охраны прав интересов и субъектов инновационной образовательной деятельности, в частности, охраны таких наиболее существенных для развития инновационной деятельности в сфере образования прав, как права интеллектуальной собственности.

Нормативно-правовое регулирование взаимоотношений между субъектами инновационной образовательной деятельности, а также между ними и другими участниками инновационного процесса осуществляется на основе договоров, а именно:

– договоров на выполнение научно-исследовательских, опытно-экспериментальных и технологических работ;

– договоров на выполнение проектных работ;
– договоров по оказанию услуг для осуществления инновационной деятельности в сфере образования;
– договоров (контрактов) с инвесторами в сферу образования;
– и иных договоров, предусмотренных законодательством РФ.

Ключевым моментом реформирования системы государственного управления инновационной сферой в области образования становится совершенствование механизмов финансирования и организации научных исследований. На основании инновационной стратегии Правительство РФ разрабатывает государственную инновационную программу, которая является составной частью программы социально-экономического развития РФ на среднесрочный период.

Государственная (федеральная) инновационная программа включает в себя: федеральные целевые информационные программы по важнейшим базисным инновациям в сфере образования, крупные инновационные проекты (национальный проект «Образование»), федеральные программы поддержки инновационной деятельности, развития инновационной структуры в системе образования.

Для успешного функционирования ОУ должно иметь стратегию развития, соответствующую внутренним возможностям и условиям внешней среды и предполагающую инновационные изменения.

Список литературы:

1. Алексеева Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л.Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – № 3.

2. Бычков А.В. Инновационная культура / А.В. Бычков // Профильная школа. – 2005. – № 6.

3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН

© Гринчар Н.Г.[1], Сорокин П.А.[1], Гринчар Н.Н.[2]
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта (МИИТ)», г. Москва

В статье рассматриваются примеры и возможности реализации дистанционного и электронного обучения при проведении обучения по техническим специальностям. Проанализированы аспекты актуальности таких технологий, варианты применения, наилучшие практики.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, высшее образование, инженерные науки.

В настоящее время бурное развитие информационных технологий делает всё более популярным применение дистанционного обучения в образовательном процессе как в России, так и за рубежом. Так по данным [1, 2], рынок дистанционного обучения в 2015 году в мире превысил 100 млрд долларов США, удвоившись за последние 5 лет (см. рис. 1).

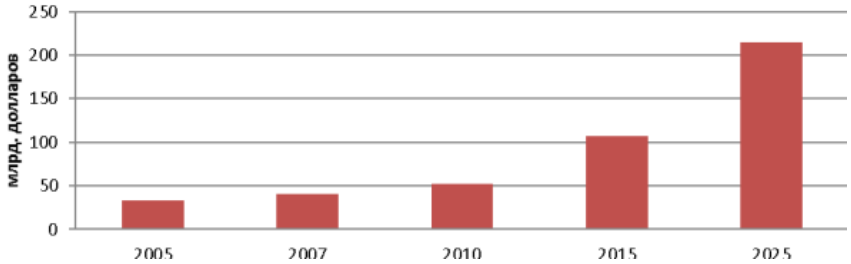

Рис. 1. Динамика роста мирового рынка дистанционного обучения, млрд. долларов

Это обуславливается следующими преимуществами, которыми обладает дистанционное обучение перед классическим:

1. Стоимость обучения. При массовом обучении дистанционное обучение дешевле классического, как для организатора, так и для обучаемого (за счёт более низких переменных издержек).

[1] Профессор кафедры «Путевые, строительные машины и робототехнические комплексы», доктор технических наук.
[2] Старший преподаватель кафедры «Экономическая информатика».

2. Возможность проводить обучение на расстоянии. Технологии интернет позволяют преподавателю и обучаемому обмениваться информацией вне зависимости от их фактического местонахождения. Данный аспект крайне актуален для территориально больших стран, в том числе и России.
3. Обучение в индивидуальном темпе. Так как дистанционные технологии позволяют повторно проходить предоставленный материал, это позволяет проходить обучение с комфортной и индивидуальный скоростью. Также, отсутствие на занятий по болезни или другим причинам может быть компенсировано самостоятельной работой.
4. Быстрый доступ. С развитием мобильной электроники и сетей сотовой связи удается реализовать практически мгновенный доступ студентов к учебным материалам. Так, в крупных городах зачастую можно встретить студента в метро который изучает электронный конспект лекций через смартфон или планшет.

В России применение образовательными организациями электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) регулируется статьей 16 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3], а также соответствующим порядком применения [4]. При этом, образовательная организация вправе применять ДОТ как в полном (не по всем профессиям и специальностям), так и частичном объеме. В случае полного использования лекции и практические занятия проводятся с помощью видеоконференций, а методические материалы, лабораторные стенды и т.д. реализуются в виде их виртуальных аналогов. Частичное использование подразумевает применение ДОТ для различных локальных аспектов преподавания дисциплин.

В нашей стране ДОТ широко применяется при обучении по программам высшего и дополнительного образования по таким направлениям как экономика, менеджмент, юриспруденция, гуманитарные науки, информационные технологии. В же время по инженерным и техническим направлениям данные технологии применяются в гораздо меньшем объеме. Так, авторам неизвестны случаи реализации программ высшего профессионального образования по инженерным направлениям с применением исключительно ДОТ, как в России, так и за рубежом.

Это обусловлено, прежде, большой стоимостью и сложностью разработки виртуальных лабораторных стендов по инженерным и техническим дисциплинам. Также следует отметить, что программы повышения квалификации преподавателей по применению ДОТ в преподавании вышеуказанных дисциплин практически отсутствуют. Подобные программы в основном рассматривают либо дистанционное обучение в компаниях (где совершенно иные цели и задачи обучения), либо на примере гуманитарных наук и дисциплин, без учёта особенностей преподавания наук технических.

Однако, правильное частичное применение ДОТ может дать существенный эффект при обучении. Рассмотрим следующие аспекты такого применения (см. рис. 2):

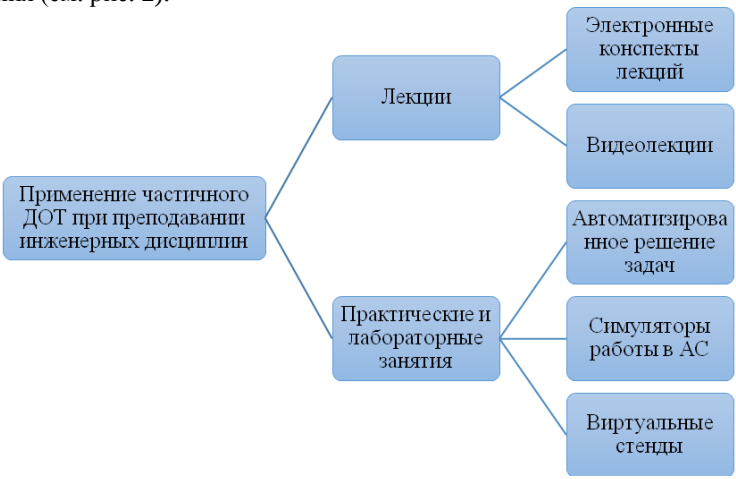

Рис. 2. Варианты применения частичного ДОТ при преподавании инженерных дисциплин

Составление преподавателем электронных конспектов лекций наиболее широко распространено при проведении обучения. Это позволяет решить широкий спектр задач. На практике неоднократно фиксировалось, что наличие правильно подготовленного опорного конспекта однозначно позволяет повысить качество обучения среди всех категорий студентов, так как позволяет студенту не только не писать основную часть лекции (более молодые поколения пишут от руки все медленнее), но и в случае недостатка информации обратиться к проверенному источнику, а не к неизвестным публикациям в сети интернет. Более того, на современном этапе, отсутствие электронного опорного конспекта зачастую оценивается студентами крайне негативно по отношению к преподавателю, читающему дисциплину.

Противники такого подхода отмечают, что электронный конспект позволяет студентам «расслабиться» и не концентрироваться на обучении, исходя из логики: «зачем слушать педагога, когда все уже есть». Для решения этой проблемы мы предлагаем следующий вариант реализации электронного конспекта:

1. Преподавателем создается опорный конспект лекций, где отражены только основные тезисы, законы, определения, графики и изображения.
2. В макете на каждом листе или оставляется существенное количество свободного места для самостоятельных записей студентов.

3. Опорный конспект в обязательном порядке распечатывается каждым из студентов и приносится на лекцию.

Таким образом, с одной стороны основные моменты лекции всегда будут доступны студенту, скорость преподавания возрастет за счет меньшего времени на запись, а с другой – работу студента на лекциях всегда можно оценить, посмотрев его самостоятельные записи в конспекте. Такой подход также зачастую применяется при обучении в больших компаниях: обучаемому доступна как электронная версия методических материалов, так и печатная с возможностью делать пометки.

Опорный конспект может быть также дополнен видео-лекциями (пример см. рис. 3). На современном этапе этот процесс не требует существенных специализированных навыков преподавателя и оборудования. Для простой видеолекции достаточно веб-камеры и навыков работы в офисных приложениях компьютера. При этом, следует отметить, что наиболее эффективным является запись не классической по времени лекции (2 академических часа), а декомпозиция лекции на видеоролики, не превышающие 20 минут. Такая видео-лекция может быть быстро изучена в любой подходящий для этого момент времени, например, во время поездки в метро.

Рис. 3. Пример видеолекции по физике

Практические и лабораторные занятия по инженерным дисциплинам обычно включают решения задач, работу в автоматизированных системах и работу на лабораторных стендах.

Решения задач могут быть автоматизированы при помощи механизма электронного тестирования. При этом, на наш взгляд, следует

применять следующие практики, отличающие решение задачи от классического теста:

1. Постановка задачи должна предусматривать генерацию случайных чисел данных условий задачи (безусловно, с учетом ограничений). Таким образом при каждом новом запуске задачи обучаемый будет получать новые параметры, что исключает списывание.
2. Решение задачи должно предусматривать два режима работы: обучающий, где каждый шаг решения включает подсказки, а обучаемому необходимо лишь правильно произвести расчеты и экзаменационный, где дано условие, подсказки отсутствуют и необходимо дать правильный ответ.

Следует отметить, что для реализации подобных практик обычно требуется работа не только преподавателя, но и программиста.

Электронное обучение работе в автоматизированных системах (например, таких, как САПР) может быть реализовано с помощью скринкастов (англ. screencast) и симуляторов. Скринкаст подразумевает запись экрана компьютера преподавателя, на котором он выполняет те или иные действия в системе (например, при выполнении лабораторных работ), с голосовым сопровождением. Подобные записи могут быть затем просмотрены студентами. Подобные технологии пользуются большой популярностью в интернет-сообществе, однако пока менее распространены в преподавательской среде.

Более сложным продуктом является специализированный тренажер по работе в системе. Такой тренажер получил название симулятор (англ. simulation). Симулятор – это обучающий по выбранной тематике видеоролик, заранее подготовленный и обработанный преподавателем, и работающий в 4-х режимах [5]:

1) демонстрационный – при котором обучающийся видит пошаговый обучающий ролик, всплывающие подсказки как надо действовать, а также звуковые комментарии, подсказки, при этом система действует самостоятельно, без участия пользователя;
2) обучающий – в котором так же есть всплывающие подсказки и звуковые комментарии, но он самостоятельно производит действия, заложенные в симуляторе;
3) самопроверки – всплывающие подсказки и звуковые комментарии отсутствуют, пользователь самостоятельно производит действия, и при необходимости получает комментарии об ошибке;
4) экзаменационный – идентичный режиму самопроверки, но при этом результат (процент правильных шагов) передается в базу данных.

Симулятор может быть, как линейным – показывающим некую последовательность действий, так и разветвленным – когда пользователь может прийти к конечному результату несколькими способами.

Наиболее сложным для создания является виртуальный лабораторный стенд. (пример см. рис. 4). Создание таких стендов требует работы не толь-

ко преподавателя, но также дизайнера и программиста. Стоимость разработки таких стендов на текущем этапе развития технологий зачастую превышает стоимость их реальных аналогов. Однако, в перспективе, такие технологии должны стать более дешевыми и при отсутствии достаточных ресурсов (как финансовых, так и учебных аудиторий) для реализации некоторых сложных стендов, такой подход может стать целесообразным.

В целом, по нашему мнению, применение частичного ДОТ при преподавании инженерных дисциплин может быть достаточно успешным, при грамотной реализации. Основным критерием, безусловно, является здравый смысл: не следует использовать ДОТ при любой возможности, но и полностью отказываться от таких технологий на сегодняшний день означает потерять в качестве обучения.

Рис. 4. 3D модель робота

Список литературы:

1. Обзор Мирового и российского рынка электронного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ra-kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=42%20.

2. Батаев А.В. Анализ мирового рынка дистанционного образования // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 205-208.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации».

4. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 N 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

5. Гринчар Н.Н. О возможностях современного дистанционного обучения в высшей школе // Механизация строительства. – 2010. – № 4. – С. 27-28.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

© Мамонов В.И.[1], Дудкина М.П.[2]
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск

Педагогическая практика является обязательным компонентом большинства образовательных программ магистратуры и аспирантуры. Вместе с тем учебные планы этих программ далеко не всегда предусматривают теоретическую подготовку обучающихся по педагогике и методике преподавания в высшей школе. Это обстоятельство создает серьезную проблему для формирования соответствующих педагогических компетенций будущих выпускников. В статье рассмотрена роль и значение педагогической практики как технологии формирования готовности магистрантов и аспирантов к преподавательской деятельности по программам высшего образования. Описана организация практики как многокомпонентного процесса, нацеленного на формирование педагогических компетенций.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогика высшей школы, методика преподавания, магистратура, аспирантура, проектирование учебного занятия, организация педагогической практики, педагогические условия.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО) третьего поколения выпускники магистерских направлений и направлений подготовки кадров высшей квалификации должны овладеть педагогическим опытом. Это связано с тем, что государство рассматривает выпускников магистратуры и аспирантуры не только как узких специалистов в определенной профессиональной области, но и как кадровый резерв для пополнения преподавательского корпуса вузов. Очевидно, что до введения в действие ФГОС ВО третьего поколения данная задача не имела системного государственно-регулируемого решения [1, с. 7-8]. Действительно, педагогические университеты были нацелены на подготовку преподавательских кадров для школы и системы среднего профессионального образования, магистратура – на узкую специализацию в выбранной профессиональной области, а аспирантура – на решение задач научно-исследовательского характера. В последнее десятилетие функция подготовки преподавателей вузов была возложена на програм-

[1] Заведующий кафедрой Экономической информатики, кандидат экономических наук, доцент.
[2] Заместитель декана факультета бизнеса, кандидат исторических наук.

му профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы». Однако ее акцент нередко делался на углублении знаний по уже преподаваемой дисциплине или совершенствовании навыков в области информационных технологий, а не на педагогике и методике преподавания в высшей школе [5, с. 5]. Только с введением в действие ФГОС ВО последнего поколения государство совместило обучение высококвалифицированных специалистов с подготовкой их к возможной будущей педагогической деятельности в вузе. Очевидно, что реализация данной цели требует от вуза создания соответствующих педагогических условий для ее достижения.

Главным инструментом для приобретения педагогических умений и навыков в настоящее время выступает педагогическая практика. Безусловно, для тех, чья область будущей профессиональной деятельности не связана напрямую с педагогикой, такая практика представляет определенные трудности. В большинстве случаев учебные планы магистерских и аспирантских программ не предполагают изучение специальных дисциплин педагогического профиля. Поэтому магистранты и аспиранты обычно вынуждены опираться на личный опыт обучения в школе, колледже или вузе. Однако этот опыт не может рассматриваться как достаточная опора, что, на наш взгляд, связано с несколькими важными обстоятельствами.

Личный опыт магистранта или аспиранта – это опыт ученика, а на педагогической практике ему предстоит превратиться из студента в преподавателя. Функции последнего существенно отличаются от того, к чему привык обучающийся. Преподаватель должен стать не только источником новых знаний и опыта для своих студентов, но, что важнее, организатором эффективного педагогического процесса. Преподаватель вуза, с одной стороны, должен обладать весомым интеллектуальным капиталом, составляющим содержание образования и соответствующим требованиям, которые предъявляются ФГОС ВО к специалистам с высшим образованием, а с другой, он обязан овладеть всем необходимым набором методических приемов, которые позволят ему стать не просто транслятором академических знаний, а педагогом, выполняющим образовательные и развивающие функции по отношению к своим студентам. Современный преподаватель должен не только быть компетентным в содержании своей дисциплины, но организационно и технологически уметь ее преподать. Последний аспект и является главной задачей, которую решает педагогическая практика [1, с. 7-8].

Исторически так сложилось, что высшая школа, как и все остальные ступени образования, характеризуется преобладанием традиционных форм организации учебного процесса. К ним относят лекции, практические, семинарские занятия и лабораторные работы. Все они нацелены на то, чтобы передать знания студентам, сформировать у них соответствующие профессиональные умения и навыки. Но любая лекция или семинар могут быть организованы преподавателем, как в форме простого транслирования информации, так и при помощи современных образовательных технологий,

превращающих студента в равноправное действующее лицо процесса обучения. Главным признаком активных и интерактивных методов обучения является то, что они меняют роль студента, превращая его в активного соучастника процесса обучения, его субъекта. В этом случае он должен самостоятельно мыслить, критически оценивать информацию и осуществлять необходимые логические операции. Соответственно на обучающегося возлагается ответственность за тот результат, который он в конечном итоге достигнет [4, с. 36-38]. В этом случае он рассматривается как то, что получено не в виде готового знания, а как итог собственных интеллектуальных усилий, как приобретенная собственность, которая уже никогда не будет утрачена. Дополнительным положительным эффектом применения активных и интерактивных методик является позитивный отклик, который рождается у студента как эмоциональная реакция на собственные учебные достижения [2, с. 57]. Такой подход, безусловно, стимулирует мотивацию к учению, формирует системное мышление, позволяет лучше осознавать специфику выбранной специальности, заинтересовывает в профессиональном продвижении.

Задача педагогической практики, таким образом, состоит в том, чтобы магистрант или аспирант приобрел соответствующий опыт деятельности по организации педагогического процесса как в традиционной, так и в активной и интерактивной формах. Однако, по нашему мнению, практика студентов непедагогического профиля не может ограничиваться только проведением некоторого количества учебных занятий, предусмотренного рабочей программой. Она должна сочетать в себе теоретическое и практическое обучение, т.е. приобретение некоторой совокупности теоретических знаний по методике преподавания той или иной дисциплины, о нормативной и учебно-методической документации, регламентирующей образовательный процесс в высшей школе, с умением проектировать и проводить учебное занятие, осуществлять самоанализ своей педагогической деятельности [3, с. 484]. Все эти аспекты должны быть отражены в индивидуальном задании, которое каждый обучающийся получает перед началом педагогической практики.

Оптимальным местом проведения педагогической практики является тот вуз, в котором осуществляется образовательный процесс по программе магистратуры или аспирантуры, т.е. стационарный способ ее проведения. Это позволяет не только создать комфортную педагогическую среду для практиканта, но и создать педагогические условия для организации полноценной методической помощи в проектировании учебных занятий.

Педагогическая практика, таким образом, начинается с теоретического этапа, имеющего своей целью подготовить студента к проведению учебных занятий по теме диссертации. Она может осуществляться как на профильной кафедре, так и в качестве самостоятельной внеаудиторной работы. Организационно данный этап педагогической практики выглядит следующим образом: руководитель практики формулирует несколько теоретических заданий для самостоятельного изучения и перечень актуальной основной

литературы, которая позволит студенту самостоятельно разобраться в поставленных проблемах. Теоретические задания, по нашему мнению, должны быть сформулированы максимально подробно. К примеру, вопрос о планировании и основных компонентах семинарского (практического, лабораторного) занятия может быть разбит на несколько более мелких проблем, предполагающих выяснение отличий между семинарским, практическим и лабораторным занятиями, понимание их структуры и логики включения тех или иных компонентов, методики активизации познавательной деятельности обучающихся, особенностей применения активных и интерактивных методов обучения, в том числе при проведении лабораторной работы. Такой детальный перечень позволит практиканту не только погрузиться в проблему, но и максимально полно теоретически подготовиться к проведению занятия.

Второй компонент педагогической практики – планирование учебного занятия. Исходным постулатом в данном случае служит понимание, что педагогический процесс – это процесс управляемый. Функция организации и управления целиком лежит на преподавателе, которым в данном случае является практикант.

Планирование учебного занятия осуществляется поэтапно. Содержание начального этапа состоит в том, что в соответствии с рабочей программой дисциплины формулируется тема занятия. Затем на основании учебного плана по направлению устанавливается форма занятия (лекция, семинарское, практическое занятие, лабораторная работа). Темы и формы учебных занятий, которые предстоит провести практиканту, определяет руководитель педагогической практики и вносит их график (план) практики. Далее – осмысливается и составляется план учебного занятия. В плане учебного занятия необходимо отвести время на постановку целей занятия. Это может быть сделано как преподавателем, который, огласив тему, сам формулирует задачи. Однако технологии активного обучения предполагают, что цели занятия могут быть сформулированы обучающимися. В этом случае преподаватель планирует какой-либо вид учебной деятельности, который позволит студентам понять, какова цель сегодняшнего занятия. Такой подход является более эффективным с точки зрения формирования положительной мотивации у студентов, но его реализация требует от преподавателя определенного педагогического опыта. Следующий этап – это формирование содержания образования. Содержание образования – это определенный объем систематизированных профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих сформировать у обучающегося профессиональные компетенции, закрепленные за дисциплиной, в соответствии с требованиями ФГОС ВО и подготовить выпускника к будущей профессиональной деятельности. Последнее – определение хода и структуры учебного занятия, т.е. организации аудиторной деятельности преподавателя и студентов. Она определяется темой, целями занятия, содержанием образования и методами, которыми это содержание будет донесено до обучающихся. Окончательный вариант плана учеб-

ного занятия должен быть утвержден руководителем педагогической практики, что одновременно является допуском к его проведению.

Третий этап педагогической практики – проведение учебных занятий. Логичным завершением опытной педагогической деятельности является самоанализ приобретенного опыта.

Таким образом, педагогическая практика является важным элементом подготовки магистрантов и аспирантов к преподавательской деятельности по программам высшего образования. Этому способствует организация практики как многокомпонентного процесса, нацеленного на формирование педагогических компетенций.

Список литературы:

1. Беспалова Н.В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саранск, 2003. – 16 с.

2. Муратова Е.И. Технология формирования готовности выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 1. – С. 52-59.

3. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 482-485.

4. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 33-43.

5. Чучалин А.И. Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе // Высшее образование в России. – 2017. – № 8-9. – С. 5-21.

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ, СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СООТВЕТСТВИИ С ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА

© Савина Н.Н.[1], Камалетдинова Е.Р.[2]
Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга

Автор статьи рассматривает основные цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы обучения младших школьников английскому

[1] Доцент, кандидат наук.
[2] Студент.

языку при применении на практике основных идей дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова. Предпринимаются попытки проследить их соответствие взглядам методистов и педагогов английского языка.

Ключевые слова: английский язык, младшие школьники, содержание обучения, принципы обучения, развивающее обучение.

Изучение иностранного языка в школе занимает особое положение в системе современного образования. Английский язык лидирует как международное средство общения, что обуславливает важность при выборе задач, содержания, форм и методов обучения английскому языку в школе. Проблема эффективности используемых в процессе обучения методов остается актуальной и поныне.

Цели обучения иностранному языку в России менялись в соответствии с социальным заказом, а также напрямую зависели от исторической эпохи. Методист Е.Н. Соловова отмечает, что в период существования так называемого «железного занавеса» первостепенную роль в обучении иностранному языку занимало чтение. На говорение отводилось меньше времени и внимания в связи с отсутствием потребности и возможности осуществлять коммуникацию на иностранных языках. В настоящее время трудно переоценить значение обучения устноречевому общению. Неслучайно зачастую коммуникация носителей разных языков начинается с вопроса: «Do you *speak* English?», где английский язык, как мы понимаем, является средством международного общения [6, с. 164-165].

Нечаева Н.Н., научный руководитель ФНМЦ им. Л.В. Занкова считает, что современность дидактической системы Л.В. Занкова заключается в том, что 50 лет назад ученый сформулировал и стал разрабатывать ту образовательную цель, которая только сейчас стала актуальной для образования в планетарном масштабе: «Начальное общее образование, – написано в Пояснительной записке к Государственному стандарту начального образования, – призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития ребенка» [5].

На основе требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к процессу и результатам обучения иностранному языку можно сформулировать следующие образовательные *задачи* [7]:

1) способствовать приобретению начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей, а также освоению правил речевого и неречевого поведения;
2) способствовать освоению начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширению лингвистического кругозора;

3) сформировать дружелюбное отношение и толерантность к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Содержание образования, как правило, формируется на основе прежде поставленных целей и задач. Оно должно способствовать, главным образом, формированию коммуникативной компетенции, а также соответствовать сфере интересов, характерной для учащихся начального школьного возраста. Учителю при этом предоставляется широкое поле для творческой работы – он вправе отбирать, конкретизировать, систематизировать языковой материал, допущенный и рекомендованный Министерством образования и науки РФ к использованию в образовательном процессе, в зависимости от различных особенностей обучающихся и методического обеспечения.

Учитель С.Х. Гомза считает, что при определении языкового содержания обучения необходимым является учет частотности материала, его семантической и грамматической ценности и доступности детям определенного возраста. При этом содержание обучения включает языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), предметно-тематическое содержание, включающее сферы, тематику и ситуации иноязычного общения [1].

По мнению С.Х. Гомзы, ведущим принципом, которым следует руководствоваться при отборе языкового материала, является *принцип коммуникативной целесообразности отбираемого материала.* Характер языкового материала определяется возрастными этапами психического и речевого развития детей, т.е. используемый для обучения материал должен включать необходимые понятия, значения и обозначения, которые должны быть соотнесены с типичными ситуациями общения младших школьников, их общей и игровой деятельностью [1].

Тематика материала по иностранному языку должна перекликаться с материалом, который используется для развития речи на родном языке. Но она не должна опережать тематику по развитию родной речи и идти после того, как соответствующий материал будет усвоен на родном языке, чтобы не создавать детям дополнительных трудностей.

Учитель считает оптимальным следующее содержание обучения младших школьников английскому языку [1].

На уровне языкового материала:

1. **Фонетический.** Овладение звуками английского языка, интонацией простых повествовательных (утвердительных и отрицательных) и вопросительных предложений.

2. **Лексический.** Овладение 150 лексическими единицами за каждый год обучения.

3. **Грамматический.** Речевые образцы с глаголами *to be, to have,* модальным глаголом *can* и знаменательными глаголами в *Present Indefinite;* оборот *There is*; утвердительная, вопросительная и отрицательная формы указанных

структур; общий и специальный вопросы; повелительное наклонение; единственное и множественное число существительных; артикли; личные и притяжательные местоимения; прилагательные; числительные; предлоги.

На уровне предметно-тематического содержания:

1. **Этикетное общение**: формы приветствия и прощания, знакомство, выражение вежливой просьбы, благодарности за помощь, поздравление с днем рождения.

2. **Познавательно-практическая сфера**: любимые игрушки, животные, сказки и их герои, персонажи мультфильмов, предметы обихода, счет, цвета, природа.

3. **Семейная сфера**: состав семьи, имена, возраст, место жительства, профессии, еда, посуда, части тела.

4. **Социокультурная сфера**: цирк, зоопарк, животные в нашем доме, на улице, на даче, в деревне.

В виду психологических особенностей младших школьников необходимо основательно подходить к вопросу реализации содержания образования. Учитель английского языка Л.П. Магомедова призывает к использованию так называемых *активных методов обучения (АМО),* которые в зарубежной психологии именуются как «социально-психологический тренинг» или «групповая психотерапия». В основе АМО лежит групповое взаимодействие, в центре которого находится свободное самовыражение и самораскрытие. Эффективность такого обучения, по мнению педагога, выше индивидуального [4]. Необходимо отметить, что учитель в своей работе пользуется учебно-методическим комплектом по английскому языку «Enjoy English» авторов М.З. Биболетовой, Н.В. Добрыниной, Е.А. Ленской, который рекомендуется для работы в классах, обучающихся по дидактической системе Л.В. Занкова.

Использование в процессе обучения английскому языку АМО, во-первых, способствует повышению у учащихся готовности к сотрудничеству и открытию, консолидации с группой, во-вторых, положительно влияет на развитие творческой активности, а также на стремление регулировать свое поведение и воздействовать на других. Причем отмеченные явления достаточно типичны для большинства участников такого обучения и протекают довольно интенсивно в сравнительно короткий период времени.

Поэтому основной формой обучения иностранному языку детей младшего возраста является игра. Общение на чужом языке – всегда условность, всегда «как будто», и чем точнее здесь будут соблюдаться условия игры и ее законы, тем эффективнее будет происходить иноязычное общение.

Для ребенка игра – интересное, увлекательное взаимодействие с педагогом и сверстниками, в котором высказывания определенного типа диктуются внутренними потребностями игры. Разумеется, не всякая игра годится для этой цели. Магомедова Л.П. называет следующие требования к реализации игровой деятельности в процессе обучения.

Требования к игре как к особой форме детской деятельности:

– обязательное осознание детьми игрового результата; таким результатом может быть создание при помощи слов необычных комических или фантастических образов: летающие предметы, говорящие звери и т.п.;
– осознание детьми правил, соблюдение которых поможет достичь данного результата;
– возможность выбора конкретного действия в игре каждым ребенком, что обеспечивает индивидуальную активность при коллективной форме игры (например, выполняя задание накормить кого-нибудь, каждый ребенок предлагает свой «продукт», свою «еду»: «Do you like milk?», «Do you like sweets?» и т.д.).

Требования к игре как способу достижения задач обучения:

– необходимо точно знать, какой именно навык, умение тренируются в данной игре, что ребенок не умел делать до проведения игры и чему он научился в процессе игры; если в процессе игры ребенок повторяет песни и стихотворения, воспроизводит заученные диалоги, то новых умений и навыков в игре он не приобретает; если же он научился изменять слова, подбирать нужное по смыслу слово, строить самостоятельно словосочетание, фразу или текст – тогда ребенок приобретает новые навыки;
– игра должна поставить ребенка перед необходимостью мысленного усилия, хотя бы даже крошечного; при этом не столь обязательно давать детям правила игры в строгих формулировках, можно использовать любую схему или рисунок.

В обучении младших школьников Л.П. Магомедова не всегда прибегает к использованию системы оценок. Правила игры продумываются так, чтобы ошибка в речевом действии приводила бы к проигрышу в игре.

Следует отметить присутствие *дидактических принципов* Л.В. Занкова в процессе использования Л.П. Магомедовой игры в ходе обучения младших школьников английскому языку. Во-первых, учитель отмечает тщательную подготовку к проведению игры с учетом особенностей темперамента и характера каждого ребёнка. Учитель пишет: «Постепенно подбираю роли, противоположные индивидуальным особенностям ребёнка, т.е. занимаюсь психокоррекцией их поведения» [4]. Такая работа способствует реализации принципа *систематической работы над развитием всех*. Принцип *обучения на высоком уровне трудности* находит свое отражение в одном из требований учителя к игре: «Игра должна поставить ребенка перед необходимостью мысленного усилия, хотя бы даже крошечного» [4]. По мнению Л.П. Магомедовой, не следует забывать, что игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определенных задач обучения на данном этапе – от самых незначительных речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор. Такое отношение к использованию игровой деятельности на уроке способ-

ствует реализации принципа *ведущей роли теоретических знаний.* Следующий принцип *осознания школьниками самого процесса учения* при проведении игры заключается в осознании учащимися игрового результата, который им нужно в конечном итоге получить. Наконец, создание на уроке атмосферы увлеченности, дружелюбного отношения между учителем и учащимися, а также удовлетворенности детьми процессом обучения помогает учителю и учащимся *идти вперед быстрым темпом.*

Само собой разумеется, что игра – не единственная форма, которая может быть использована в процессе обучения младших школьников английскому языку. Так, невозможно представить себе процесс обучения без *урока* как формы обучения. Каждый урок, как правило, заканчивается озвучиванием *домашнего задания. Внеклассная работа,* включающая в себя кружки, участие в конкурсах и олимпиадах, способствует развитию и проявлению индивидуальных способностей учащихся. Уроки, целью которых является контроль и проверка усвоенного материала, содержат такие формы обучения, как *самостоятельные* и *контрольные работы, тесты.* Нередко по инициативе учителя английского языка реализуется такая форма обучения, как *факультатив* и т.д.

Формы обучения связаны с *методами* обучения. Кукушкин В.С. определяет понятие «метод» как «сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом» [3, с. 128]. Что же касается использования тех или иных методов при обучении по дидактической системе Л.В. Занкова, то особенно следует отметить частично-поисковый метод, когда учитель направляет учащихся, но не дает им готовое решение задачи.

Между тем Л.В. Занков отмечал, что неразличение учебных задач и игнорирование связи между задачей и методами обучения тормозят разработку теории учебного процесса и наносят существенный ущерб практике обучения. В таком случае не может идти и речи о доброкачественном результате [2, с. 159].

Таким образом, эффективность обучения, в частности, английскому языку, зависит напрямую от, во-первых, тщательно продуманных задач обучения, во-вторых, от продуманного и отобранного содержания обучения, которое отражало бы прежде поставленные задачи. В соответствии с принципами обучения происходит отбор методов и форм для их последующей реализации. Применение частично-поискового и активных методов обучения способствует развитию младших школьников в процессе их обучения английскому языку, а также является отличительной особенностью дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова. При этом игра является основной формой обучения детей младшего школьного возраста наряду с такими традиционными формами обучения, как урок, домашнее задание, внеклассная работа, самостоятельные и контрольные работы, тесты, факультативы и т.д. Иметь в результате положительную динамику в развитии обучающихся – значит иметь успех в решении поставленных задач.

Список литературы:

1. Гомза С.Х. Английский язык для дошкольников и младших школьников: содержание обучения и языковой материал [Электронный ресурс]. – 2013. – 24 апреля. – Режим доступа: http://1-4.by/2013/04/24/anglijskij-yazyk-dlya-doshkolnikov-i-mladshix-shkolnikov-soderzhanie-obucheniya-i-yazykovoj-material/ (дата обращения: 15.05.2016).

2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Вступительная статья Ш.А. Амонашвили. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

3. Кривушина Е.В. Английский язык в системе Л.В. Занкова [Электронный ресурс]. – 2012. – 16 декабря. – Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2012/12/16/angliyskiy-yazyk-v-sisteme-l-v-zankova (дата обращения: 06.04.2016).

4. Кукушкин В.С. Дидактика: учебное пособие. – М.: МарТ, 2003. – 368 с.

5. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. Дата обновления: 30.05.2013. – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B (дата обращения: 03.04.2016).

6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]. – 2009. – 6 октября. – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/922 (дата обращения: 03.04.2016).

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Форкина Е.Е.[1]

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск

В статье рассматривается основные цели и задачи психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: сопровождение, модель, система, ППМС-центр, образование.

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для

[1] Студент-магистрант.

всех категорий граждан. В результате воздействия многих неблагоприятных факторов за последние десятилетия резко возросло число детей с различными формами нарушений психического и соматического развития, с выраженными расстройствами аутистического спектра. Кроме того, в рамках общемирового процесса наблюдается новая тенденция – родители не хотят отдавать своих детей в закрытые учреждения интернатного типа и воспитывают их в семье, устраивая их в общеобразовательные школы и детские сады [2].

Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой (1998, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде.

Сопровождение – это не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем. Сопровождение мы рассматриваем, как систему деятельности всех специалистов, направленную на создание условий успешного развития ребенка [1].

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, является ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК, нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Субъектами инклюзивного практики также являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, родители и педагоги учреждения.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в отношении обучающихся с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося [1].

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности: диагностическое; профилактическое; коррекционно-развивающее; консультативное; образовательное; поддерживающее; просветительское.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства являются:

- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;

– целенаправленность сопровождения;
– систематичность сопровождения;
– гибкость сопровождения;
– комплексный подход к сопровождению;
– преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
– принцип сетевого взаимодействия;
– рекомендательный характер советов специалистов сопровождения [3].

Деятельность специалистов сопровождения состоит в предупреждении трудностей в обучении и адаптации детей к школе и в конкретной помощи, в том числе коррекционной, в преодолении трудностей в обучении.

Для коррекции развития детей в детском саду существует служба сопровождения. В которую входят:

Медицинские работники: они осуществляют мониторинг здоровья воспитанников, заполняют листы здоровья, в которых отмечаются особенности соматического развития дошкольников, и проводят оздоровительные мероприятия – ЛФК, массаж и др.

Педагог-психолог: проводит психодиагностику, психокоррекционно-развивающую работу, просвещение и консультирование педагогов и родителей.

Учитель-логопед: проводит диагностический мониторинг, занимается коррекцией и развитием речи, разрабатывает рекомендации другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с детьми.

Учитель-дефектолог: педагогическая диагностика, разработка и уточнение образовательных маршрутов, обеспечение индивидуальных, подгрупповых занятий с детьми в соответствии с выбранными программами.

Музыкальный руководитель: реализация используемых программ музыкального воспитания, программ дополнительного образования с элементами музейной, музыкальной, танцевальной, театральной терапии.

Руководитель физического воспитания: разработка и реализация программ по физическому воспитанию, определение уровня физической подготовки детей, в соответствии с возрастом, выработка рекомендаций для воспитателей.

Хореограф: работает над координацией общей моторики.

Преподаватель компьютерного класса: предоставляет развивающие и обучающие игры на компьютере и отработка конструктивных навыков у детей.

Воспитатель: определение уровня развития разных видов деятельности ребенка, особенности коммуникативной активности и культуры, уровня формирования целенаправленной деятельности, навыков самообслуживания согласно возрастному этапу, реализация рекомендаций учителя-логопеда, психолога, учителя-дефектолога, врача (организация режима, развивающих и коррекционных игр) [5].

Эффективной формой совместной деятельности междисциплинарной команды по вопросам определения индивидуального образовательного

маршрута в рамках ОО является Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Консилиум образовательного учреждения – постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка и разрабатывающий тактики сопровождения включенного ребенка[2]. Стратегию включения ребенка определяют специалисты ПМПК, а разработка тактических задач сопровождения, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста или условия в конкретном ОУ, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребенка является задачей ПМПк. [4].

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л.Н. Харавиной) . Так, первый этап – диагностический – предполагает выявление и углубленную оценку детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий.

На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами консилиума. Каждый специалист предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны обеспечить ребенку компенсацию имеющихся особенностей, и «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения. Подобные разработки каждого специалиста вначале могут иметь лишь вариативный характер и нуждаются в гибкой корректировке уже на этапе междисциплинарного обсуждения.

На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика. Также важным является поддержание необходимых ребенку специальных образовательных условий, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы.

На следующем этапе психолого-педагогического сопровождения происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом. Подобная оценка может определяться опосредованно через показатели овладения ребенком адаптированным учебным материалом, традиционные показатели социализированности ребенка. В то же время, каждый специалист должен предоставить данные по результативности собственной профессиональной деятельности. На основании анализа результатов сопровождения проводит-

ся коррекция всех компонентов программы сопровождения, в том числе деятельности специалистов [3].

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребенка. Воспитание и обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Список литературы:

1. Дубровина И. В. Практическая психология образования: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Утверждена Президентом РФ Д. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: old.mon.gov.ru.

3. Семаго М.М. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Лекция [Электронный ресурс] / М.М. Семаго. – Режим доступа: http://www.edu-pmpk.ru.

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования. – 2013. – № 5-6. – С. 3-192.

5. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91 – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_ id=7781260.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

© Шуруба И.Г.[1]

Муниципальное образовательное бюджетное
учреждение гимназия № 76 г. Сочи имени Кононцевой Г.В., г. Сочи

В статье приводится ряд эффективных и специальных рекомендаций, приёмов и методов направленных на развитие творческих способ-

[1] Учитель начальных классов.

ностей младшего школьника на уроках литературного чтения. Одна из целей в работе учителя в начальных классах в идеале, состоит в том, чтобы каждый ученик к окончанию школы первой ступени мог свободно, с использованием большого словарного запаса высказываться на любую предложенную тему. И тут необходим поиск наиболее эффективных способов достижения этой цели. Благодарным будет труд учителя, избравшего себе в союзники ученика. Ведь личность ребёнка формируется в реальных отношениях и поступках, в той атмосфере, которая царит вокруг него. И развитию творческих начал личности будет способствовать сотрудничество учителя и ученика на уроках литературного чтения.

Ключевые слова:

Творчество – человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность [1].

Творческие способности – особые качества ума, такие как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи в зависимости, закономерности т.д. [1].

Творческая деятельность – это процесс по созданию качественно новых духовных и материальных ценностей с последующей их интерпретацией [1].

Младший школьник – возраст 6/7-10-летних детей, обучающихся в I-III (IV) классах современной отечественной начальной школы [1].

Стремление к творчеству характерно для школы наших дней, хотя оно, несомненно, не имеет узко местного характера, в той или иной мере присуще всем людям. Но школа – это всё же мир юности, надежд и радости, где почва для творческой деятельности, несмотря на продолжающееся обнищание, наиболее благоприятна и где не угасает одухотворяющий поиск разума и добра.

Главное в творческой деятельности учащихся – процессуальная сторона, методы овладения знаниями. Практика обучения показывает, что учащиеся могут, не только более глубоко и всесторонне изучать те или иные явления, не только выражать своё отношение к изучаемому, высказывать свою точку зрения, не только переносить известные способы решения в новые условия, но и находить принципиально новые способы. Ускорение научно-технического прогресса будет зависеть от количества и качества, творчески развитых умов, от их способности обеспечить быстрое развитие науки, техники и производства, оттого, что теперь называют повышением интеллектуального потенциала народа. Получается, что все должны стать творцами? Да! Пусть одни в меньшей мере, другие в большей, но обязательно все. Откуда же взять столько талантливых и способных? Природа, все знают, не щедра на таланты. Они как алмазы, встречаются редко.

Люди совершают каждый день массу дел: маленьких и больших, простых и сложных. И каждое дело-задача, то более, то менее трудная. При решении

задач происходит акт творчества, находится новый путь или создается нечто новое. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать находить связи и зависимости-все то, что в совокупности и составляет творческие способности [2].

Организация творчества начинается с выбора темы или постановки вопроса – проблемы. Они должны отвечать следующим требованиям: современность, доступность, связь с учебными предметами, которые изучаются учащимися младшего школьного возраста. В процессе обучения необходимо решить ряд тренировочных задач нарастающей сложности. Выполнение этих задач углубляет интерес школьника и способствует формированию у них необходимых для творчества умений и навыков. Следующий этап – творческие упражнения [3].

Особенностью ребёнка младшего школьного возраста являются чистота и непосредственность восприятия, необычна и богата детская фантазия, воображение, потребность выдумывать, сочинять.

Развитие творческих способностей позволяет учить детей доказывать, спорить, иметь своё мнение и отстаивать его, находить аргументы, т. е. думать вслух, говорить или высказываться. Если детям предложить что-то новое, необычное, они раскрепощаются, становятся целеустремлёнными, изобретательными. Этот факт натолкнул меня на мысль применять необычные, нетрадиционные приёмы обучения на уроках литературного чтения.

В первом классе детей привлекает «Магический (чёрный) ящик», куда ребята опускают листочки с рассказами-рисунками на темы: «Моя семья», «Мои друзья», «Любимое животное», «Мой день», «Моя школа», «Любимое блюдо», «Любимая книжка», «Моя жизнь до школы» и т.д. Постепенно учитель и дети знакомятся с жизнью, интересами, увлечениями детей. Один из уроков (классных часов, занятие внеурочной деятельности) посвящается «чтению» листочков. Можно ежеурочно по 3-5 минут на уроке литературного чтения. Сколько интересного дети узнают друг о друге, как учатся слушать друг друга. Важно, чтобы ребёнок сам пожелал поделиться своими мыслями и рассказал о том, что ему интересно на данном жизненном этапе. Для того чтобы побудить в детях жажду творчества, нужны вдохновенные уроки, соответствующий эмоциональный настрой, требуется кропотливая работа с каждым учеником, необходим системный подход к решению речевого развития младших школьников.

Одно важное предостережение: НИ В КОЕМ СЛУЧАЕ НЕЛЬЗЯ СРАВНИВАТЬ И ПРОТИВОПОСТАВЛЯТЬ ПО КАЧЕСТВУ «ТАЛАНТЛИВОСТИ» РАБОТЫ РОВЕСНИКОВ. Соперничество, конкуренция внутри детского творческого коллектива губительны. Они сразу же смешивают мотив и тем самым видоизменяют деятельность, вместо товарищества для общения и выражения чувств, отношений, позиций начинается сочинительство ради первенства и успеха.

Все это позволит выполнить ряд условий на любом уроке в начальной школе. Первое – это обеспечение правильной речевой среды, второе – создание предпосылок для самостоятельных устных и письменных высказываний учащихся, формирование творческих способностей, третье – это активизация словаря, четвёртое – общее развитие учащихся.

«Каждому периоду детства свойственна своя форма творчества... Из всех форм творчества, литературное, словесное творчество является самым характерным для школьного возраста» [4].

В школьный период интерес детей к рисованию начинает ослабевать (по сравнению с дошкольным возрастом), и его часто начинает занимать новое словесное творчество.

Творческая деятельность обязательно сопровождается положительными или отрицательными эмоциями. Степень эмоционального возбуждения в процессе творческой деятельности определяется силой потребности или побуждения, а также степенью информированности для целенаправленного действия. В воспитании творческой активности учащихся значение положительных эмоций очень велико. Они возникают и поддерживаются на высоком уровне, если применяется система посильных творческих упражнений, создаются условия необходимые для того, чтобы начатая творческая работа была учеником успешно завершена.

Эмоциональный тонус формируется с помощью музыкальных, художественно- изобразительных средств, яркого художественного чтения учителя или артиста. Например, при чтении пейзажной лирики особенно эффективны скрипичные концерты Вивальди, Моцарта, инструментальная музыка, симфоническая музыка П.И. Чайковского, оркестровая Поля Мориа; картины знаменитых пейзажистов (И.И. Шишкина, И.И. Левитана), слайды и иллюстрации с изображением живописных видов природы.

Высокий эмоциональный тонус – это необходимое условие, особенно при развитии литературного творчества. Необходимо разбудить самых флегматичных детей. У ребёнка возникает творческий порыв, и он может выплеснуть желаемое, как говориться, на одном дыхании. Поток чувств окрыляет ребёнка, даёт возможность «взлететь». Наиболее удачные по оценке ребят творческие работы собираются в книге – альбоме «Наше творчество», где каждым учеником класса оставлена «Памятная запись». В 1 классе в первой четверти это делалось рукой учителя или родителя. Далее в виде коротких предложений или сочетаний самими учениками. Важно научить школьника ярко, красочно рассказывать о требуемом. В 1 классе я спросила детей: «Как вы думаете, писать стихи, рассказы, сказки – это легко?» Многие ответили, что, наверное, трудно, но интересно, как они получаются. «А вы бы хотели научиться писать стихи, рассказы, сказки, рассказы?» – продолжила я. Желающих оказалось много. Вот здесь важно не упустить момент. И с первых уроков, при знакомстве учащихся с буквами и звуками на

уроках чтения (букварный период) после характеристик звука, знакомства с буквой, определения, на что она похожа, чтения слогов, подбора слов с этими слогами, даётся задание сочинить «чистоговорку». Многие дети впервые слышат это слово, но уже самостоятельно пытаются объяснить его смысл. Оказалось, что оно не простое в нём спрятались два слова: «чисто» и «говори».

Например, чистоговорки с трудным звуком для произнесения (Р):

РА – РА – РА – начинается игра

РЕ – РЕ – РЕ – весело в игре

РУ – РУ – РУ – я люблю игру

РЫ – РЫ – РЫ – вот конец игры.

Детям в конце урока даётся творческое задание сочинить чистоговорку дома. Велика роль чистоговорок, так как в каждом классе есть дети с незначительными дефектами речи.

Деятельностью, наиболее подходящей для формирования отношения к продуктам творчества, как и средствам общения, является, особым образом организованна, с точки зрения ребёнка, выглядит обыкновенной игрой: («Допиши две строчки», «Придумай начало», «Что на что похоже» и т.д.) В такой игре младшие школьники попеременно принимают на себя роль то зрителя, оценивающего творчество товарищей, то автора, ориентированного на оценку зрителя. Так формируются оценочное отношение к продуктам художественного творчества, и внимание детей с процесса игровой деятельности переключается на её продукт.

Книга – основной источник знаний. Книги раскрывают перед детьми сложный мир жизненных явлений, учат разбираться правильно, оценивать их. Они рассказывают детям о Родине, о лучших её людях и их творчестве, о беззаветном служении в интересах народа. Из книг дети узнают прошлое и настоящее человечества, книги обогащают их ум, вооружают стойкостью, помогают преодолевать трудности, воспитывают лучшие человеческие качества.

Как же на уроках литературного чтения проходит развитие творческих способностей? Урок литературного чтения является дополнением к урокам русского языка и другим курсам. В то же время урок литературного чтения дополняет другие уроки.

Возьмём, к примеру, тематический раздел «Поэтическая тетрадь». В этом разделе программы много места отведено поэзии – стихотворениям русских и советских поэтов. Обращение к классике – это стремление составителей расширить кругозор младшего школьника. Прямое обращение к непосредственным детским ощущениям, вызвать желание увидеть, услышать, почувствовать родную природу. На мой взгляд, по-особенному, видят мир дети и поэты. Да и у каждого поэта своё понимание окружающего мира, по-разному они описывают явления природы, например, осень:

Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора:
Весь день стоит как бы хрустальный,
И лучезарны вечера…

(Ф.И. Тютчев)

Славная осень! Здоровый, ядреный
Воздух усталые силы бодрит;
Лёд неокрепший на речке студеной
Словно как тающий сахар лежит…

(Н.А. Некрасов)

Листья в поле пожелтели,
И кружатся, и летят;
Лишь в бору поникли ели
Зелень мрачную хранят…

(М.Ю. Лермонтов)

Лучше б снег да вьюгу
Встретить грудью рад!

(А.А. Фет) [5]

Учитель подводит учащихся к выводу: Ф.И. Тютчев называет осень «дивной порой», Н.А. Некрасов – «славной», у М.Ю. Лермонтова осень вызывает ощущение печали, А.А. Фет прямо говорит о желании скорей расстаться с ней.

Далее дети делают вывод, что осень не только золотая, она может иметь множество оттенков, настроений, как и любое другое время года. Ребятам предложено с помощью цветных карандашей определить оттенки. С помощью графических знаков-рисунков выражения лица (печаль / грусть, огорчение, ликование, удивление, радость и т.д.) – настроение.

Проводится ряд речевых упражнений и подготовительная стилистическая подготовка к устным высказываниям, составлению диафильмов, рисованию картин – пейзажей, портретов и т.д.

В развитии творческих способностей помогают инсценировки произведений: сказок, рассказов, басен; но этот вид творчества имеет ряд подготовительных мер: изготовление костюмов, масок, декораций. На грани творчества находится творческая исполнительская деятельность, которая во многих случаях возвышается до подлинного творчества: Это – особый вид чтения – чтение – сопереживание героям, полное погружение в мир героев книги; бывает, что юный читатель сам воображает себя одним из персонажей книги, верит всему, что происходит в ней, это наивно – реалистическое восприятие литературного произведения.

Возможен и прямо противоположный подход к читаемому: юный читатель как бы сам оказывается рядом с писателем – автором, изменяет сюжет рассказа или сказки, даже вводит новые эпизоды или переставляет их, наивно-реалистического восприятия уже нет, наоборот, он сам распоряжается судьбами героев. Из первого возникает выразительное чтение, драматизация, музыкальные композиции, иллюстрирование прочитанного и пр. Второй вариант предполагает составление плана, моделирование сюжета, творческий пересказ с введением сюжетных изменений, новых героев, а также иллюстрирование, музыкальные моменты. Итак, первый компонент системы – это предпосылки творчества, которые, могут перерасти в подлинное творчество. Второе – это самовыражение индивидуальности личности ученика через творчество, главным образом через различные виды искусства.

Поэтому я чаще всего применяется чтение по ролям, особенно после рисования «портрета героя». Здесь приемлемо, как словесное рисование, так и картинное иллюстрирование. Дети сами определяют, какую роль им хотелось бы исполнить, кому из героев они симпатизируют, на кого хотели бы быть похожи. Очень важно показать детям и хорошие стороны отрицательных героев, побуждая тем самым выбрать и их. Наиболее – удавшиеся фрагменты инсценировок показываются на родительских собраниях, внеклассных мероприятиях для учащихся младших классов, выступлениях в детском саду.

Так, в процессе обучения значительное место занимают различные методы обработки и усвоение материала учебника. Среди них важнейшее место занимают пересказ и заучивание наизусть. Учитывая возрастание сложности познавательной деятельности, на первое место как наиболее лёгкое для учащихся следует поставить выучивание наизусть, затем – пересказ – как действие воспроизводяще-творческого характера, которому присущи меньшая освоенность текста, необходимость самостоятельного подбора лексики. На третье место, следует поставить подготовку рассказа на заданную тему, по аналогии с прочитанным, как значительно более творческий метод освоения материала.

Важно научить детей редактировать тексты, когда учащимся приходится быть предельно внимательными, вглядываться в каждое слово, обдумывать, насколько оно точно используется в данном случае. Дети учатся подбирать подходящие по смыслу слова, сравнивать свой вариант с вариантом товарища, класса, авторским текстом. Обработка грамотного письма осуществляется на высокохудожественных текстах, принадлежащих перу писателей – классиков. Все эти приёмы служат хорошим образом для подражания и помогает младшим школьникам увидеть образность, красоту русского языка.

Работа по формированию творческих способностей продолжается на занятиях внеклассного чтения. На подготовительном этапе обучения для каждого занятия нужно отбирать книги и произведения. Ученик должен

научиться знакомиться с книгой и потом уметь пользоваться этим умением. У каждой книги есть выходные данные: 1. Автор; 2. Название; 3. Выходные данные: издательство, город, год издания, тираж; 4. Художник-иллюстратор; 5. Переводчик и т.д.

Детьми ведётся читательский дневник, где по желанию учащихся фиксируется «Паспорт книги»; в первом классе записывается название и автор книги, а также выполняется иллюстрация; со второго класса – добавляется короткое сообщение по книге; с третьего и четвёртого классов – короткое сообщение по книге заменяется – аннотацией, где так же указываются главные герои, место действия и т.д.

На занятиях по внеклассному чтению зачитываются аннотации: кратко излагается сюжет, описываются главные действующие лица, прочитываются отдельные небольшие отрывки, анализуется идейное содержание произведения. Учащиеся рассуждают о том, что им особенно понравилось в книге, обосновывают своё мнение. Часто дети передают в своих отзывах не весь сюжет, а один эпизод, наиболее понравившийся. Такой отзыв содержит простейшую оценку прочитанного: школьник выделяет из всего сюжета то, что, по его мнению, заслуживает наибольшего внимания. Иногда учащиеся дают элементарную характеристику одному или нескольким героям произведения, т.е. обыкновенно рассказывают о том, какие поступки, подвиги героев волновали читателя. В то же время высказывают своё презрение врагам и предателям, возмущение подлостью, трусостью, лживостью отрицательных персонажей. В отзывах такого типа читательские оценки выражаются вполне ясно и определённо. Наиболее развитые и начитанные дети пишут отзывы, в которых есть сравнение, сопоставление прочитанного с фактами из других книг и из жизни. Такие отзывы очень интересны. В них встречаются обобщения, а иногда и яркие образы. Наибольший интерес представляют отзывы, в которых речь идёт не об одном, а о ряде произведений одного писателя или даже разных писателей. Такие работы разнообразны, самостоятельны. В них отражается начитанность школьника, его умение обосновывать своё мнение, обобщать. Такие работы в начальной школе большая редкость.

Но самое интересное для ребят – это работа с книжками самоделками, каждая из которых изготовлена детьми с любовью и выдумкой. Есть книжки в форме листика, грибка, ёлочки, портфеля, кораблика и т.д. Каждая книжка имеет своё название и содержание, которое защищает учащийся – автор книжки – самоделки. В неё дети записывают свои сочинения, понравившиеся произведения известных и малоизвестных авторов, пословицы и поговорки, помещают на страницах вырезки из журналов и свои наблюдения, при этом самостоятельно иллюстрируют и оформляют. Это первые шаги творчества, пусть не всегда удачные, но большинство ребят тянуться к такой работе, пытаются проявить себя. Всё это вызывает у детей интерес к самостоятельному творчеству и чтению.

Эти и другие задания направляют учащихся на поиски и включают их в творческую деятельность, содействуя их развитию. Простейшие знания могут применяться умело и с пользой в том случае, если они усвоены творчески, так что учащийся видит сам, как можно бы прийти к ним самостоятельно.

Методические приёмы не исчерпывают все возможности, которые могут оказать положительное влияние на развитие учащихся в процессе обучения чтению. Важно не упустить возможности (при работе ли по различным учебно-методическим комплектам с учебниками «Литературного чтения», специально подобранным заданиям – логического, комбинированного, конструктивного характера) вовлекать учащихся в творческую деятельность.

Список литературы:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003. – С. 482-484.

2. Никитин Б.П. Ступеньки творчества. – М., 1991. – 9 с.

3. Розенберг Л.А. Развитие творческих сил, литературных способностей младших школьников // Начальная школа. – 1995. – № 2. – С. 25-28.

4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987. – 98 с.

5. Литературное чтение 2 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе: в 2 ч. Ч. 1/ [Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др.]. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – С. 65-73.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ», КАК БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© Царская Т.С.[1]
Сургутский государственный университет, г. Сургут

В статье дается теоретический анализ понятий «компетенция» и «компетентность», описаны взгляды исследователей на данную проблему, представлена попытка раскрыть и конкретизировать понятия «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция.

Компетентностное образование или образование, основанное на компетентносном подходе, был и остаётся одним из актуальных вопросов нашего времени.

«Компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» (И.Д. Фрумин) [18]. Главными составляющими данного подхода в современном образовательном пространстве являются его базовые компоненты, такие как «компетентность» и «компетенция». На сегодняшний день нет единого толкования данных понятий, поэтому мы рассмотрим их трактование в научных исследованиях разных учёных.

В современных российских научных исследованиях существуют два подхода к раскрытию содержания понятий «компетентность» и «компетенция». В английском языке слово «competence» – это один термин, а в русском – два. Поэтому ряд авторов считают их равнозначными (В.А. Болотов, Р.П. Мильруд, Г.К.Селевко, Ю.Г. Татур).

В новейшем иллюстрированном словаре иностранных слов Е.А. Гришиной, различие между словами «компетенция» и «компетентность» выражено следующим образом: различие описывается через признак «обладание», причем устанавливается соответствие между субъектом и неким кругом объектов [15].

В педагогических словарях в дополнение к признакам, выделенным в общих словарях, субъект характеризуется как обладающий знаниями, навыками и опытом работы, приобретенными в процессе обучения, причем доведенными до определенного уровня. Кроме того, субъект характеризуется

[1] Аспирант кафедры Теории и методики профессионального образования.

как личность, способная принимать верные решения применительно к некоему кругу ситуаций и др. [6].

Хуторской А.В. отмечает, что компетенция представляет собой «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), задаваемых по определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, что также предполагает его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [13, 14].

Если рассматривать разницу между этими понятиями в системе образования, то под компетенцией имеют в виду «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [8, 9, 10, 14].

С точки зрения И.А. Зимней, Ф.Д. Рассказова, М.В. Рыжакова, компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4, 8, 9].

Иначе поясняют разницу между компетенциями и компетентностью А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, О.В. Соколова. Они считают, что «компетентность есть мера освоения компетенции, определяется способностью решать предписанные «местом» задачи» [2].

В структуре компетенции большинством исследователей выделяются когнитивный компонент (знания), деятельностный компонент (навыки, умения) и компонент «отношение». Причем последний, являясь глубинной частью компетенции оценить и развить труднее, чем другие компоненты, являющиеся видимыми и относительно поверхностными характеристиками («модель айсберга» М.Л. Спенсера) [14].

Мильруд Р.П. представляет «компетентность» как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности [5].

Лебедев О.Е. определяет «компетентность» как «способность действовать в ситуации неопределенности» [17].

Бермус А.Г.: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [16].

По мнению Е.А. Таможней, А.М. Хупсароковой, компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций [11, 13].

Шишов С.Е. определяет «компетенцию» как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены

благодаря обучению. По его мнению, компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям, она рассматривается как возможность установления связей между знаниями и ситуацией [19].

Следовательно, проведя сравнительный анализ исследователей по данной проблеме, позволяет нам утверждать, что приведенные выше толкования понятий «компетенция» и «компетентность» имеют ряд отличий:

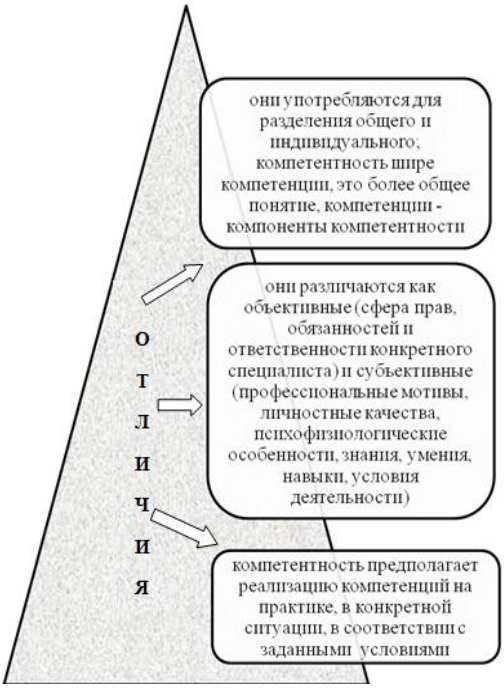

Рис. 1

Таким образом, компетентность представляет собой интегрированный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счет усвоенных теоретических и практических знаний, способствующих в целом достижению конечных целей осуществляемой деятельности в той или иной социально значимой сфере [2, 4, 7, 8, 11, 13].

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Концептуальные и методологические основы педагогической поддержки в поликультурном социально-воспитательном пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/science/conferences/01_04_09/2bermus.html.

2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www.twirpx.com/.

3. Губанихина Е.В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 556-559.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www.twirpx.com/.

5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.

6. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www.ozon.ru.

7. Новикова И.А. Воспитание культуры межнационального общения старшеклассников: монография / И.А. Новикова. – Барнаул: АКИПКРО, 2014. – 160 с.

8. Рассказов Ф.Д., Косенок С.М. Современные образовательные технологии: ученое методическое пособие. – ИЦ Сургут, 2012.

9. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции для Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.

10. Селевко Г.К. Педагогичсекие компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. – № 3.

11. Таможняя Е.А. Формирование методической компетенции учителя географии в ходе работы с новым учебно-методичсеким комплексом по дисциплине «Теория и методика обучения географии» // Журнал: «Преподаватель двадцать первого века». – 2010.

12. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 3.

13. Хупсарокова А.М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А.М. Хупсарокова. – Режим доступа: www.fannauka.narod.ru/2008-1.html.

14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личносно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-64.

15. Иллюстрированный словарь Е.А. Гришиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:www.sima-land.ru.

16. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

17. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22.

18. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9-11.

19. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – Март-апрель. – С. 58-62.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

РАЗВИТИЕ НАВЫКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ

© Зазымкина Д.А.[1]
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский технологический университет», г. Москва

В данной статье рассмотрены механизмы формирования навыка самостоятельной работы студентов неязыкового вуза при работе с иноязычным текстом. Приводится детальное описание этапов работы и необходимых действий. На основе проведенных исследований и анализа исследований других специалистов приводятся рекомендации по улучшению процесса самостоятельной работы.

Ключевые слова: английский язык, компетенции, неязыковой вуз, самостоятельная работа, профессионально-ориентированное чтение.

Проблема внедрения новых технологий в образовательный процесс для его оптимизации и доступности представляется особенно актуальной, что вызвано растущей тенденцией использования печатных и электронных текстов. Увеличивающийся поток иноязычной информации ставит специалистов перед необходимостью работать с большим количеством иноязычных текстов с целью находить, извлекать и использовать информацию по интересующей их проблеме в профессиональной деятельности.

В связи с этим процесс обучения невозможен без чтения печатного и интернет-материала в формате самостоятельной работы. Подобная деятельность может осуществляться читающим лишь в том случае, если он владеет определенным набором умений, входящих в состав этой деятельности.

Они могут быть соотнесены с тремя вышеназванными организационными умениями учебного труда. Первый этап самостоятельной работы – процесс ориентирования в ходе выполнения действий. Читающий начинает планировать свою деятельность, которая предстает в виде общей установки и инструкции заданий с их обязательными и факультативными компонентами. Даже если у обучающегося еще не сформировано достаточно прочное умение самопланирования, он тем не менее все же продумывает свою будущую деятельность, намечает план, хотя порой и подсознательно.

Вторым этапом самостоятельной работы является процесс выполнения действий с различной степенью опоры на приблизительный план работы и

[1] Ассистент.

внешнюю информационную основу. Наконец, третий этап – процесс мониторинга правильности ориентировки и исполнения. Обычно к нему относят все то, что связано с самоконтролем. Навыки самоорганизации представляют собой залог любой успешной продуктивной самостоятельной деятельности. Они обусловлены специфическим характером самостоятельной работы, ее особенностями, среди которых можно выделить отсутствие преподавателя, комфортность, предметно-ориентированную мотивированность, сформированность лексикона-тезауруса, предметно-информационную, иноязычную коммуникативную готовность и ряд других (И.В. Перлова).

Аналогично базовым умениям иноязычного чтения каждое конкретное умение самостоятельной работы предполагает выполнение нескольких речевых действий. Перлова И.В. выделяет 3 группы речевых действий, предполагающих самопланирование, самоисполнение и самоконтроль. *Самопланирование* включает в себя способность студента:

- ставить перед собой цель чтения (самопланирование)
- осуществлять самопрограммирование:
  1) определять общий объем самостоятельной работы;
  2) разрабатывать последовательность выполнения речевых операций и действий;
  3) ориентироваться в условиях реализации программы действий;
  4) прогнозировать результат предстоящего действия;
- актуализировать свои информационные возможности;
- выбирать средства;
- принимать решение о способах действий для решения цели-задачи и достижения цели-результата;
- распределять время на осуществление всей деятельности и ее отдельных этапов;
- создавать комфортные условия для самостоятельной работы.

При самостоятельном чтении в зависимости от цели и условий протекания деятельности читающий осуществляет свой комплекс определенных действий при ее планировании. Самоисполнение включает свой набор действий:

- применение широкого диапазона форм и операций мыслительной деятельности;
- работ по инструкциям различной степени наполнения:
  1) выполнение последовательных рекомендаций;
  2) адаптация прежних способов действий применительно к новым условиям;
  3) разработка принципиально новых способов действий;
- участие в дискуссии с использованием продукта своей речевой деятельности;

– навыки самоконтроля означают, что обучающийся может:
  1) работать с образцами, ключами, памятками, карточками и учебными инструкциями;
  2) отмечать результаты деятельности и соотносить их поставленной целью;
  3) делать выводы после завершения смыслового решения;
  4) самостоятельно корректировать ход осуществления деятельности (И.В. Перлова) [2, с. 62-63].

На следующем этапе самостоятельной работы студент принимает решение о совпадении достигнутого результата чтения с ожидаемым раннее. При несоответствии создается необходимость возвращения к предыдущим самостоятельным действиям для нахождения факта совершения ошибки на каком-либо этапе самостоятельной работы. Обдумывание изменений, которые должны быть привнесены в продуктивную деятельность самостоятельного чтения, может вернуть студента к действиям самопрограммирования, когда требуется корректировка плана намеченной работы или замена первоначально выдвинутой гипотезы. Способность создания новых гипотез можно назвать способностью к самокоррекции. Хотя самоконтроль и самокоррекция достаточно тесно связаны друг с другом, не во всех случаях успешный самоконтроль обуславливает успешную самокоррекцию.

Часто студентам приходится прибегать к изучению справочного материала, особенно при определении ошибочной гипотезы в грамматической структуре предложения. Относительно неверной гипотезы в лексическом плане (чаще всего это неправильный выбор значений многозначного и многофункционального слова, неразличение омонимов, синонимов и т.д.), то она отклоняется, как правило, лишь на экстралингвистическом уровне, когда происходит определение речевого смысла соответственно коммуникативной цели-задаче или цели-результату.

Основу другой подгруппы умений самостоятельной работы составляют не речевые действия обучающихся, а психофизиологическая сторона их деятельности. Подобные умения являются приемами рационального умственного труда, и овладение ими целесообразнее осуществлять одновременно с формированием всех других умений самостоятельной работы. «Педагогическое воздействие не ограничивается исключительно учебным актом (овладение языком может стать вторичным явлением), а включает в себя развитие обучающегося как важнейшую часть педагогического процесса. Обучающиеся не только овладевают иностранным языком, но и учатся выражать себя» (Б. Дюфо). В связи с этим немаловажным является включение в процесс обучения своеобразных механизмов развития индивидуально-физиологических, психологических и интеллектуальных возможностей:

– активизация работы обоих полушарий головного мозга;
– достижение умственной и физической гармонии;
– достижение эмоционального спокойствия;
– использование техники аутотренинга;
– использование рациональных приемов запоминания, концентрации внимания;
– использование влияния биоритмов.

Самопланирование, самоисполнение и самоконтроль являются структурой универсальных учебных умений, составляющих основу образованности и культуры.

Таким образом, самостоятельная работа с иноязычным электронным текстом представляет собой многоаспектное явление. На основании этого выделяют две группы умений, составляющих суть данного вида речевой деятельности: умения предметной и коммуникативной компетенции, тесно взаимосвязанные с навыками лингвистической компетенции и представляющие первую группу, а также умения самоорганизации учебной деятельности, рационального умственного труда и справочно-навигационные умения, образующие вторую группу.

Список литературы:

1. Перлова И.В. Дидактическое содержание и организация самостоятельной работы при обучении иноязычному информативному чтению: дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.

2. Перлова И.В. Содержание самостоятельной работы студентов с иноязычным электронным текстом. – Пермь, 2011.

3. Петрашова Т.Г. Информативное чтение в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе. – Томск.

4. Понимание Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции Министров по высшему образованию. – Берлин, 2003.

5. Попова И.А. Методика формирования навыков профессионально-ориентированного чтения аутентичных текстов у студентов неязыковых ВУЗов (английский язык) // Вестник ВолГМУ. – Волгоград, 2005. – № 2 (14).

6. Примерная программа по иностранным языкам / Е.Н. Соловова, Л.Г. Кузьмина, М.А. Стернина, М.В. Вербицкая / Под общей ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009.

7. Рубо И.Г. Психолингвистический анализ стратегий чтения научного текста: дис. канд. психол. наук. – М., 1988.

8. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск, 1988.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В РАЗВИТИИ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Котова Н.С.[1], Гельпей Е.А.[2], Котов Г.С.[3]
Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Ростов-на-Дону
Академия педагогики и психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается использование метакогнитивных стратегий как основы успешного овладения аудитивными навыками. В современной методике преподавания иностранного языка эффективности аудирования придается огромное значение, изменилось также отношение к нему, как к развитию навыка, который требует активного взаимодействия для полной реализации.

Ключевые слова: аудитивный навык, метакогниивные образовательные стратегии.

The article discusses the use of metacognitive strategies as the basis for successful mastery of listening skills. In modern methods of teaching a foreign language, the effectiveness of listening is of great importance, the attitude towards it has also been changed, as well as the development of a skill that requires active interaction for full implementation.

Keywords: listening skills, metacognitive educational strategies.

Аудирование как неотъемлемая часть изучения второго языка признавалась всегда. Однако, несмотря на постоянную актуализацию развития данного аспекта коммуникации в образовательных целях, в отечественном образовании аудирование как постоянный компонент обучения иностранному языку долгое время было и отчасти остается прерогативой специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка и факультетов иностранного языка в высших учебных заведениях. Современный мир, предъявляемые требования к обществу и современной школе ставят перед преподавателями второго языка задачи по смене парадигмы формального подхода к изучению иностранного языка и направленности на эффективность, достижение которой невозможно без активизации аудитивных навы-

[1] Профессор Южно-Российского института-филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, доктор филологических наук.
[2] Доцент Южно-Российского института-филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, кандидат филологических наук.
[3] Магистрант Академии педагогики и психологии Южного федерального университета.

ков. Необходим не только отказ от понимания данного аспекта речевой деятельности как пассивного умения, а закрепление за ним статуса «полной реализации» речевой деятельности. В исследованиях европейских и американских ученых [1, 2, 9] аудитивный навык определяется как обучение умению рецептивного вида смыслового восприятия информации с использованием интегративного подхода, который включает уже имеющиеся «знания о социальных контекстах и грамматике» [9]. Считается, что, используя ранее приобретенные знания, учащиеся могут лучше понимать общий контекст и лингвистический контент, присутствующие в повседневных разговорах.

В качестве эффективных способов развития навыка аудирования в методике развивались разные стратегии [5, 9], которые были определены в работах Оксфорд [5] как когнитивные, метакогнитивные и социально-эффективные. В силу своей природы каждая из данных стратегий обладает характерными свойствами сделать звуковой язык более понятным, а процесс развития навыка аудирования более интерактивным и динамичным с точки зрения того, как язык используется в интересах учащихся.

С появлением Интернета ИКТ стали ключевым фактором в обучении второму языку во всем мире: учителя и преподаватели иностранных языков могут через несколько секунд получить доступ к подлинным языковым материалам. Сегодня использование таких веб-сайтов, как YouTube, BBC, British Council дает бесконечный набор возможностей для повышения эффективности прослушивания. Однако интеграция технологий в отношении обучения аудированию не всегда совпадает с технологической компетентностью учителя. В рамках этих условий мы рассмотрим, как конкретные стратегии развития навыка аудирования могут применяться к учебным программам в школе с помощью интегрированного подхода в изучении второго языка.

Новые технологии, используемые при изучении второго языка, дают новые возможности для повышения уровня языкового обучения, особенно в области аудирования, который Вандергрифт определяет как «наименее явный из четырех языковых навыков, что делает его самым трудным для изучения» [9, с. 4]. Поэтому основное внимание в этой статье уделяется исследованию роли, которую технологии оказывают на обучение аудированию, и как технологии могут быть полностью интегрированы в процесс изучения второго языка с помощью эффективных подходов и стратегий обучения. По мнению Смита и Гегельхаймера, важность этой темы нельзя упускать из виду, поскольку «простого обеспечения средствами массовой информации и ресурсов по отдельности» [8, с. 541] недостаточно для обеспечения успешной реализации обучения. Учителям и преподавателям необходимо обеспечить надлежащую подготовку, чтобы успешно имплицировать аудирование в образовательный процесс на основе ИКТ. Перед учителем и преподавателем стоит задача определения сложного баланса между педагогикой и технологией.

Существующие подходы к рецепции речи «восходящий» («снизу вверх» – способ, которым учащиеся понимают язык через значимые связи грамматики и лексических единиц [9]) и «нисходящий» («сверху вниз» – знакомством с ситуационным контекстом с помощью «предварительного знания» [4, с. 74]) давно признаны основными подходами к изучению языков.

Однако исследования последних десятилетий показали, что совместное использование этих двух процессов является наиболее эффективным способом улучшить восприятие слушателями другого языка, поскольку он позволяет им гибко использовать преимущества каждого из подходов, а не сосредотачиваться на одном процессе изолированно. Учеными отмечалось, что учащиеся должны научиться использовать оба процесса, потому что они могут максимизировать смысл любого слухового акта, однако чрезмерное использование нисходящего процесса может помешать приобретению учащимся автоматизации понимания речевых сегментов языка. Ричардс отмечал: «Слишком часто прослушивание текстов требует от учащихся единого подхода при аудировании, который требует детального понимания содержания дискурса и распознавание каждого слова и структуры, которая встречается в тексте». Студенты не должны отвечать на интерактивный дискурс через использование нисходящего подхода к звуковому тексту, если приемлем восходящий подход [7, с. 83]. Таким образом, на определенном этапе методики преподавания иностранного языка сочетание «восходящего» и «нисходящего» подходов при обучении аудированию иностранной речи было призвано помочь учащимся детальнее понять контент прослушанного.

В современной методике к аудированию относятся не как к «нисходящему» или «восходящему» процессам обработки информации, а как к интерактивному процессу интерпретации, когда слушатели используют как предварительные, так и лингвистические знания [9, с. 427]. Более того, в использовании подходов необходимо отдавать приоритет, исходя из уровня знаний ученика, в том числе «знаний актуального контента» [9].

В целом, использование «нисходящих» и «восходящих» процессов должно быть индивидуализировано для конкретных целей обучения в рамках конкретных видов деятельности и способов обучения, которые определяются учителем для достижения этих конкретных целей. Однако важно помнить, что оба процесса зависят от уровня аудирования, а также общего уровня владения студентом вторым языком, оба из которых могут непосредственно влиять на «темп и способ использования этих процессов» [9].

Такие исследователи, как Вандергрифт, считают, что изучающим второй язык следует научиться использовать оба подхода, чтобы они могли максимизировать получаемый объем информации при аудировании. Эту идею в своих работах поддерживает Браун [1], предлагая внедрить учебную программу с акцентом на «восходящий» подход в рамках долгосрочной стратегии изучения языка, а нисходящий в краткосрочной стратегии [9, с. 6]. Од-

нако, Оксфорд в своем исследовании отмечает, что ни один из этих подходов не является положительным или отрицательным, а скорее «нейтральным до тех пор, пока контекст их использования не будет тщательно рассмотрен» [9, с. 362]. Если перед учащимся поставлены конкретные задачи и задания к прослушиваемому тексту, они лучше сами определяют, какой подход лучше работает. Основываясь на индивидуальном опыте аудирования, студенты могут выбрать наиболее эффективный для них подход, поскольку у них уже есть опыт работы с «нисходящим» и «восходящим» подходами. В первом случае ученики в работе с аудиотекстом опираются на уже имеющиеся знания по теме. С другой стороны, «восходящий» подход может потребовать от учащихся поиска конкретных примеров изучаемого второго языка и попыток определить их значение через ограниченное понимание новой грамматической реалии. Предлагая ученикам оба подхода, учитель может помочь им выбрать оптимальный вариант, соответствующий их индивидуальным потребностям в обучении, когда учащиеся используют как фоновые, так и лингвистические знания с учетом обстоятельств и в соответствии с уровнем знаний учащегося о языке, знакомством с темой или целью аудирования» [9, с. 427].

Основываясь на комбинации методов «восходящего» и «нисходящего» подходов, была разработана следующая матрица видов деятельности в классе по развитию навыков аудирования у учащихся.

Таблица 1

Уровень аудирования	Цель аудирования	Задания по аудированию
Beginner	Построить семантическую сеть слов на основе ассоциаций	Прослушать слово и провести ассоциацию со всеми близкими по значению слова, которые учащийся может вспомнить
Beginner	Следовать инструкциям	Прослушать описание маршрута и отметить его на карте
Intermediate	Отличие регистра речи и тона голоса	Прослушать несколько предложений. На бланке ответа отметить в грубой или негрубой форме произнесено предложение
Intermediate	Прослушать и подтвердить свои предположения	Прослушайте короткое рекламное объявление о вакансии рабочего места. Проверьте, совпадают ли квалификации, требуемые на эту должность с вашими предположениями.
Advanced	Определите основные идеи отрывка лекции через анализ деталей этого отрывка	Прослушайте отрывок лекции, запишите важную информацию. Затем соотнесите детали информации с пониманием основной идеи отрывка. Воспользуйтесь списком возможных идей
Advanced	Делайте выводы, определяя идеи на уровне предложений, которые приводят к оценочным заявлениям	Прослушайте утверждение и отметьте необходимые слова. Укажите, какое дальнейшее значение можно вывести из утверждения. Укажите слова в исходном утверждении, которые, скорее всего, указывают на вывод.

На первом этапе аудирования учащемуся предлагают выполнить задание, основанное на его знании грамматики или контента. На втором этапе учащийся слушает текст, выполняя интерактивные задания с информацией (например, на начальном уровне рисует маршрут на карте, а на продвинутом делает заметки прослушиваемой академической лекции и/или соотносит основные идеи с деталями аудиотекста).

В 2000 годах, с растущим интересом к когнитивным и метакогнитивным аспектам получения знания в методике преподавания иностранных языков, обратили внимание на взаимосвязь уровня понимания различных текстов при аудировании при сочетании когнитивной, метакогнитивной и социально-эффективной стратегий [9]. Привлечение этих стратегий позволяет учащимся прогнозировать, выдвигать гипотезу и оценивать информацию, услышанную в процессе аудирования, гораздо быстрее и результативней, чем использование комбинации «нисходящего» и «восходящего» подходов. В 2001 году Оксфорд обратила внимание на необходимость обучения учащихся конкретным образовательным стратегиям в изучении второго языка, которые помогают в реализации образовательной программы [5]. Следует отметить, что, к теории подходов Вандегрифта в исследовании Оксфорд было предложено обучить изучающих иностранный язык комплексу стратегий (когнитивные, метакогнитивные, аффективные).

В рамках данной статьи эти стратегии будут рассмотрены с точки зрения применения к аудированию. Реализация такой модели в методике преподавания иностранного языка связана с принципом ориентации на конкретные задачи и мотивацию учащихся [10]. Если использование стратегий следует рассматривать как важный шаг в приобретении аудитивных навыков, то не менее важно знать, что делает конкретную стратегию аудирования целесообразной. Оксфорд утверждает, что стратегии развития аудитивных умений имеет положительный эффект, если она отвечает следующим критериям:

1) стратегия оптимально соотносится с задачей изучения второго языка;
2) стратегия соответствует стилям обучения конкретного учащегося;
3) учащийся эффективно использует эту стратегию и связывает ее с другими соответствующими стратегиями [5, с. 362].

Из этого следует, что современный учитель должен научить тому, как использовать конкретные аудитивные стратегии в связном режиме, чтобы они могли создавать «гибкую комбинацию стратегий», где в любой момент происходит переключение ведущей роли компонентов при сохранении их взаимодействия. Среди наиболее эффективных аудитивных стратегий выделяют когнитивные, метакогнитивные, аффективные [9, с. 427].

Когнитивные стратегии относятся к шагам или процессам, используемым при решении проблем, требующих прямого анализа, трансформации или синтеза учебных материалов. То есть это фактические мыслительные этапы, выполняемые учащимися для понимания того, что они слышат. Дан-

ная стратегия включает решение таких задач, как организация, обобщение и создание единой картины информации, которую учащиеся слышат [6]. Как показывает практика, учащиеся начального уровня в большей степени используют когнитивную стратегию.

Метакогнитивные стратегии на основе знаний о когнитивных процессах помогают регулировать изучение языка посредством планирования, мониторинга и оценки [6], что в дальнейшем помогает развить саморегулируемый аудитивный навык [9, с. 473].

Социально-аффективные стратегии – способы, с помощью которых учащиеся выбирают способ взаимодействия с другими учащимися и носителями языка [3, с. 536-538].

Присущее более продвинутому уровню, использование метакогнитивных стратегий тем не менее наблюдается на всех уровнях освоения второго языка, поскольку помогает учащимся повысить уверенность и на основе сформированных связей позволяет учащемуся воспринимать аудиотекст как целостную систему. Так как аудирование в большей степени включено в самостоятельную работу учащихся, существует шесть основных этапов, которые необходимо выполнить при работе с аудиотекстом:

1) внимательно изучить задания на предварительном этапе;
2) активировать соответствующие подходы к аудированию;
3) сделать соответствующие прогнозы;
4) осуществлять контролировать понимания;
5) догадаться о смысле того, что они не понимают;
6) оценить успех своего подхода.

Этапы работы с аудиотекстом на иностранном языке с использованием метакогнитивных стратегий и процессов:

Таблица 2

Стратегия	Процессы
1 этап (предварительный) индивидуальной работы	
На основе названия, типа аудиотекста ученик строит гипотезу о возможной лексике и типе информации аудиотекста	Планирование, установки
2 этап (первое прослушивание аудиотекста) индивидуальной работы	
2.1 во время первого прослушивания	
1) проверка гипотезы, корректировка гипотезы 2) запись основных фактов	1) мониторинг, оценка 2) избирательное внимание
2.2 после первого прослушивания:	
1) анализ и уточнение записанной информации 2) определение зон с недостаточной информацией	1) оценка 2) избирательное внимание
3 этап (второе прослушивание) индивидуальной работы:	
3.1. во время второго прослушивания	
1) проверка информации, вызывавшей сомнение на этапе 2.2, корректировка 2) запись недостающей информации 3) выстраивание целостной картины аудиотекста, в том числе определение оставшихся зон сомнения	1) избирательное внимание 2) избирательное внимание, 3) мониторинг, оценка, решение задачи

Окончание таблицы 2

Стратегия	Процессы
4 этап (завершающий) групповая работа	
4.1. реконструкция аудиотекста	
обсуждение в классе фрагментов аудиотекста, вызвавших затруднение, корректировка информации (при необходимости)	Мониторинг, оценка, решение задачи
4.2. третье прослушивание аудиотекста	
Соотношение реконструированного аудиотекста с оригиналом	Оценка, решение задачи
4.3. рефлексия	
Определение индивидуальных эффективных подходов и стратегий аудирования	Оценка, планирование

Многие учителя полагают, что ученики автоматически используют метакогнитивные стратегии. Однако, как правило, учащиеся школ, а иногда и вузов, воспринимают процессы чтения, письма, решения математических задач и т.д. «субъектами» своей учебной деятельности, а не видят в них средства познания и размышления. По этой причине, обучение метакогнитивным стратегиям в первые годы учебы поможет действительно добиться эффекта от учебной деятельности. Учитель должен сформировать у учащегося важность понимания изучаемого материала, определения границ своего понимания, проблемных зон (поставить задачу) и возможность использовать подходящую стратегию для решения поставленной задачи. Обучение комбинации когнитивных и метакогнитивных стратегий гарантирует, что учащиеся смогут успешно перенести эти стратегии во взрослую жизнь.

Ниже перечислены мыслительные этапы, которые необходимо использовать во время работы с аудиотекстом.

При планировании: Я собираюсь прослушать текст по теме … Мне уже кое-что известно по этой теме. Это ... Я знаю эти слова, но я не знаю, что означают эти. Я слышал / видел это раньше, когда я слушал / читал / смотрел ... На моем листе с заданиями есть таблицы и графики, которые необходимо использовать, чтобы понять, что я слушаю. Есть ли какие-либо ключевые слова и фразы, которые могут помочь выяснить, какую информацию я слушаю? Прежде чем продолжить работу с аудиотекстом, мне нужно остановиться и подумать о том, что я только что услышал, и убедиться, что я это понимаю. Мне нужно остановиться и запланировать зоны особого внимания.

При мониторинге: Возможно, я должен прослушать эту часть снова и искать конкретную информацию. Как изображение на этой странице поможет мне понять аудиотекст? Поскольку я не понимаю этого слова, мне может понадобиться ... Что я могу написать или рисовать, что могло бы помочь мне запомнить и понять, что я только что прослушал?

На основе сложившегося подхода к использованию стратегий на занятиях по изучению иностранного языка, мы представляем схему I statements/ Я утверждения, включенные в оценку эффективности стратегий при работе с аудиоматериалом:

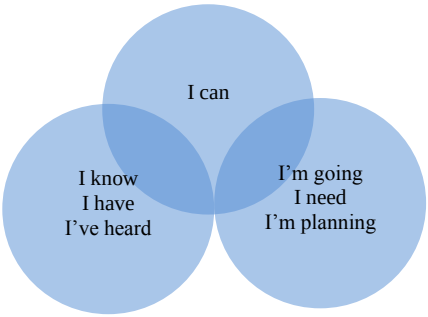

Рис. 1

При оценке: Насколько хорошо я понял аудиотекст? Какие стратегии работали хорошо при аудировании? Какие стратегии не сработали? Что делать в следующий раз? Нужна ли мне помощь в следующий раз? Как мне запомнить, что я услышал?

Таким образом, очевидно, что использование гибкой комбинации стратегий в комплексе с «нисходящим» и «восходящим» подходами к аудированию, может быть оптимальным способом обучения и повышения аудитивных умений учащихся на всех уровнях овладения языком, у учащихся формируется уверенность в своих способностях, растет их мотивация и удовольствие от изучения второго языка. В связи с этим необходимо развивать у учащихся четкое понимание процессов и стратегий в рамках контекста аудирования, в том числе с использованием ИКТ. Использование различных форм мультимедийных ресурсов, таких как видео, подкасты и другие, в сочетании с аутентичными языковыми материалами – доступный способ помочь в реализации подходов и стратегий обучения аудированию.

Список литературы:

1. Brown, H.D. (2007). Teaching by principles. White Plains, NY: Pearson Longman.

2. Cross, J., (2009). Effects of listening strategy instruction on news video-text comprehension. Language Teaching Research, 13, 151-176.

3. Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

4. Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (pp. 69-85). Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

5. Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (pp. 359-383). Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

6. Peterson, P.W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (pp. 87-100). Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

7. Richards, J. (1990). The language teaching matrix. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

8. Smidt, E., & Hegelheimer, V. (2004). Effects of online academic lectures on ESL listening comprehension, incidental vocabulary acquisition, and strategy use. Computer Assisted Language Learning, 17, 517-556.

9. Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. Language Learning, 60, 470-497.

10. Zheng, H., Han, L., & Guo, J. (2009). Evaluation of factors affecting the efficacy of English listening comprehension based on CALL. Computational Intelligence and Software Engineering, 1-4.

РОЛЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

© Сарбатова О.И.[1]

Управление образования администрации муниципального образования «город Астрахань», МБОУ г. Астрахани «СОШ № 66», г. Астрахань

Настоящая статья посвящена роли презентации на уроках английского языка при обучении младших подростков. В ней раскрываются основные свойства презентации на среднем этапе обучения: практическая значимость, логичность, стройность, целенаправленность, красочность.

Также излагаются её основные функции: стимулирования познавательной активности обучающихся и обеспечения самоконтроля,

Ключевые слова: практическая значимость, логичность, стройность. целенаправленность, красочность, стимулирование интеллектуальной активности, самоконтроль.

Сегодня основной задачей образования является формирование самостоятельности обучающихся в широком смысле слова, т.е. они должны уметь сами находить необходимую информацию в научной литературе, уметь правильно пользоваться различными справочниками, в том числе, и Интернетом. Для этого необходимо развивать их интеллектуальную активность.Это может быть достигнуто только при условии разнообразия средств обучения на уроке. Особое внимание следует обратить на изучение английского языка. При его изучении имеет место дополнительная трудность: отсутствие языковой среды. На уроках иностранного языка очень важное значение имеет не только использование разнообразных способов обучения. С целью по-

[1] Учитель английского языка.

вышения мотивации и активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках английского языка очень эффективным является использование ИКТ. Сложно сформировать у обучающихся потребность в изучении иностранного языка, убедить их в необходимости владения языком. Поэтому использование ИКТ в учебном процессе очень актуально[1; 2].

Остановлюсь подробно на использовании презентации в программе Power Point на уроках английского языка в пятом классе (УМК Forward под редакцией М.В. Вербицкой.) Она должна обладать следующими свойствами. Это, прежде всего, её ***практическая значимость.*** Материал, используемый в ней, должен быть отобран так, чтобы каждый её слайд был строго подчинён решению конкретной задачи урока, Например, на этапе введения в речевую деятельность материал слайдов, согласно планированию урока, должен быть направлен на определение его темы, причем обучаемые должны это сделать самостоятельно после просмотра слайдов. На этом этапе обучающиеся выделяют определяют тему урока и выделяют ключевые фразы, которые будут использованы на последующих этапах: например, there is no place like home.

Немаловажным свойством презентации является ***логичность.*** Порядок следования её слайдов должен точно соответствовать логике построения урока. Например, на этапе говорения, который следует за этапом введения в речевую деятельность на слайд выносятся картинки, обозначающие лексику, необходимую в дальнейшем использовании в процессе речевой деятельности. На следующем слайде размещается графическое изображение лексики, которая послужит в качестве ключевой при выполнении описательных упражнений. Следующий слайд представляет опорную схему. Если говорить о логичности презентации, то всегда она подчиняется логической последовательности этапов урока.

Одним из важных свойств презентации является её ***стройность.*** Все слайды должны быть взаимосвязаны между собой. Всё должно быть подчинено логике построения урока. Презентация должна существовать не сама по себе, не объектом просмотра каких – либо картинок, она должна носить обучающий характер. Презентация – средство обучения, а не цель. Например, на уроке рассматривается грамматический материал. Материал должен быть изложен на слайдах так, чтобы ясно была видна и сама грамматическая структура, и способы её применения. Всё должно быть взаимосвязано и подчинено следующей последовательности: примеры применения, ознакомление с составными структуры, тренировка и практическое применение.

Ещё одним важным свойством презентации является её ***целенаправленность.*** Согласно требованиям ФГОС, обучающиеся сами должны видеть недостающие стороны своей деятельности и на этой основе формулировать и ставить дальнейшую цель. Но на начальном и среднем этапах обучения английскому языку следует обучать её видению и постановке. Например, уже на этапе говорения (обучающиеся строят монологическое высказывание) роль учителя заключается в том, чтобы очень тактично указы-

вать на положительные и отрицательные стороны речи. При этом обязательно должна быть использована опорная схема, изображённая на слайде. Если целью является понимание обучающимися информации на слух, то в качестве опоры могут служить картинки и опорные слова.

Следующее свойство презентации – её ***красочность.*** Любая презентация должна быть способствовать концентрации внимания обучающихся, поэтому она должна быть не только обучающей, но и красочной. Этому способствуют выбор дизайна, цветовая гамма, подбор анимации, манера написания текста. Дизайн и цветовая гамма могут быть как тёплых цветов (красного, жёлтого, оранжевого, светло-коричневого), так и холодных (синего, зелёного. фиолетового), но главное – их правильное сочетание и удачный подбор анимации. Немаловажное значение имеет выбор текстуры. Особую оригинальность презентации придаёт градиентная текстура. Красочность придаёт и манера написания текста: его заливка, контур, анимация. Цвет заливки должен сочетаться с цветовой гаммой слайда. Контур обрамляет буквы, а анимация способствует выбору тени, свечения, рельефа, стиля написания слов.

В процессе обучения – в конкретном случае это предмет английского языка – немаловажно учитывать функции презентации. В первую очередь, следует остановиться на функции ***стимулирования познавательной активности обучающихся.*** В настоящее время особое внимание уделяется развитие обучающегося как личности. Уровень интеллектуального развития личности прямо зависит от уровня напряжения мыслительной деятельности. Но, прежде всего, следует остановиться на понятии стимуляция познавательной активности при подготовке презентации. Она будет иметь место тогда, когда концентрация доминанты центральной нервной системы, которая является физиологической основой внимания, будет полностью направлена на объект деятельности и установка будет иметь побудительный характер. При построении презентации ведущая роль отводится ключевым моментам урока. Например, на подготовительном этапе, на уроке в пятом классе по УМК «Forward» предлагается прослушать песню «Мой милый дом». С целью концентрации внимания обучающихся песня иллюстрируется картинкой, и при этом дается установка: «Скажите, какие строки в песне вы считаете главными?» (Ответом на вопрос будет следующее высказывание: «Нет ничего лучше родного дома».) Чтобы имела место познавательная активность, выполнение задания ограничено во времени. Чтобы сконцентрировать внимание обучающихся на устном высказывании (монологическая речь), на слайд выносится опорная схема. При этом даётся установка: «Докажите, что родной дом – самое дорогое у человека» При выполнении и этого задания имеет место ограничение во времени.

Как упоминалось выше, постановка цели немыслима без рефлексии. По завершении деятельности на всех этапах урока обучающиеся должны видеть результат. Для этого необходим контроль. Он может проводиться учителем, но при этом обучающиеся пассивны, у них не развивается критиче-

ское мышление, они не могут контролировать сами себя и делать соответствующие выводы, которые должны лечь в основу постановки цели для последующей деятельности. Для этой цели очень эффективен самоконтроль, поэтому уместно будет рассмотреть ещё одну немаловажную функцию презентации – функцию ***обеспечения самоконтроля.*** Для осуществления самоконтроля на слайды презентации выносятся ключи к упражнениям, подлежащих самостоятельному выполнению. Но их можно использовать не только по выполнении самостоятельной работы, в которую включены несколько заданий, или работе с различного рода карточками, но и на таком этапе урока, как воспроизведение ранее выученной лексики. После того, как обучающиеся произнесут слова, учителю следует открыть слайд с изложенной лексикой, чтобы они могли видеть, какие слова были ими пропущены и на что следует обратить внимание при подготовке к последующим занятиям. На этапе аудирования используются ключи с целью самоконтроля выполнения подстановочных упражнений, предлагаемых по прослушивании текста. В качестве ключей на слайде презентации могут быть представлены ответы на вопросы, предлагаемые с целью самоконтроля прочитанного текста.

В заключение следует отметить, что использование презентации на уроках очень эффективно сказывается на повышении интереса обучаемых к предмету английский язык. Презентация как способ обучения не только отличается красочностью и разнообразием стилей написания, но и может быть с различными вставками. Например. это могут быть отрывки из классической музыки, что в сочетании с иллюстрациями при восприятии материала оказывает воздействие не только на зрительный, но и слуховой анализатор. Интерес у обучающихся вызывают и слайды, заключающие самоконтроль. Сам просмотр слайдов способствует формированию хорошего художественного вкуса. В то же время нельзя не упомянуть, что чрезмерное использование ИКТ отрицательно сказывается на здоровье обучающихся. По данным СанПиНа непрерывное пользование компьютером для учащихся 5-7 классов должно занимать не более 20 минут. Поэтому использование презентации для непрерывного просмотра слайдов не должно превышать временные нормы, предусмотренные санитарно-гигиеническими требованиями. Использование презентации эффективно лишь тогда, когда оно органично сочетается с другими способами обучения: учебными пособиями и раздаточным материалом.

Список литературы:

1. Японцева Т.Б.Использование мультимедийных презентаций при обучении английскому языку детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: festival.1september.ru.

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ПУТИ ЕЁ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НА СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

© Башта Л.Ю.[1]
Сибирский государственный университет физической культуры, г. Омск

В данной статье представлено обсуждение трехлетней динамики показателей физической подготовленности мальчиков и девочек 9, 10 и 11 классов. Разработано содержание комплекса физических упражнений оздоровительной направленности для совершенствования отдельных физических способностей школьников на секционных занятиях:

– для учащихся 9 класса направленное развитие быстроты, скоростно-силовых способностей и силовой выносливости;
– для учащихся 10 и 11 класса направленное развитие координационных способностей, скоростно-силовых способностей и силовой выносливости.

Ключевые слова: старшеклассники, физкультурные занятия, секционные занятия, динамика физической подготовленности, комплекс физических упражнений оздоровительной направленности.

Значение физической культуры в период школьной жизни человека заключается в создании базиса для всестороннего, гармонического физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков (Е. Романова, 2013; О.В. Тозик, 2014).

Полновесное развитие детей школьного возраста без активных физкультурных занятий практически невозможно. Выявлено, что дефицит двигательной активности серьезно ухудшает здоровье растущего организма человека, ослабляет его защитные силы, не обеспечивает полноценное физическое развитие (Г.Н. Пшеничникова, 2009).

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: как совершенствовать физическую подготовленность школьников старших классов?

Объектом исследования является процесс физической подготовки старшеклассников на секционных занятиях.

Предмет исследования – физические упражнения оздоровительной направленности для совершенствования физической подготовленности старшеклассников на секционных занятиях.

---

[1] Доцент кафедры Теории и методики гимнастики и режиссуры, к.п.н.

Цель исследования: теоретическое обоснование комплекса физических упражнений оздоровительной направленности для совершенствования физической подготовленности старшеклассников на секционных занятиях.

Гипотеза исследования: нами было предположено, что изучение динамики показателей физической подготовленности учащихся 9-11 классов позволит разработать комплекс физических упражнений оздоровительной направленности для совершенствования физической подготовленности школьников на секционных занятиях.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

1. Выявить динамику показателей физической подготовленности старшеклассников.

2. Разработать комплекс физических упражнений оздоровительной направленности для совершенствования физической подготовленности старшеклассников на секционных занятиях.

Исследовательская работа проводилась в период с сентября 2014 года по сентябрь 2016 года на базе бюджетного общеобразовательного учреждения города Омска «Средняя общеобразовательная школа № 101». Местонахождение: город Омск, Чайковского 68. В исследовании приняла участие группа подростков, в составе 30 человек (17 мальчиков и 13 девочек) в возрасте 15-17 лет.

Нами было проведено исследование показателей общей физической подготовленности одной группы мальчиков и девочек учащихся старших классов в течении трех лет с 2014 по 2016 год (табл. 1, 2). Сравнительная оценка показателей физической подготовленности была проведена по В.И. Ляху (2008) и Л.Б. Кофману (1998).

Таблица 1

Динамика показателей общей физической подготовленности мальчиков старших классов

Тесты	9 класс X ± σ	10 класс X ± σ	11 класс X ± σ
Наклон вперед из И.П. стоя (см)	17 ± 7	16 ± 7	14 ± 4
Уровень	Высокий	Высокий-средний	
Подъем туловища за 30 (с)	30 ± 4	31 ± 3	32 ± 3
Уровень	Высокий		
Подтягивание (кол-во раз)	8 ± 4	9 ± 5	10 ± 4
Уровень	Высокий-средний-низкий		
Прыжок в длину с места (см)	215 ± 34	221 ± 36	218 ± 59
Уровень	Высокий-средний-низкий		
Челночный бег 3х10 (с)	7,7 ± 0,5	7,7 ± 0,6	7,6 ± 0,4
Уровень	Высокий-средний		
Бег 30 м (с)	4,6 ± 0,4	4,4 ± 0,5	4,4 ± 0,4
Уровень	Высокий-средний-низкий	Высокий-средний	
Бег 1000 м (мин)	4,0 ± 0,6	3,8 ± 0,6	3,9 ± 0,7
Уровень	Высокий	Высокий-средний	Средний

Так, исследование показателей гибкости у мальчиков 9-11 классов по тесту наклон вперед из И.П. – стоя выявило соответствие показателей высокому и среднему уровню.

Динамика показателей гибкости у испытуемых девочек 9 – 10 классов соответствовали среднему и высокому уровню, а в 11 классе наблюдалось снижение среднего показателя до 15 сантиметров. Так же в 11 классе встречались показатели низкого уровня, которых не было в предыдущих классах (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей общей физической подготовленности девочек старших классов

Тесты	9 класс X ± σ	10 класс X ± σ	11 класс X ± σ
Наклон вперед из И.П. стоя (см)	21 ± 8	21 ± 9	15 ± 6
Уровень	Высокий – средний		высокий – средний – низкий
Подъем туловища за 30 (с)	23 ± 8	25 ± 7	26 ± 9
Уровень	Высокий – средний		
Подтягивание (кол-во раз)	12 ± 10	15 ± 8	12 ± 5
Уровень	Высокий – средний – не достигли даже низкого уровня	Высокий – средний – низкий	Средний – низкий
Прыжок в длину с места (см)	165 ± 18	168 ± 20	172 ± 20
Уровень	Средний – низкий		Средний – низкий – не достигли даже низкого уровня
Челночный бег 3х10 (с)	8,9 ± 0,5	9,0 ± 0,6	8,9 ± 0,6
Уровень	Высокий – средний	Средний – низкий	
Бег 30 м (с)	5,4 ± 0,3	5,2 ± 0,4	5,0 ± 0,4
Уровень	Высокий – средний		
Бег 1000 м (мин)	5,7 ± 1	5,8 ± 1,1	5,4 ± 1,1
Уровень	Средний		

Исследование показателей силовой выносливости у мальчиков 9, 10 и 11 классов по тесту по подъем туловища за 30 секунд выявило высокий уровень развития, который не изменился за годы обучения в старших классах. А у девочек 9-11 классов по тому же тесту показатели соответствовали среднему и высокому уровню.

Исследование показателей силовой выносливости у мальчиков 9-11 классов по тесту подтягивание показало, что в группах испытуемых присутствовали ученики с показателями низкого, среднего и высокого уровня. Необходимо отметить, что в группе девятиклассниц были выявлены показатели, не достигшие даже низкого уровня, но к 10 классу они выросли и стали соответствовать низкому и среднему уровню. В 11 классе показатели силы мышц брюшного пресса снизились, испытуемые девочки показывали лишь низкий и средний уровень.

По результатам исследования показателей скоростно-силовых способностей у мальчиков по тесту прыжок в длину с места наблюдалось сохранение имеющегося уровня. Низкий, средний и высокий уровни присутствовали на протяжении трех лет обучения в старшей школе. Исследование показателей скоростно-силовых способностей у девочек 9, 10 и 11 классов по тесту «прыжок в длину с места», выявило отрицательную динамику показателей. Так в 9 и 10 классе показатели соответствовали низкому и среднему уровню развития. В 11 классе были отмечены показатели низкий и средний уровни, а также не достигшие даже низкого уровня.

Показатели координационных способностей по тесту челночный бег (3 × 10 м) у мальчиков 9 классов соответствовали среднему и высокому уровню, такая же тенденция наблюдалась у испытуемых в 10 и 11 классе. Показатели девочек 9 классов соответствовали среднему и высокому уровню, а в 10-11 классе появились испытуемые с низким уровнем.

Исследование показателей скоростных способностей у мальчиков 9 класса выявило наличие высокого, среднего и низкого уровня, и в 10 и 11 классе сохранялся средний и высокий уровень. У девочек 9-11 классов был выявлен средний и высокий уровень.

Результаты исследования выносливости по тесту бег 1000 метров у мальчиков 9 классов выявили высокий уровень. В 10 классе наблюдалась некоторая тенденция снижения показателей, они соответствовали среднему и высокому уровню. В 11 классе результаты снизились до среднего уровня. Исследования выносливости девочек вывило, что на протяжении 3 лет обучения показатели соответствовали только среднему уровню.

Таким образом, у мальчиков в период обучения в старших классах показатели скоростно-силовых способностей и силовой выносливости были на уровне от низкого до высокого. По остальным изучаемым качествам уровень ниже среднего не опускался.

У испытуемых девочек в группе выявлены низкие показатели гибкости в 11 классе, координационных способностей в 10-11 классах и на протяжении всего периода обучения в старшей школе показатели силовой выносливости и скоростно-силовых способностей.

Полученные в ходе исследования данные динамики физической подготовленности учащихся старших классов обоих полов дали основание для разработки комплекса физкультурно-оздоровительных средств с направленного воздействия на развитие определенных физических способностей для применения их на секционных занятиях.

Определяющим моментом, при этом, явилось наличие низкого уровня развития отдельных физических способностей старших школьников. Так, мы определи, что на протяжении всей старшей школы с мальчиками и де-

вочками необходимо вести развивающую работу по повышению и сохранению уровня координационных, скоростно-силовых способностей и силовой выносливости. Следует уделить особое внимание в 11 классе у девочек развитию быстроты, а в 9 классе еще и гибкости.

Разработанное нами содержание секционных занятий для школьников старших классов предполагает использование средств оздоровительной аэробики, направленных на развитие силовой выносливости, быстроты, гибкости, скоростно-силовых и координационных способностей.

Программа может быть реализована в 2 этапа. Задачи первого базового этапа:

1. Учить базовым двигательным действиям оздоровительной аэробики, технике выполнения упражнений оздоровительной направленности.

2. Содействовать развитию показателей:

– силовой выносливости и скоростно-силовых способностей (9 класс);
– силовой выносливости, координационных и скоростно-силовых способностей, гибкости (10-11 класс).

Задачи второго этапа совершенствования (7 месяцев – 84 занятия):

1. Совершенствовать базовые движения оздоровительной аэробики (составлять соединения и хореографические комбинации).

2. Совершенствовать и поддерживать отдельные показатели физической подготовленности.

Общая физическая нагрузка и направленность упражнений в мезоцикле секционных занятий 9 класса варьируется следующим образом (табл. 3, 4).

Таблица 3

Структура и содержание «нагрузочного» микроцикла (3 недели) для учащихся 9 класса

№ занятия в неделе	Задачи	Содержание	Дозировка
1 занятие	1. Развивать скоростные качества. 2. Поддерживать общую выносливость.	1. аэробика 2. комплекс упражнений скоростных способностей (приложение № 3) 3. стретчинг	20 мин. 30 мин. 10 мин.
2 занятие	1. Развивать скоростные – силовые качества. 2. Поддерживать общую выносливость.	1. аэробика 2. комплекс упражнений скоростно-силовых способностей (приложение № 1) 3. стретчинг	20 мин. 30 мин. 10 мин.
3 занятие	1. Развивать силовую выносливость. 2. Поддерживать общую выносливость.	1. аэробика 2. комплекс упражнений силовой выносливости (приложение № 2) 3. стретчинг	20 мин. 30 мин. 10 мин.

Последняя неделя каждого мезоцикла носит восстановительный характер (табл. 4). Основными средствами здесь представлены разные виды гимнастики, стретчинг. Нагрузка выполняется в нижних границах целевого диапазона ЧСС.

Таблица 4

Структура и содержание восстановительного микроцикла (1 неделя) для учащихся 9 класса

№ занятия в неделе	Задачи	Содержание	Дозировка
1 занятие	1. Поддерживать основные физические способности.	1. суставная гимнастика 2. танцевальные направления аэробики 3. стретчинг	10 мин. 30 мин. 20 мин.
2 занятие		1. суставная гимнастика 2. степ-аэробика 3. стретчинг	10 мин. 30 мин. 20 мин
3 занятие		1. суставная гимнастика 2. аэробика с элементами единоборств 3. стретчинг	10 мин. 30 мин. 20 мин.

Таким образом, изучение динамики показателей физической подготовленности учащихся 9-11 классов позволило разработать комплекс физических упражнений оздоровительной направленности для совершенствования физической подготовленности школьников на секционных занятиях по виду спорта или общей физической подготовке.

Список литературы:

1. Пшеничникова Г.Н.Аэробика в школе: учеб. пособие / Г.Н. Пшеничникова, Ю.В. Коричко; Сибирский гос. ун-т физ. культуры и спорта. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2009. – 254 с.

2. Романова Е. Методы педагогического контроля в физическом воспитании старшеклассников / Е. Романова, Т.И. Волкова // Современные физкультурно-оздоровительные и спортивные технологии [Электронный ресурс]: материалы Респ. заоч. интернет-конф., (г. Чебоксары, 12 дек. 2013 г.) / Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Электрон. дан. – Чебоксары, 2013.

3. Тозик О.В. Структура урока по физической культуре с оздоровительной направленностью для учащихся старших классов / О.В. Тозик // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения [Электронный ресурс]: материалы 4-ой науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 15-16 мая 2014 г.) / Московский город. пед. ун-т; Педагогический ин-т физ. культуры и спорта. – Электрон. дан. – М., 2014.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ ПАУЭРЛИФТИНГОМ НА РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© Пожидаев О.В.[1]
Филиал государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 3 п.г.т. Смышляевка Волжского района Самарской области – «Детско-юношеская спортивная школа»

В статье приводится материал, отражающий развитие силовых способностей у юношей старшего школьного возраста, занимающихся пауэрлифтингом в ДЮСШ.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, становая сила, скоростно-силовые способности, силовая выносливость.

Определенный уровень развития физического качества силы необходим каждому человеку для успешной и полноценной жизни. Необходимо подчеркнуть, что у гармонично развитых мужчин и женщин сила сочетается с красотой внешних форм тела и, что особенно важно, с крепким здоровьем.

По мнению ряда отечественных исследователей в настоящее время не отмечено повышения интереса молодежи к традиционным видам спорта (легкая атлетика, плавание, спортивная гимнастика, лыжные гонки и т.д.). Однако все более привлекательными становятся атлетическая гимнастика, аэробика, бодибилдинг, пауэрлифтинг. Молодые люди видят в силовых видах спорта весьма эффективные средства физического и духовного развития и самосовершенствования [5, 11]. Занятия силовой подготовкой становятся все более популярными в нашей стране среди юношей и девушек [4].

Однако в связи с введением в физкультурных вузах курса «Силовая подготовка» возникло большое количество вопросов по теории и методике подготовки спортсменов различной квалификации, возраста и пола [8]. Таким образом, в работах отечественных исследователей преследуется цель и решаются задачи научного обоснования теоретических положений и методических подходов в силовом троеборье [5, 9, 11].

Научных исследований, подводящих теоретическую базу для эффективного использования тех или иных средств, методов, методик в тренировке пауэрлифтеров пока сравнительно немного. Недостаточно изучена специфика проявления силы в упражнениях силового троеборья у пауэрлифте-

[1] Тренер по пауэрлифтингу, студент-магистрант СГСПУ.

ров различной квалификации [5, 9]. В настоящее время в нашей стране наибольшей популярностью в подготовке спортсменов-пауэрлифтеров различных квалификаций пользуются базовые методики, разработанные заслуженным тренером России Б.И. Шейко [11].

Еще меньше научных разработок относительно влияния занятий пауэрлифтингом на физическое развитие и здоровье лиц подросткового и юношеского возраста. Экспериментальные исследования касаются главным образом методик силовой подготовки студентов физкультурных и нефизкультурных вузов [3, 7, 6]. Общеизвестно, что сенситивный период развития абсолютной мышечной силы приходится на возраст 14-17 лет [10].

До сих пор считается, что оценка физического развития – единственный положительный показатель здоровья растущего организма, и именно он положен в основу распределения детей и подростков по группам здоровья (при отсутствии признаков заболевания или дефектов развития), а также оценки эффективности профилактических мероприятий [2].

Мышечная сила представляет собой первооснову физического развития человека и имеет исключительно важное значение. Однако в повседневной трудовой деятельности, в период подготовки юношей к службе в Вооруженных силах и в процессе ее прохождения молодые люди нередко оказываются неспособными преодолевать трудности, связанные с максимальным силовым напряжением, так как в системе физического воспитания учащейся молодежи интенсивные силовые упражнения практически не используются. Кроме того, многие студенты 1-го курса имеют неудовлетворительную физическую подготовленность, у них отсутствует мотивация к занятиям физической культурой и спортом, нет стремления улучшить свой физический статус и повысить физкультурную грамотность. Они не считают физическую культуру обязательным элементом учебного процесса [1].

Следует также подчеркнуть одно важное обстоятельство. Рассматривая тестовую часть физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), отечественные исследователи установили, что из одиннадцати видов испытаний и норм семь основываются на силе и выносливости, которые развивает пауэрлифтинг. Таким образом, внедрение пауэрлифтинга и его элементов в учебный процесс будет обеспечивать готовность молодых людей к сдаче ГТО [3].

Необходимо помнить, что силовая подготовка также может иметь негативные последствия для состояния здоровья занимающихся. Следовательно, методика тренировки в пауэрлифтинге должна быть адекватной и научно обоснованной.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс по пауэрлифтингу в детско-юношеской спортивной школе.

Предмет исследования – развитие силовых способностей у юношей старшего школьного возраста в процессе занятий пауэрлифтингом.

Цель исследования. Определить и сравнить динамику развития силовых способностей на протяжении учебного года у юношей, занимающихся пауэрлифтингом и рукопашным боем.

Гипотеза исследования. Предполагалось, что исходный уровень развития силовых способностей у юношей обеих групп соответствует возрастной норме. В ходе учебно-тренировочного процесса показатели развития силовых качеств будут иметь положительную динамику. В конце учебного года у юношей, занимающихся пауэрлифтингом, показатели становой силы и силовой выносливости будут выше.

Задачи исследования:

1. Изучить динамику развития становой силы.
2. Исследовать динамику скоростно-силовых показателей.
3. Выявить особенности изменения силовой выносливости.

Исследование выполнено на базе ДЮСШ Волжского района Самарской области в 2015-2016 и 2016-2017 учебных годах.

В работе приняли участие 20 юношей в возрасте 15-17 лет. Из них 10 человек, тренирующихся в рукопашном бое, вошли в контрольную группу. Юноши, занимающиеся пауэрлифтингом, составили экспериментальную группу.

Испытуемые занимались в ДЮСШ на спортивно-оздоровительном этапе и этапе начальной подготовки.

Результаты фиксировались в начале (сентябрь) и в конце (май) учебного года.

В качестве методов исследования использовалась: становая динамометрия; тест «прыжок в длину с места» применялся для определения скоростно-силового показателя; тест «подтягивание на перекладине максимальное количество раз» – для оценки силовой выносливости. Полученные результаты статистически обработаны с использованием критерия достоверности Стьюдента.

В таблице 1 показана динамика развития силовых способностей у юношей контрольной группы.

В начале исследования показатель становой динамометрии составил 123,2 ± 7,7 кг, в конце – 151,3 ± 7,8 кг ($p \leq 0,05$). Прирост показателя абсолютной силы разгибателей туловища оказался 22,8 %.

В прыжках в длину с места в начале учебного года зафиксирован результат 197,0 ± 12,4 см, в конце – 234,5 ± 10,4 см ($p \leq 0,05$). Прирост показателя скоростно-силовых качеств составил 19,0 %.

Показатель силовой выносливости по результату подтягивания на высокой перекладине в начале исследования оказался 4,2 ± 0,9 раз, в конце – 8,4 ± 1,1 раз ($p \leq 0,05$). Прирост данного показателя – 200,0 %.

В таблице 2 зафиксирована динамика развития силовых способностей у юношей экспериментальной группы.

Исходное значение показателя становой силы составило 125,4 ± 8,7 кг, в конце исследования – 170,1 ± 12,5 кг ($p \leq 0,01$). Повышение данного показателя – 35,6 %.

В начале исследования прыжки в длину с места выявили результат 191,6 ± 8,7 см, в конце – 219,7 ± 9,0 ($p \leq 0,05$). Прирост скоростно-силового показателя составил 14,7 %.

Исходное значение показателя силовой выносливости оказалось – 3,9 ± 0,7 раз, и в конце исследования – 9,3 ± 1,3 раз ($p \leq 0,01$), с повышением на 238,5 %.

Таким образом, исходные значения показателей развития силовых способностей у юношей контрольной и экспериментальной групп были приблизительно одинаковыми. В ходе исследования выявлена достоверная положительная динамика увеличения показателей скоростно-силовых способностей в обеих группах испытуемых.

Необходимо отметить, что исходные значения показателей абсолютной силы разгибателей туловища и скоростно-силового соответствовали среднему уровню развития данных способностей у всех испытуемых обеих групп. Что касается силовой выносливости, то большинство юношей контрольной и экспериментальной групп показали низкий уровень развития данного качества. В результате педагогического эксперимента уровень развития исследуемых физических способностей приблизился к значению «выше среднего».

Таблица 1

Динамика развития силовых способностей у юношей контрольной группы

Показатель	Начало исследования	Окончани исследования	p
Становая динамометрия (кг)	123,2 ± 7,7	151,3 ± 7,8	≤ 0,05
Прыжок в длину с места (см)	197,0 ± 12,4	234,5 ± 10,4	≤ 0,05
Подтягивание на высокой перекладине (раз)	4,2 ± 0,9	8,4 ± 1.1	≤ 0,05

Таблица 2

Динамика развития силовых способностей у юношей экспериментальной группы

Показатель	Начало исследования	Окончание исследования	p
Становая динамометрия (кг)	125,4 ± 8,7	170,1 ± 12,5	≤ 0,01
Прыжок в длину с места (см)	191,6 ± 8,7	219,7 ± 9,0	≤ 0,05
Подтягивание на высокой перекладине (раз)	3,9 ± 0,7	9,3 ± 1,3	≤ 0,01

При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по всем показателям в конце исследования не было выявлено достоверных различий. Однако процент прироста показателей абсолютной силы разгибателей туловища и силовой выносливости в экспериментальной группе ока-

зался выше. В контрольной группе зафиксирован более высокий скоростно-силовой показатель.

Список литературы:

1. Амазян Д.Г., Прыткова Е.Г., Сурнина С.В., Низовцева Ю.А., Козлов И.В. Использование средств пауэрлифтинга в процессе физического воспитания студентов ВолгГТУ // Известия ВолгТУ. – Волгоград, 2014. – № 14. – С. 7-9.

2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 248 с.

3. Гарипова А.З., Зотова Ф.З. Потенциал пауэрлифтинга в повышении физической подготовленности студенток педагогического вуза // Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2016. – № 3. – С. 53-57.

4. Горбунов А.В. Пауэрлифтинг в системе физического воспитания студентов // Известия ВолгГТУ, – Волгоград, 2012. – № 11. – С. 38-41.

5. Каленикова Н.Г. Конструктивная методика профессионально-прикладной физической подготовки средствами пауэрлифтинга студентов технического университета: автореф. дис. …канд. пед. наук. – Смоленск, 2004. – 20 с.

6. Коткова Л.Ю., Микрюков Е.Г. Занятия пауэрлифтингом (силовым троеборьем) как форма организации физкультурно-спортивной работы со студенческой молодежью // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 385-387.

7. Минов М.Ю. Влияние занятий пауэрлифтингом на состояние здоровья студентов // Вестник КрасГАУ. – 2011. – № 3. – С. 215-218.

8. Павлов В.И. Структура тренировочных нагрузок студентов-спортсменов, специализирующихся в пауэрлифтинге (В условиях гуманитарного вуза): автореф. дис. …канд. пед. наук. – М., 1999. – 20 с.

9. Перов П.В. Содержание физической подготовки на начальном этапе занятий пауэрлифтингом: автореф. дис. …канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 20 с.

10. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 528 с.

11. Шейко Б.И., Горулев П.С., Румянцева Э.Р., Цедов В.А. Пауэрлифтинг. От новичка до мастера. – М.: «Актиформула», 2013. – 560 с.

Секция 9

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ

© Цыбенова Л.Г.[1]
ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», г. Улан-Удэ

Поддержание у студентов интереса к учебному материалу на всем протяжении занятия, стимулирование их познавательной деятельности возможно при использовании интерактивных методов проведения занятия. Предложен метод проблемной лекции, благодаря которому мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание.

Ключевые слова: метод, проблемная лекция, обучение, дискуссия.

В настоящее время в связи со сменой приоритетов и социальных ценностей научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечал бы удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности [1]. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

К сожалению, большинство вузов строит образовательный процесс на основе экстенсивных методов, в организации обучения это проявляется в упоре на лекции большими потоками, в методике – упор на самостоятельную работу студента или пересказ материала, в содержании – в основном теория [3]. Такой процесс обучения отработанный, но не эффективный.

Поскольку всевозрастающий объем информации, который студенты должны усваивать не механически, а осмысленно, то требуется более совершенные формы, методы и приемы обучения.

---

[1] Доцент кафедры «Конструирование, дизайн и технологии», кандидат технических наук.

Одной из профессиональных компетенций дизайнера-графика является дизайн-проектирование наружной рекламы [2]. Разработка дизайн-проектов рекламных сообщений требует от студентов знаний об особенностях тех или иных видов рекламы. Наружная реклама характеризуется определенными отличиями от других типов визуальных сообщений и усвоение теоретического материала по теме «Дизайн наружной рекламы» невозможно без приведения многочисленных примеров, удачных (креативных, эффективных) и неудачных (с типичными ошибками). Поддержание у студентов интереса к учебному материалу на всем протяжении занятия, стимулирование их познавательной деятельности возможно при использовании интерактивных методов проведения занятия.

На основании вышеизложенного был предложен метод проблемной лекции, так как благодаря ему мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. Таким образом, студенты самостоятельно пробуют найти решение проблемной ситуации.

Проблемная лекция, начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение дидактических целей:

- формирование у студентов знаний о профессиональных приемах и типичных ошибках в дизайне наружной рекламы;
- формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста;
- развитие теоретического мышления.

Происходит закрепление полученных знаний путем применения на практике – разработка дизайна наружной рекламы (работа в микрогруппах по 3 человек), а также достигается воспитательная цель:

- обучение студентов работе в команде;
- поиску решения методом «мозгового штурма»;
- совместному, компромиссному принятию решений.

Достижение поставленной цели обеспечивается выполнением нижеследующих задач.

1. Подготовка к занятию, включающая формирование структуры учебного материала на основе принципа проблемности; формирование учебного материала по теме занятия, в т.ч. слайд-шоу – «Примеры типичных ошибок в дизайне наружной рекламы»; материал, иллюстрирующий креативный подход к разработке дизайна наружной рекламы, а также примеры дизайна наружной рекламы какого-либо города; формирование задания на практическое занятие и тестов входного контроля.

2. Обеспечение активного участия в учебной работе всех студентов, мотивируя их перспективой ознакомления с передовым зарубежным опытом, дискуссионным и соревновательным характером занятий.

3. Подчинение процесса обучения заданному плану и установление непрерывного контроля за процессом усвоения учебного материала и работой в группах.

При этом формируется критическое и аналитическое мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты узнают новые знания, постигаю теоретические особенности своей профессии.

Компонентами проблемной ситуации являются объект познания (материал лекции) и субъект познания (студент), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом представляет собой познавательную деятельность, усвоение нового, неизвестного еще для студента знания, содержащееся в учебной проблеме.

Содержание проблемной ситуации – учебная проблема, которая создаёт потребность решения интеллектуальной задачи, желания мыслить и оперирует такими понятиями, как проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание.

Проблемный вопрос – входит в состав проблемной или отдельно взятой учебной задачи (вопрос-проблема), требующей ответа на него посредством мышления. Вопросы, стимулирующие мышление, начинаются с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить», «как это понимать», «как доказать (обосновать)», «что из этого следует (какой вывод)» и т. п.

Учебный материал разработанного занятия представлен в форме двух логически взаимосвязанных учебных проблем, решение которых позволит выполнить задание по разработке дизайна наружной рекламы.

В данном занятии используются два проблемных вопроса «Каковы особенности дизайна наружной рекламы?» и «Как повысить эффективность дизайна наружной рекламы?».

Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизвестно), её формулировкой и решением. Такое обучение предполагает структуру, состоящую из трёх компонентов:

- актуализация опорных знаний и способов действия;
- усвоение новых понятий и способов действия;
- и их применение (формирование умений и навыков).

Это обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций. В разработке в качестве актуализации опорных знаний предлагается входное тестирование по основам графического дизайна и краткое обсуждение результатов тестирования, усвоение новых понятий и

способов действия происходит в результате дискуссии как поиск ответов на проблемный вопрос, а применение новых знаний заключается в выполнении практического задания. Дискуссия оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

Занятие включает 5 этапов. Первый этап – вводный.

На данном этапе происходит ознакомление студентов со структурой занятия, постановка цели, тестирование.

На втором этапе предлагается решить проблемный вопрос «Каковы особенности дизайна наружной рекламы?» в сопровождении слайд-шоу. Преподаватель осуществляет модерацию дискуссии с помощью наводящих вопросов и коррекцию предлагаемых решений. Студенты обсуждают каждый представленный пример и участвуют в дискуссии, имеющей целью поиск ошибок в дизайне наружной рекламы и вариантов их исправления, что в свою очередь приводит участников дискуссии к ответу на проблемный вопрос.

На третьем этапе преподавателем осуществляется постановка проблемного вопроса: «Как повысить эффективность дизайна наружной рекламы?» с помощью презентации «Креативная наружная реклама». Преподаватель осуществляет модерацию дискуссии с помощью наводящих вопросов и коррекцию предлагаемых решений. Студенты обсуждают каждый представленный пример и участвуют в дискуссии, имеющей целью выделить основные приемы повышения креативности наружной рекламы.

На четвертом этапе преподавателем проводится конкурс на самый оригинальный подход в дизайне наружной рекламы с учетом ее особенностей согласно выданным техническим заданям. Студенты, разделяясь на микрогруппы – «рекламные агентства», индивидуально разрабатывают идею, выбирают и дорабатывают оптимальный вариант в микрогруппе (групповая работа). Затем каждое «рекламное агентство» защищает свой дизайн-проект.

На последнем этапе происходит проговаривание основных выводов лекции, указание на ненайденные ошибки и неиспользованные приемы, акцентировать внимание на использованных студентами приемах, и допущенных ошибках.

Таким образом, использование такого интерактивного метода как проблемная лекция ставит учебные проблемы, которые доступны студентам по сложности и учитывают познавательные возможности обучаемых, исходят из изучаемого предмета и значимы для усвоения нового материала и развития личности – общего и профессионального.

Список литературы:

1. Александрова Е.Н., Салмина О.А. Методические подходы к оценке эффективности функционирования инновационной сферы на микроуровне // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 6 – С. 120-123.

2. Бернадская Ю.С., Марочкина С.С., Смотрова Л.Ф. Основы рекламы: учебник. – М.: Наука, 2005. – С. 281.

3. Хитрюк В.В. Педагогика высшей школы. – Барановичи: РИО БарГУ, 2008. – С. 305.

Секция 10

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

УЧИТЕЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

© Шафиева Р.М.[1]
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5 р.п. Приютово муниципального района Белебеевский район Республики Башкортостан

Поднимается тема о навыках, профессиональных компетенциях учителя в современном информационном обществе, ведь учитель имеет дело со сложным контингентом школьников. Изложены требования к учителю в современном обществе и новые способы организации учебного процесса.

Ключевые слова: учитель, информационное общество, Интернет, индивидуализация обучения, будущее общество, компьютерная грамотность.

В современном информационном обществе выдвигаются новые требования к педагогу, он всегда в поиске. Так какой же он, современный педагог? Роль учителя в современном обществе громадна. Ведь это даже не профессия, а Призвание! Слово «учитель» известно людям всех возрастов, от школьника-шестилетки до почтенного старца. Учитель обучал грамоте первоклассника, а им в свое время был каждый из нас. Лучшие умы человечества всегда рассматривали труд учителя как самый благородный, ответственный, определяющий будущее людей и общества. Какова же роль педагога в современном обществе? Педагог должен владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: лабораторные, опыты, эксперименты, практика. Необходимо использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании, одаренных учеников, учеников с ограниченными возможностями; владеть ИКТ-компетенциями. Обучая других, учитель учится сам.

Считаю, что второй, немаловажной ролью педагога в современном обществе является воспитание. Педагог должен владеть формами и методами воспитательной работы, используя их как на уроке, так и во внеклассной деятельности. Уметь общаться с детьми, понимая и принимая их, признавая их достоинство. Уметь обнаруживать и реализовывать воспитательные возможности различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной). Видеть как на твоих глазах меняются и взрослеют дети, становятся не только старше, а умнее, добрее и мило-

[1] Учитель истории и обществознания.

серднее – это очень важно для учителя. «Сердце отдаю детям» – так назвал одну из своих книг В.А. Сухомлинский, поработавший в школе более трех десятков лет. Эта прекрасная метафора выражает суть педагогической деятельности, если она становится призванием [1]. Я хочу, чтобы они стали такими, делаю все возможное для этого через личные беседы и различные мероприятия, делюсь опытом с коллегами. Стараюсь поддерживать конструктивные отношения с родителями учащихся, привлекая семью к совместному решению вопросов воспитания и всегда получаю поддержку.

Есть еще одна часть, составляющая общий портрет педагога в современном обществе, – это развитие. Только через развитие своих личностных качеств и профессиональной компетентности возможно добиться качественных результатов обучения. Поиск, инициатива и творчество являются моими обязательными спутниками на дороге учителя. Больше спрашивать с себя, трудиться с полной отдачей, пополнять и обновлять свои знания – так понимаю требование времени и стараюсь соответствовать ему. Если молодой учитель пришел в школу и остался в ней навсегда, он – Учитель! Ведь труд учителя нелегок, любые методические указания, программы и конспекты великих мыслителей мало чем помогут в его реальной, каждодневной практике, когда он сталкивается с конкретными мальчиками и девочками, у которых свои индивидуальные особенности, а иногда недетские трудности. И здесь для учителя начинается выработка собственных подходов, личных форм общения с растущим человеком. Начинается творческая деятельность педагога. В наш век бурного развития высоких технологий педагог, бесспорно, должен обладать рядом знаний и умений, необходимость которых продиктована самим временем: владеть компьютером, мобильно использовать интерактивную доску.

Профессия учителя очень древняя. Роль педагога в прогрессивном развитии общества значительна хотя бы потому, что он воспитывает молодежь, формирует поколение, которое продолжит дело старших, но уже на более высоком уровне развития общества. Поэтому в какой-то мере можно сказать, что педагог формирует будущее общества, будущее его науки и культуры. Не удивительно, что во все времена выдающиеся деятели просвещения высоко ценили роль учителя в жизни общества. Труд учителя никогда не был лёгким и простым. Но в конце столетия он, как никогда ранее, стал многофункциональным, сложным, научно творческим по своему характеру. Рассматривая профессиональную деятельность педагога, мы должны выделить субъекта этой деятельности – специалиста-профессионала, глубоко разбирающегося в социальных и ситуативных трудностях жизнедеятельности ребенка, способного прийти ему на помощь, в совершенстве владеющего комплексом общетеоретических и специальных знаний, совокупностью необходимых умений и навыков, обладающего определенными способностями.

Значимость роли учителя в прогрессивном развитии общества определил русский педагог К.Д.Ушинский (1823-1956): «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания ,чувствует себя живым, деятельным членом великого организма ,борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения» [2].

Современный учитель имеет дело с более сложным контингентом школьников, чем его предшественники. Массовость школы, усиление гетерогенности состава детей требуют учёта разнообразия уровней подготовки к школе, способностей, интересов, психологических особенностей учащихся. Учитель должен знать методы изучения своих подопечных и применять различные способы и приёмы дифференциации и индивидуализации обучения. Происходящий сейчас процесс информатизации общества влечёт за собой радикальные изменения в стратегии образования: в информационном обществе и школа должна быть информационной. Новое содержание обучения возможно на основе технологий: использование компьютера, интерактивного оборудования, разработка и внедрение нетрадиционных форм урока (презентации, телеконференции, Интернет, электронная почта). Таким образом, информатизация образования – это процесс трансформации содержания, методов и форм учебной деятельности, обеспечивающий подготовку школьников к жизни в условиях информационного общества [3].

На данном этапе, важнейшая задача преподавателя – научить подрастающее поколение жить в информационном мире, уметь находить и использовать необходимые знания. А чтобы успешно справиться с этой задачей каждому учителю информационного общества требуется:

- глубоко знать процессы, происходящие в образовании;
- оперативно и постоянно обновлять свои профессиональные знания;
- уметь осваивать и использовать постоянно расширяющийся спектр новых технологий;
- повышать свою компьютерную грамотность;
- собирать, оценивать, модифицировать и разумно использовать полученную информацию для совершенствования методики урока;
- тесно и плодотворно сотрудничать с другими участниками образовательного процесса (администрации, педагоги, учащиеся, родители);
- теоретически осмысливать результаты своей деятельности;
- обладать широкой эрудицией;
- рефлексировать свое самообразование.

Следовательно, эффективность образования напрямую зависит от уровня подготовки преподавателя. Конец XX и начало XXI века войдут в историю как время вхождения человечества в эпоху информационного общества. Информационное общество-общество, уровень которого в решающей степени определяется количеством и качеством накопленной и используемой информации, ее свободой и доступностью .С переходом в новое информационное общество вырастают требования и к профессиональному уровню педагога. Ставки делаются на специалистов, способных осваивать новшества, способных принести в школьный класс творческий дух и энергию. Какие же перспективы открываются перед учителем XXI века? Какими же возможностям наделяет новый век наше образование? С переходом на новый вид обучения, сочетающий традиционные формы с применением современных ИКТ, в образовании происходит:

- Перенос центра тяжести с обучения на учение.
- Учитель перестает быть источником первичной информации, превращаясь в посредника, помогающего ученикам добывать эту информацию.
- Создание более тесных связей между изучаемыми предметами и окружающей действительностью.
- Возможность моделирования жизненного пространства при помощи компьютера позволяет ввести изучаемые предметы в контекст жизни детей.
- Смена модели «образование на всю жизнь» новым подходом – «образование в течении всей жизни».
- Это обусловлено ускорением темпов развития цивилизации. Знания быстро устраивают в меняющемся мире и требуют постоянного обновления, что ведет к непрерывному обучению.
- Образование постепенно становится доступным и открытым для всех (дистанционное обучение).
- Появление домашнего образования.
- Учащиеся в современном мире имеет доступ к необходимой информации при помощи всемирной сети Интернет. Не выходя из дома, они могут посетить музеи, картинные галереи, пользоваться электронными книгами, компьютерными энциклопедиями, справочниками.
- Колоссальная экономия социального времени.
- Это очень важный аспект при известной загруженности учителя. Применение компьютера помогает преподавателю сократить время подготовки к урокам.
- Развитие интеллекта человека, его творческого потенциала и критического мышления.

– Школьники учатся самостоятельно добывать информацию, творчески преобразовывать ее, критически осмысливать эту информацию, привлекая дополнительные источник [4].

В современной школе существует множество технологий, используемых на уроках. Но у каждого учителя эти технологии перерабатываются и приобретают свои черты. Одни из учителей добиваются прекрасных результатов, другие, используя в своей работе те же методики, никак не могут достичь каких-либо значимых успехов. Проработав в школе более 25 лет, я тоже использовала в работе многие технологии, различные формы и методы обучения. Но все-таки главную роль в школе, по-моему, играет учитель. Именно от него зависит, будет ли та или иная методика работать на ученика или нет. Можно замечательно знать свой предмет, но не уметь заинтересовать им учащихся. И тогда о каком качестве образования может идти речь? Сейчас во главу угла ставится личностно-ориентированный подход на уроках. Это обусловлено, прежде всего, тем, что за последние несколько лет в стране выросло совсем новое поколение, современные дети часто не верят бездоказательным утверждениям учителя. Современные ученики свободно обращаются с компьютером, непринужденно ведут себя в виртуальном мире, не представляют своей жизни без Интернета.

Проходит время, меняется общество, ничто не стоит на месте. Изменяются предъявляемые требования к образованию. Каждый из нас должен учиться у времени в котором живет. Так будем же не только надеяться, что в скором времени учитель станет снова уважаемой фигурой в нашем обществе, но и прилагать все усилия к возвращению престижности нашей с вами профессии – УЧИТЕЛЬ! Учитель – новатор, эффективно работающий со знаниями, исследователь, консультант, воспитатель, организатор и руководитель проектов; любящий, понимающий, отдающий свое сердце детям!

Список литературы:

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – 4-е изд. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

2. Ушинский сочинений: в 11 т. – М., 1951. – Т. 2. – С. 32.

3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 2000.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.

Секция 11

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ МЕТРОЛОГИИ

© Хамханова Д.Н.[1]
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ

Одним из основных требований к аккредитации юридических и физических лиц, выполняющих работы в области обеспечения единства измерений, установленных в приказе министерства экономического развития РФ № 326 от 30 мая 2014 г., является наличие у работников лаборатории, высшего, среднего профессионального или дополнительного профессионального образования по профилю, соответствующему области аккредитации. В то же время рекомендация по стандартизации Р 50.1.109-2016 «Политика ИЛАК в отношении неопределенности при калибровках» требует представить неопределенности измерений в сертификатах калибровки и измерений. В связи, с чем в настоящее время есть острая необходимость в переподготовке кадров в области метрологии и обучения специалистов оцениванию неопределенности измерений. Практика проведения переподготовки кадров в области метрологии, а также повышения квалификации по программе «Расчет и оценивание неопределенности измерений (калибровки)» показывает трудности в применении дистанционного обучения для категории лиц выше 47 лет, а также сложности в формировании групп и финансирования.

Ключевые слова: метрология, калибровка, неопределенность измерения, переподготовка, квалификация, аккредитация.

Как известно большинство метрологических служб предприятий и организации, а также центров стандартизации и метрологии укомплектованы кадрами, имеющими высшее или среднее техническое образование и прошедшими курсы повышения квалификации в учебных заведениях Росстандарта. Сегодня одним из критериев аккредитации поверочных и калибровочных лабораторий является наличие у работников лаборатории, непосредственно выполняющих работы по поверке и калибровке средств измерений высшего, среднего профессионального или дополнительного профессионального образования по профилю, соответствующему области аккредитации [3]. Такая ситуация привела к тому что срочно требуется переподготовка кадрового состава.

Такую переподготовку проводят в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Академия стандартизации, метрологии и сертификации (учебная)», а

[1] Доцент кафедры «Стандартизация, метрология и управление качеством», доктор технических наук, доцент.

также в учебных заведениях Министерства образования и науки РФ, имеющих лицензию по направлению подготовки «Стандартизация и метрология».

Кафедра «Стандартизация, метрология и управление качеством» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления выпускает бакалавров и магистров по двум направлениям подготовки 27.04.02 «Управление качеством» и 27.04.01 «Стандартизация и метрология», а также проводит переподготовку кадров по профилю «Специалист по метрологии» и курсы повышения квалификации по неопределенности измерений в объеме 16 часов. Учебный план курса переподготовки кадров по метрологии (табл. 1) в объеме 288 часов разработан на базе государственного образовательного стандарта высшего образования (ГОС ВО) по направлению подготовки 27.03.01 «Стандартизация и метрология» (Приказ Минобрнауки России N 168 от 6 марта 2015 г) и профессионального стандарта «Специалист по метрологии» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 марта 2014 г. № 124н).

Таблица 1

Учебный план переподготовки кадров по метрологии

№	Тема	Продолжительность в акад. часах	Лекции	Практ.	Контроль	Курсовая работа
1	Физические основы измерений и эталоны	16	16	-	зачет	
2	Метрология	32	16	16	экзамен	
3	Основы технического регулирования	32	16	16	экзамен	
4	Взаимозаменяемость и нормирование точности	32	16	16	зачет	
5	Методы и средства измерений и контроля	32	16	16	экзамен	
6	Общая теория измерений	32	16	16	экзамен	1
7	Метрологическая экспертиза и нормоконтроль технической документации	32	16	16	зачет	
8	Статистические методы контроля	32	16	16	экзамен	
9	Неопределенность измерения	16	8	8	зачет	
10	Прикладная метрология	32	16	16	зачет	1
	Итого	288	152	136		2

В результате освоения данной программы и защиты итоговой аттестационной работы слушателям выдается диплом о профессиональной переподготовке, удостоверяющий право на ведение профессиональной деятельности в соответствующей сфере, и присваивается квалификация «Специалист по метрологии». Программа носит модульный характер и предусматривает различные формы и виды обучения: очное, заочное, дистанционное, групповое и индивидуальное, включая стажировки. За период переподготовки кадров «Специалист по метрологии» начиная с 2015 г по 2017 г. выявлено ряд проблем, а также перспективы его развития.

Примерный учебный план курсов повышения квалификации программе «Расчет и оценивание неопределенности измерений (калибровки)» приведен в табл. 2.

Таблица 2

Учебный план переподготовки кадров по метрологии

№	Тема лекции	Темы практических занятий	Лекции	Практ.
1	Основные термины и определения	Оценивание неопределённости при измерении напряжения вольтметром при калибровке (поверке).	2	2
2	Алгоритм оценивания неопределенности измерений	Оценивание неопределённости при измерении давления манометров при калибровке (поверке).	2	2
3		Оценивание неопределённости при измерении твёрдости твердомером по шкале Роквелла	-	2
4		Оценивание неопределенности при измерении частоты.		2
5		Оценивание неопределённости при поверке линеек металлических		2
6		Оценивание неопределенности при поверке мер массы		2
	Выполнение зачетной работы	Оценивание неопределенности при поверке выбранного средства измерения		
	Всего		4	12
	Итого		16 часов	

Основные проблемы переподготовки кадров:

– сроки;
– финансирование;
– владение компьютерной технологией.

Одной из основных проблем профессиональной переподготовки кадров в области метрологии является сроки обучения. Обучение проводится в период с 1-го сентября по 30 июня в течение 3-ех месяцев по мере комплектования групп. Однако предприятия и организации подписывают договора на профессиональную переподготовку в последний момент из-за финансовых проблем, обычно перед аккредитацией или перед очередной проверкой. При этом количество лиц направленных на переподготовку колеблется от одного до двух, но не более, за редким исключением три и более. Вполне понятно, что создавать группы менее пяти человек крайне не рентабельно. С другой стороны любая переподготовка кадров на базе высшего образования предполагает получение второго высшего образования, следовательно, обучение платное. Законодательство нашей страны обязывает оплачивать приобретение любого дипломированного образования, следующего после первого. Предприятия и организации не обязаны, оплачивает второе высшее образование. В этой ситуации не все желающие могут пройти переподготовку из-за финансовых проблем.

Следующей проблемой является неэффективность дистанционного обучения, которая, прежде всего, связана с возрастом обучающихся. Необходимо отметить, что только 17 ноября 1987 года приказом Минвуза СССР № 790 в номенклатуру специальностей высших учебных заведений страны была включена специальность под названием: «Метрология, стандартизация и управление качеством» и начата подготовка специалистов в этом направлении, которая началась с 1988 года. Понятно, что первые выпускники по

данной специальности закончили обучение только в 1993 году. Следовательно, все специалисты, работающие в области поверки и калибровки средств измерений, закончившие высшие учебные заведения до 1993 года не имеют профильного образования. Это нетрудно догадаться лица возраста 47 лет и выше, т.е. лица достаточно пожилого возраста. Как показала практика, обучающиеся не все владеют компьютерными технологиями даже на базовом уровне. В такой ситуации невозможно внедрить дистанционное обучение.

Такая же ситуация наблюдается при проведении курсов повышения квалификации по программе «Расчет и оценивание неопределенности измерений (калибровки)». Особенности проведения курсов повышения квалификации заключается в том, что каждый обучающийся занимается калибровкой в определенной области. Например, в области геометрических измерений или механических измерений и т.д. И занимаются калибровкой только определенных типов средств измерений. Например, один занимается поверкой только манометров, другой поверкой только штангенинструментов и микрометров и т.д. Как известно, в соответствии с МИ 2240 [2] в настоящее время различают 13 видов измерений (табл. 3), и соответственно типов средств измерений множество. Поэтому приведенный выше в табл. 2 учебный план является примерным. Учебный план постоянно корректируется в зависимости от пожеланий обучающихся.

Таблица 3

Классификатор видов измерений

Наименование вида измерений	Код
1. Геометрические измерения	27
2. Механические измерения	28
3. Измерения расхода, вместимости, уровня, параметров потока	29
4. Измерения давления и вакуума	30
5. Физико-химические измерения	31
6. Температурные и теплофизические измерения	32
7. Измерения времени и частоты	33
8. Измерения электрических и магнитных величин	34
9. Радиоэлектронные измерения	35
10. Виброакустические измерения	36
11. Оптические и оптико-физические измерения	37
12. Измерения параметров ионизирующих излучений	38
13. Биологические и биомедицинские измерения	39

Кроме того необходимо отметить, что основной идеей концепция неопределенности измерений [1] является отказ от понятия «погрешность измерений» и внедряется у нас в стране с трудом. И только выход рекомендации по стандартизации Р 50.1.109-2016 «Политика ИЛАК в отношении неопределенности при калибровках» [4], который фактически обязывает выражать результаты калибровки и измерений в неопределенностях измерения заставило работников метрологических служб внедрять у себя концепцию неопределенности измерения.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 54500.3-2011 / Руководство ИСО/МЭК 98-3:2008 Неопределенность измерения. Часть 3. Руководство по выражению неопределенности измерения. – М.: Стандартинформ, 2012.

2. МИ 2240 ГСИ. Анализ состояния измерений, контроля и испытаний на предприятии, в организации, объединении. Методика и порядок проведения работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.internet-law.ru/stroyka/doc/10940.

3. Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 22 января 2014 г. N 36 «Об утверждении рекомендаций по проведению первичной и периодической аттестации и подготовке к утверждению эталонов единиц величин, используемых в сфере государственного регулирования обеспечения единства измерений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70477696.

4. Р 50.1.109-2016 Политика ИЛАК в отношении неопределенности при калибровках. – М.: Стандартинформ, 2016.

Секция 12

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

АДРЕСНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

© Старостина С.Е.[1], Токарева Ю.С.[2]
Забайкальский государственный университет, г. Чита

В статье представлен опыт проектирования и реализации в Забайкальском государственном университете практико-ориентированной модульной магистерской образовательной программы по направлению педагогическое образование направленность «Физико-математическое образование» на основе адресного подхода. Показано, что реализация данного подхода позволяет магистрантам разных адресных групп выстраивать индивидуальную образовательную траекторию согласно своим запросам по профессиональному становлению. Отмечается, что студенты, выбирая модули, становятся соавторами образовательной программы. Указываются положительные аспекты для заинтересованных сторон образовательного процесса при реализации магистерской образовательной программы на основе адресного подхода.

Ключевые слова: образовательная программа, модульность образовательной программы, адресный подход, адресная группа, индивидуальная образовательная траектория.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» магистратура относится к образовательным программам высшего образования. В последнее время обучение в магистратуре становится популярным и ежегодно конкурс на магистерские программы становится все больше и больше. Это обусловлено рядом причин. Во-первых – это повышение своего уровня образования, а значит и большие возможности продвижения по служебной лестнице. Во-вторых, это получение второй специальности всего лишь за два года, т.к. в магистратуру по любому направлению можно поступить имея диплом высшего образования любого другого направления. В третьих, это возможность заниматься научными исследованиями и в дальнейшем поступить в аспирантуру.

Подготовка педагогических кадров уровня магистратуры в Забайкальском государственном университете актуализируется региональным заказом. Выпускники образовательной программы по направлению 44.04.01 Педагогическое образование направленности «Физико-математическое об-

---

[1] Проректор по учебной работе, профессор кафедры Физики, теории и методики обучения физике, доктор педагогических наук, доцент.

[2] Декан факультета естественных наук математики технологий; кафедра Фундаментальной и прикладной математики, теории и методики обучения математике, кандидат физико-математических наук, доцент.

разование» должны уметь организовывать и осуществлять учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в образовательных организациях.

Одной из важных сторон при проектировании магистерской программы является адресный подход к подготовке будущих специалистов. С одной стороны он определяется разноуровневой подготовкой абитуриентов [6], с другой стороны – выражается в практико-ориентированной дифференциации при подготовке выпускников исходя из вида и задач их будущей профессиональной деятельности [5].

Магистерская программа «Физико-математическое образование», разработанная в Забайкальском государственном университете, имеет практико-ориентированный характер, представляет собой программу модульного типа, включающую теоретические модули (базовые, профильные), модули практик, модуль итоговой аттестации. Под модулем мы понимаем единицу образовательной программы интегрирующую теоретическую, практическую и исследовательскую подготовку магистров, а также обеспечивающую готовность выпускников к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога [7]. Модульность образовательной программы предполагает реализацию принципов гибкости учебной траектории, вариативности образовательного контента, интегративности, с учетом требований образовательного и профессионального стандартов, потребностей регионального рынка труда, интересов участников образовательного процесса. Модули программы универсальны и позволяют обучающимся выстраивать образовательную траекторию согласно своим запросам по профессиональному становлению.

При проектировании образовательной программы, носящей гибкий практико-ориентированный, модульный характер профессиональной подготовки магистров, особое внимание уделялось особенностям субъектов (магистров) образовательного процесса магистратуры (взрослость студентов, наличие высшего образования, жизненного и социального опыта, высокий уровень мотивации к учебной и научно-исследовательской деятельности) [2; 3].

При разработке образовательной программы учтены разные уровни подготовки и мотивации в адресной группе. Программа разработана для нескольких адресных групп. Наибольшее число потребителей образовательных услуг в очной форме обучения (первая адресная группа) это выпускники бакалавриата направления «Педагогическое образования» профилей «Математика и информатика» и «Информатика и физика», которые стремятся повышению своего уровня образования, не имеют опыта работы, но имеют опыт педагогической деятельности в рамках пройденных педагогических практик.

Вторая категория абитуриентов (вторая адресная группа) представляет собой выпускников прикладного бакалавриата направления «Прикладная

математика и информатика», не имеющие опыта педагогической деятельности, но имеющие мотивацию к ней с целью расширения видов своей будущей профессиональной деятельности.

Третья целевая аудитория (третья адресная группа) – это лица, непосредственно работающие в образовательных организациях (общего и среднего профессионального образования). Абитуриентов данной группы отличает опыт педагогической деятельности и опыт профессиональной деятельности.

Всем трем категориям присуще осознанность выбора профессии и готовность к самосовершенствованию и саморазвитию.

Наличие нескольких адресных групп определяет необходимость реализации индивидуальной образовательной траектории для каждой адресной группы, что возможно осуществить на основе модульного подхода при проектировании образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» направленности «Физико-математическое образование», где модули образовательной программы и модули учебных дисциплин подобраны с учетом образовательных запросов адресных групп абитуриентов. Такой подход позволяет обучающемуся выбирать модули согласно своим запросам, образованию, опыту работы и интересам.

Базовые модули и вариативные модули (выбранные магистрантами) образовательной программы, находясь между собой в определенной зависимости, определяют профессионально-функциональный рост магистров (формируют профессиональные компетенции, готовят к выполнению трудовых функций) и составляют единую целостность в обучении. Следует отметить, что студенты, выбирая модули, становятся соавторами образовательной программы [4].

Процесс освоения конкретного модуля разработанной образовательной программы предполагает комбинированное применение различных форм обучения: теоретическое обучение; практическое обучение (практические занятия, практическая деятельность в предметной области); научную и исследовательскую деятельность; самостоятельную работу. По каждому модулю предусмотрены формы промежуточного контроля, которые включают защиту курсовой работы, портфолио, методической продукции и проектов, работу на дискуссионных площадках, решение ситуационных задач и кейсов, квалификационную пробу, открытое занятие и др. Проиллюстрируем реализацию адресного подхода на примере выполнения курсовой работы.

Одним из обязательных этапов усвоения образовательной программы для обучающего является выполнение курсовой работы. Она создает условия для совершенствования профессиональных компетенций выпускника по профильным (математическим, физическим), методическим и педагогическим дисциплинам [1].

Выбор курсовой работы во втором семестре по основному модулю «Проектирование и реализация образовательных программ физико-матема-

тического образования», выступает первоначальным этапом реализации адресного подхода магистрантов направления «Физико-математическое направление». Обучающемуся предоставляются две возможности. Он может продолжить совершенствовать свои знания, профессиональные умения и навыки по направлению своей базовой подготовки в бакалавриате, а может переориентироваться на другое направление (например, выпускник профиля «Информатика и физика» может определить курсовую работу по направлениям, реализуемым кафедрой фундаментальной и прикладной математики, теории и методики обучения математике). Этот выбор обусловлен не только специализацией и характером работы магистранта, но и мотивацией его обучения в магистратуре. Курсовая работа данного модуля позволит сформировать базу, методы и приемы учебно-исследовательской деятельности магистранта.

Курсовая работа блока дисциплин по выбору может быть подготовлена магистрантом на выбор по одному из модулей «Предметное обучение. Математика» или «Предметное обучение. Физика». Она позволит повысить уровень профессиональной подготовки будущего выпускника путем расширений знания по предмету.

При разработке программ практик также учитывался адресный подход. Например, магистрантам, уже работающим в системе общего или среднего профессионального образования, учебная практика на базе образовательной организации может быть «переаттестована» на основе открытого урока или занятия на базе данной образовательной организации. В результате освоения всего комплекса практик (производственные и преддипломная практики) с учетом индивидуальной траектории обучения магистранта можно выявить и устранить пробелы и проблемы в формировании профессиональны компетенций обучающихся.

Реализация магистерской образовательной программы «Физико-математическое образование» на основе адресного подхода имеет следующие положительные аспекты для заинтересованных сторон образовательного процесса:

- для магистрантов: возможность построения индивидуальной траектории обучения согласно своим интересам и профессиональным запросам;
- для руководителей магистерской программы и вуза: повышение интереса к данной программы и оптимизация образовательного процесса;
- для работодателей: повышение квалификации работников и расширение их сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация адресного подхода позволяет определять структуру и содержание образовательной программы; оперативно обновлять отдельные модули при изменении требований к выпускнику со сторо-

ны рынка труда; индивидуализировать обучение для каждого магистра за счет комбинации необходимых модулей и отдельных единиц модулей исходя из их профессиональных запросов.

Список литературы:

1. Евелина Л.Н. Курсовая работа студента педвуза в системе профессиональной подготовки учителя математики // Самарский научный вестник. – 2013. – № 2 (3). – С. 25-26.

2. Каримова А.Д. Комплексная оценка образовательных результатов студентов магистратуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2013. – 266 с.

3. Лебедева Л.И. Магистерское образование как обучение взрослого человека // Человек и образование. – 2008. – № 3 (16). – С. 36-39.

4. Программно-целевое проектирование образовательных систем: стратегии инновационного развития / Авт.-сост. Н.В. Томилина, Е.А. Мясоедова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 351 с.

5. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 127-142.

6. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 197-206.

7. Старостина С.Е., Федотова А.Д. Теоретические основы разработки основных образовательных программ, в соответствии с требованиями современной действительности // Международный образовательный форум «Модернизация профессионального образования в России, Китае и Монголии». – Чита: ЗабГУ, 2014. – Ч. 2. – С. 112-120.

8. Федотова А.Д. Контекстно-модульный подход как основа проектирования основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров гуманитарных направлений // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2014. – № 6 (59). – С. 76-81.

Секция 13

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

© Безуевская В.А.[1]
г. Сургут

В настоящее время органами управления образования субъектов Российской Федерации применяются различные методики аттестации педагогических работников. Их анализ представляет интерес с точки зрения того, могут ли они быть использованы для аттестации педагогов в условиях внедрения профессиональных стандартов.

В настоящей статье проанализирована существующая концепция аттестации педагогических работников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и возможность ее применения в условиях изменений требований к педагогической деятельности в сфере дополнительного образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, аттестация педагогических работников.

Профессиональный стандарт определяет трудовые функции педагога и трудовые действия, выполнение которых призвано обеспечивать их реализацию. Профессиональный стандарт педагогического работника может рассматриваться как инструмент оценивания квалификации в различных ситуациях разворачивании профессиональной деятельности – как объективный измеритель квалификации педагога, как средство отбора педагогических кадров в учреждения образования, как основа для формирования трудового договора. В процессе аттестации оценивание деятельности позволяет определить разнообразие задач и нагрузку, которые педагог способен выполнять эффективно, возможности улучшения работы педагога, возможность изменений в заработной плате или кадровых перестановок.

Предполагается, что аттестация педагогических работников должна осуществляться на основе соответствующих стандартов. Это делает необходимым критически проанализировать существующие методики аттестации с точки зрения их соответствия новым условиям.

В основе действующего на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры порядка проведения аттестации педагогических работников лежит концепция, разработанная специалистами Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в составе: А.Е. Бахмутского, И.В. Гладкой, Е.Н. Глубоковой, И.Э. Кондаковой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной [1].

---

[1] Доцент кафедры Теории и методики профессионального образования, кандидат педагогических наук.

Авторы понимают трудовую функцию как составную часть вида трудовой деятельности, представляющую собой интегрированный и относительно автономный набор трудовых действий, определяемых педагогическим процессом. В концепции трудовые функции представлены в виде совокупности профессиональных задач:

- реализация образовательной программы в соответствии с особенностями контингента обучающихся;
- проектирование образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образовательной программы;
- установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ;
- создание среды реализации образовательной программы (образовательную среду образовательной организации, предметную среду учебной дисциплины) и использование ее возможностей в образовательном процессе;
- проектирование и осуществление профессионального самообразования, необходимого для успешной реализации образовательной программы.

В терминологии профессиональных стандартов трудовая функция представляет собой систему трудовых действий, представляющих собой процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определенная задача. Как видим, подходы авторов рассматриваемой концепции к содержанию трудовой функции не противоречит позиции профессиональных стандартов. С другой стороны, подходы в выделении состава трудовых действий, определяющих их содержание, различаются.

В профессиональном стандарте [2] должности «педагог дополнительного образования» соответствуют одна обобщенная трудовая функция «преподавание по дополнительным общеобразовательным программам», которая в свою очередь дифференцируется на пять трудовых функций:

- организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы;
- организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы;
- обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания;
- педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы;
- разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы.

При подготовке к аттестации педагог проводит самообследование профессиональной деятельности, результатом которого должен стать отчет, описывающий реализацию основных задач профессиональной деятельности.

В отчете приводится:

– описание целей профессиональной деятельности, реализованных педагогических инициативах в работе с учащимися, коллегами, родителями, социальными партнерами;
– описание организации образовательного процесса, способов взаимодействия с его участниками: с учащимися, с коллегами, с родителями учащихся, с социальными партнерами;
– описание результатов профессиональной деятельности в рамках построения взаимодействия: с учащимися, с коллегами, с родителями учащихся, с социальными партнерами.

Рассмотрим возможность оценки продуктивности деятельности по трудовым функциям профессионального стандарта в ходе аттестации по действующей процедуре (таблица 1).

Таблица 1

Анализ соответствия содержания отчета о самообследовании трудовым функциям профессионального стандарта педагога дополнительного образования

Трудовая функция	Позиции отчета о самоообследовании
Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы	Учет индивидуальных особенностей учащихся в построении образовательного процесса, выборе образовательных технологий, методик обучения (показывается, как выявляются и развиваются способности обучающихся к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности)
Организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы	Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях по профилю профессиональной деятельности педагога различных уровней. Участие обучающихся во внеурочной деятельности, дополнительном образовании по профилю профессиональной деятельности педагога различных уровней. Результаты участия обучающихся в очных предметных олимпиадах, официальных конкурсах и соревнованиях по профилю профессиональной деятельности педагога. Результаты внеурочной деятельности обучающихся, дополнительного образования (заочные олимпиады, открытые конкурсы; конференции научных обществ; выставки, турниры) по профилю профессиональной деятельности педагога.
Педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы	Использование современных оценочных средств, в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий, для оценки планируемых результатов. Результаты освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией. Результаты освоения образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 05.08.2013 № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

Окончание таблицы 1

Трудовая функция	Позиции отчета о самооообследовании
Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания	Наличие преодоленных во взаимодействии с родителями проблем обучающихся.
Разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы	Обеспечение образовательного процесса программно-методической документацией (образовательная программа, рабочая программа и ее методическое обеспечение).

При сопоставлении очевидно, что формулировки требований профессионального стандарта и отчета о самообследовании не совпадают текстуально, но являются аналогичными по содержанию.

При этом, содержание отчета о самообследовании гораздо шире описания выполнения трудовых функций. Отчет дает возможность оценить профессиональную активность аттестуемого, направленную на улучшение своей профессиональной деятельности в контексте задач развития региона, соответствие полученных в профессиональной деятельности результатов деятельности направлению развития образовательной организации, собственной профессиональной позиции аттестуемого.

Таким образом, с одной стороны, концепция аттестации педагогических работников, применяемая в Ханты-Мансийском округе – Югре, построена на несколько отличающемся от профессиональных стандартов выделении состава трудовых действий, определяющих содержание трудовых функций. Тем не менее, предложенная система аттестации позволяет решать актуальные задачи выявления уровня квалификации педагогов дополнительного образования во взаимосвязи с требованиями профессионального стандарта.

Список литературы:

1. Бахмутский А.Е., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Кондакова И.Е., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Аттестация педагогических работников: концепция экспертизы профессиональной деятельности учителя. – СПб.: Изд-во СПбГПУ им. Герцена, 2014. – 57 с.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 N 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29.04.2013 № 170н «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта».

Секция 14

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© Макеева Е.З.[1], Кузьминова Т.Н.[1]
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II», г. Москва

Применение инновационных инструментов в современном образовательном процессе – закономерное явление Использование интерактивных форм обучения, дистанционных образовательных технологий обогащают процесс обучения. Тем не менее, применение только дистанционного обучения может привести к существенной потере качества образования. Разумное сочетание инновационных инструментов и традиционных форм обучения поможет студентам получить качественное образование.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные формы обучения, учебный процесс, формы обучения, интерактивные методы, экономические дисциплины, лабораторный практикум по бухгалтерскому учету, инновационные инструменты, дистанционное обучение.

Для современной системы образования становятся все более характерны такие черты как динамизм, вариативность. Современное образование стало немыслимым без информационных систем, интернета, электронной почты, общения в социальных сетях. Стремительное внедрение новых инструментов в образовательную среду требует от преподавателя внедрения новых форм и методов преподавания дисциплин. К инновационным инструментам преподавания, безусловно, относятся интерактивные инструменты. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, необходимо построить процесс обучения таким образом, чтобы все студенты были вовлечены в диалог и взаимодействовали не только с преподавателем, но и друг с другом.

Не является секретом, что современные дети стали мало читать, у них понижен интерес к учебе, наблюдается интеллектуальная пассивность. Использование в процессе обучения интерактивных методов, может сделать обучение более успешным, ведь суть такого подхода заключается в том, что все студенты вовлечены в процесс познаниям. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идея-

[1] Доцент, кандидат экономических наук, доцент.

ми, способами деятельности. Формы интерактивного обучения могут быть разными: решение кейсов, проведение дискуссий, ролевые и деловые игры.

В Институте экономики и финансов Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) на кафедре «Международный финансовый и управленческий учет» целый ряд дисциплин преподается в интерактивной форме: «Бухгалтерское дело», «Налоговый учет», «Налоги и налогообложение», «Аудит», и др. Одним из самых показательных примеров интерактивной формы обучения, является дисциплина «Лабораторный практикум по бухгалтерскому учету», которая изучается студентами направления «Экономика» профили «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» и «Международный финансовый и управленческий учет». Задача дисциплины – дать студентам в стенах университета навыки практической работы, смоделировать ситуацию, когда студенты занимаются профессиональной деятельностью в области бухгалтерского учета непосредственно на занятиях по дисциплине. Студенты разбиваются на группы, каждая из которых представляет собой бухгалтерию небольшой коммерческой компании. Причем, все компании функционируют в различных производственных сферах, что накладывает определенную специфику не только на хозяйственные операции, но и на методы, используемые в учете. Внутри группы происходит деление на участки учета, за ведение которых отвечают назначенные студенты.

Преподавание дисциплины построено от простого к сложному, то есть студент начинает обучение в качестве «простого бухгалтера», а заканчивает обучение по дисциплине, решая задачи, которые лежат в сфере ответственности главного бухгалтера небольшой компании [1].

Безусловно, моделировать работу бухгалтерии небольшой компании проще, чем, например, работу вагонного депо или пекарни, в этом есть определенные преимущества. Работа, которая была проведена группой преподавателей кафедры дала возможность студентам научиться заполнять первичные документы, журнал хозяйственных операций, формировать отчетность «реальной компании», анализировать ее и все эти действия проводятся в on-line режиме. Опыт проведения занятий по дисциплине «Лабораторный практикум по бухгалтерскому учету» показал, что студенту важно почувствовать в процессе обучения свою сопричастность к тем процессам и явлениям, которые происходят в его будущем профессиональном сообществе, подержать в руках «настоящий первичный документ», который, к тому же, он сам и заполнил, сформировать отчетность или подготовить вариант учетной политики. Такая организация процесса обучения стимулирует студента обращаться к дополнительным источникам информации: книгам, словарям, нормативной документации. Студент ощущает ответственность за результаты своей работы. Представляя себя бухгалтером компании, студент убеждается в том, что от квалификации бухгалтера зависят и финансовый результат деятельности компании, и налогообложение, и привлекательность компании

для потенциальных и реальных инвесторов. На занятиях у студентов появляется реальная возможность убедиться в том, насколько динамично законодательство в области бухгалтерского учета и налогообложения и понять, что невозможно существовать в профессии без использования информационных систем, дискуссионных площадок, постоянного самосовершенствования.

При использовании интерактивной методов обучения роль преподавателя перестает быть центральной. Преподаватель, лишь регулирует учебный процесс и занимается его общей организацией: готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. Изменение роли преподавателя, это лишь одна сторона процесса, интерактивные методы обучения меняют и отношение студента к дисциплине, он становится непосредственным участником процесса познания, появляется интерес, самостоятельность, формируются отношение к профессии [2].

Безусловно интерактивные формы обучения обладают и другими преимуществами: это умение работать в команде, терпимость к чужой точке зрения, творческий поиск вариантов решения проблем и конфликтов, обучение уважению права каждого на собственное мнение.

Применение интерактивных форм обучения способствует активизации учебного процесса, делает его живым и интересным.

Еще одним сравнительно новым инструментом обучения явилась дистанционная форма обучения как новая система организации учебного процесса, основанная на использовании информационных ресурсов сети интернет, общении с преподавателем через Skype и самообучении.

Широкое применение интернет-технологий в обучении далеко не случайно, оно обусловлено уникальными преимуществами такого вида образования:

- экономичность как для преподавателей, так и для учащегося: сокращение затрат на транспорт, учебные материалы, выделение большого количества свободного времени, которое можно потратить на работу или другое полезное занятие;
- гибкость обучения, которое может происходить в любое удобное время для обучающегося и в необходимой продолжительности во времени;
- объективность оценки результатов обучения;
- географический охват;
- формирование навыков самостоятельного обучения, работы в интернете и взаимодействия с техникой, развитие интеллектуального и творческого потенциала.

В Институте экономики и финансов Московского государственного университета путей сообщения (ИЭФ МИИТ) дистанционные образовательные

технологи начали внедряться в процесс обучения с 2003 года (рисунок 1). Начиная с 2005 года дистанционная форма обучения прочно вошла в такой вид образовательной деятельности как повышение квалификации. Каждая программа повышения квалификации, кроме очных занятий дополнялась «обучающим контентом», который размещался на специально организованном учебном портале ИЭФ МИИТ. Слушатели программ повышения квалификации получали доступ к учебному порталу и могли самостоятельно изучать материал в любое удобное для них время и с той продолжительностью во времени, которая необходима индивидуально каждому слушателю. Такой подход улучшал качество обучения, поскольку слушатели заранее погружались в тематику повышения квалификации, на очных занятиях появлялась возможность обсуждения наиболее проблемных профессиональных вопросов.

Рис. 1. Этапы внедрения ДОТ в ИЭФ МИИТ

Основным заказчиком программ повышения квалификации ИЭФ МИИТ является компания ОАО «Российские железные дороги», которая находясь в не простых условиях экономического кризиса стремиться оптимизировать свои расходы. Применение дистанционной формы обучения существенно снижает расходы на повышение квалификации, делает обучение массовым, дает возможность за короткий срок получить дополнительные компетенции, соответствующие профессиональным стандартам.

Совершенствование технических средств, дальнейшее развитие интернет-технологий, позволило начать применять дистанционное обучение в работе со студентами. Учебный портал ИЭФ МИИТ в 2011 году становится инструментом, используемый не только в повышении квалификации, но и в программах бакалавров. Появляются программы, полностью реализуемые в ДОТ. (рисунок 2).

Рис. 2. Программы ДОТ в ИЭФ МИИТ

Использование обучающего контента дополняется проведением семинаров в режиме реального времени (вэбинаров), когда каждый студент может послушать комментарии преподавателя по проблемным вопросам, задать свой вопрос, получить ответ, индивидуальное задание, и пр. Такой подход приближает дистанционное обучение к традиционной очной форме.

Естественно, что применение в обучение дистанционных технологий имеет не только положительные стороны. Совершенно очевидно, что ДОТ имеет целый ряд недостатков:

– отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем. То есть все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, исключаются. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус;
– необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося;
– необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в интернет;
– как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий;
– отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который для российского человека является мощным побудительным стимулом;
– обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов,

способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много;

– в дистанционном образовании основа обучения только письменная.

С точки зрения авторов, дистанционное образование удобная образовательная технология, но получать образование таким образом целесообразно в том случае, если по каким-то причинам (пространственным, временным или денежным) недоступен традиционный вариант обучения.

ДОТ является эффективным в сфере дополнительного образования или повышения квалификации, потому что обучаемый уже получил азы профессии и многое знает из очной формы обучения.

Сегодня в России основной спрос на дистанционную форму обучения сосредоточен все-таки в регионах. Ведь именно там не хватает образовательных учреждений, соответствующих столичному или международному уровню. То есть, при прочих равных, традиционное образование пока выигрывает.

Невозможно остановить или отменить научно-технический прогресс, и можно с уверенностью сказать, что инновационные инструменты обучения прочно и навсегда вошли в образовательный процесс и будут только развиваться и усложняться, замещая собой традиционные формы очного обучения.

Тем не менее, применение только дистанционного обучения может привести к существенной потере качества образования. Разумное сочетание инновационных инструментов и традиционных форм обучения поможет студентам получить качественное образование. Хочется заметить, что непосредственное общение с личностью преподавателя многократно преумножает ценность обучения, несет все дополнительные эффекты, связанные с воспитанием, манерой общения. По нашему мнению, использование инновационных инструментов обучения в образовательном процессе совместно с традиционными формами, несомненно даст синергетический эффект.

Список литературы:

1. Макеева Е.З. Применение интерактивных методов обучения в практике преподавания экономических дисциплин [Текст] / Е.З. Макеева // Сборник научных трудов кафедры «Международный финансовый и управленческий учет». – М.: МИИТ, 2016. – С. 42-43.

2. Лебедева М.Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов [Текст] / М.Б. Лебедева, С.В. Агапонов, М.А. Горюнова и др.; под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
L Всероссийской научно-практической конференции

г. Новосибирск, 11 июля, 9 августа, 31 августа 2017 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

Подписано в печать 08.09.2017. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 10,11 Печ. л. 10,88 Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39