РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



Кемеровский государственный университет

Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске

Управление образования администрации Анжеро-Судженского
городского округа

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (29–30 ноября 2012 г.)

Анжеро-Судженск

2012

УДК 37
ББК 74
Р76

Редколлегия:

Т. М. Чурекова, доктор педагогических наук, профессор;
Н. А. Хамидулина, кандидат педагогических наук, доцент;
И. В. Гравова, кандидат педагогических наук, доцент;
Е. В. Вечер, кандидат исторических наук, доцент;
И. Р. Гарайшина, кандидат физико-математических наук, доцент

Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы: Р76 Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (29–30 ноября 2012 г.). [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (2,8 Мб). – Анжеро-Судженск, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 500 МГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); 3,5 Мб свободного дискового пространства; операц. система Windows XP и выше; Adobe Reader или другое программное обеспечение для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-8353-1273-3

В данный сборник вошли материалы секций «Психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС», «Технологии и содержание образования» и «Образование как ресурс развития личности» VII Всероссийской научно-практической конференции «Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы».

Для специалистов в области технологий преподавания и гуманитарных наук.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-8353-1273-3

© КемГУ, 2012
© АСФ КемГУ, 2012
© Коллектив авторов, 2012

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Ю. Асадулина

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 8»
г. Анжеро-Судженск

В образовательной среде широко применяют следующие понятия: внеклассная, внеурочная и внеучебная деятельность обучающихся. В школе эти понятия подчас неверно трактуются или подменяются одно другим.

Виды деятельности школьников условно можно классифицировать по следующим признакам:

– по месту проведения – классная, внеклассная, внешкольная деятельность;

– времени проведения – урочная и внеурочная деятельность;

– отношению к решению учебных задач – учебная и внеучебная деятельность.

Урочные и внеурочные занятия могут проводиться как на улице, так и в классе, в школьной или центральной библиотеке, в здании музея или театра и т. п.

Внеурочная работа в образовательном учреждении тесно связана с дополнительным образованием детей, когда дело касается создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, социальную, проектную, спортивную и другую деятельность. Дополнительное образование школьников органически связано с учебно-воспитательным процессом в школе, внеурочной работой.

Внеурочная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, основной образовательной программы, призванная решать задачи учебной и внеучебной деятельности в комплексе, одна из форм организации деятельности обучающихся.

Цель внеурочной работы в школе – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

Внеурочная работа ориентирована на создание условий для неформального позитивного общения учащихся в школе и за ее пределами, для проявления инициативы и самостоятельности, ответственности, искренности и открытости в реальных жизненных ситуациях, интереса к внекласс-

ной деятельности на всех возрастных этапах. Данная работа имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность.

Основные задачи организации внеурочной деятельности детей:

– выявление интересов, склонностей, способностей и возможностей обучающихся в разных видах деятельности;

– создание условий для индивидуального развития каждого ребенка в избранной сфере внеурочной деятельности;

– формирование системы знаний, умений, навыков у обучающихся в избранном направлении деятельности;

– развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей детей;

– создание условий для реализации приобретенных знаний, умений и навыков;

– развитие опыта неформального общения, взаимодействия, сотрудничества обучающихся;

– расширение рамок общения школьников с социумом;

– проведение коррекционной работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении.

Внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между обучающимися и классным руководителем с целью создания ученического коллектива.

Программа внеурочной деятельности должна быть направлена на разностороннее развитие учащихся, которое возможно только в том случае, если весь набор воспитательных технологий и методик работы с детьми создает условия для самореализации ребенка. Самореализации учащихся способствуют развитие у них познавательной мотивации и познавательного интереса, творческих способностей, умение находить необходимую информацию и т. д.

Внеурочная деятельность может осуществляться как в первой, так и во второй половине дня, так как является неотъемлемой частью всего образовательного процесса в школе.

Внеурочную деятельность могут вести учителя, классные руководители, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования и другие педагогические работники.

В тексте федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – стандарт), утвержденным приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (далее – приказ) обозначены особенности современной организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении.

В стандарте определены направления развития личности, по которым осуществляется внеурочная деятельность в начальной школе, а именно:

– спортивно-оздоровительное направление;

– духовно-нравственное;

– социальное;

– общеинтеллектуальное;

– общекультурное.

Обозначены формы организации внеурочной деятельности: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. Определено время, отводимое на внеурочную деятельность, – до 1350 ч.

В методических рекомендациях «О базисном учебном плане для первых классов общеобразовательных учреждений, участвующих в «пилотном» введении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в 2010–2011 учебном году» (далее – рекомендации) определено принципиальное отличие данного базисного учебного плана от базисных учебных планов прошлых лет – нормирование внеурочной деятельности.

Так, время, отведенное на внеурочную деятельность, не учитывается при определении максимально допустимой предельной нагрузки обучающихся, но учитывается при определении объемов финансирования, направляемых на реализацию основной образовательной программы.

Обозначены формы организации внеурочной деятельности (помимо перечисленных в стандарте):

– индивидуальные занятия учителя с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки (в т. ч. индивидуальные занятия по постановке устной речи, совершенствованию почерка и письменной речи и т. д.);

– индивидуальные и групповые консультации (в т. ч. дистанционные) для детей различных категорий.

При планировании внеурочной нагрузки для каждого обучающегося рекомендуется предусматривать в течение учебного года ее равномерное распределение по видам и объемам. Содержание занятий должно формироваться с учетом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей).

Согласно рекомендациям, содержание внеурочной деятельности должно быть отражено в основной образовательной программе образовательного учреждения, в отличие от содержания дополнительного образования младших школьников, которое не входит в основную образовательную программу образовательного учреждения. Часы, реализуемые в рамках дополнительного образования (в этом или других образовательных уч-

реждениях), а также время, предусмотренное на взаимодействие учащегося с логопедом, школьным психологом, медицинским работником в рамках развития творческого и образовательного потенциала обучающегося, не включаются в учебный план школы.

В рамках «пилотного» проекта по внедрению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования МБОУ «ООШ № 8» г. Анжеро-Судженска реализует учебный план, отдельную часть которого составляет внеурочная деятельность, осуществляемая во второй половине дня обучающихся. В настоящий момент в учреждении разработана система внеурочной деятельности обучающихся 1–3 классов.

Организация занятий по направлениям раздела «Система внеурочной деятельности школьников» является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Она позволяет в полной мере реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в соответствии с Положением ОУ.

Вариантов организации системы внеурочной деятельности в школе может быть большое количество. В каждом конкретном случае нужно исходить из задач, которые обозначены в основной образовательной программе школы и касаются всех ее разделов (программа формирования УУД, программа духовно-нравственного развития и воспитания, программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни и т. д.). Кроме того, на наш взгляд, следует изучить запросы семей обучающихся.

Самая оптимальная форма общения с родителями – организационное собрание, на котором следует познакомить родителей первоклассников с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, его отличиями от предыдущего, обозначить появившиеся возможности для всестороннего развития детей не только в урочной деятельности.

В ходе беседы родители должны понять, что и после уроков у детей есть возможность получить и применить социальные знания, приобрести опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества и опыт самостоятельного общественного действия. Это и есть универсальные учебные действия, формирование которых красной нитью проходит как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Именно они необходимы человеку для дальнейшей успешной реализации в жизни.

На родительском собрании необходимо познакомить родителей с проектом раздела «Внеурочная деятельность» учебного плана образовательного учреждения. Следует предложить им подумать, какие из перечисленных в учебном плане курсов они хотели бы выбрать для своих детей. Кроме этого, родителям для планирования собственного времени немаловажно знать, в какое время будут заканчиваться занятия. Сориентиро-

ваться поможет расписание занятости первоклассников в течение учебного дня с учетом внеурочной деятельности.

Для фиксации выбора курсов родителям можно предложить анкету «Внеурочная деятельность ученика». Нужно их предупредить, что при составлении учебного плана учитывались требования СанПиНа, поэтому количество курсов, по которым может заниматься один ребенок, ограничено. По ходу заполнения родителями анкеты педагогу необходимо пояснять содержание каждого курса.

В нашей школе при организации внеурочной деятельности обучающихся использованы собственные ресурсы (учителя начальных классов, учителя-предметники). Во время занятий для ребенка создается особое образовательное пространство, позволяющее развивать собственные интересы, успешно проходить социализацию на новом жизненном этапе, осваивать культурные нормы и ценности, с учётом личностных интересов обучающихся и лиц, представляющих их интересы.

Часы, отводимые на внеурочную деятельность, направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения. Занятия проводятся в форме экскурсий, соревнований, исследований, игр, кружков. Между основными учебными занятиями и внеурочной деятельностью соблюдается динамическая пауза, предусмотрено организованное комплексное двухразовое питание, с учётом средств дотационного питания.

Внеурочная деятельности способствует повышению самооценки тех детей, которые по той или иной причине считали себя неуспешными, расширяют мировоззрение учащихся, развивают познавательный интерес, поскольку школьникам предоставляется широкий выбор программ по различным направлениям. К сожалению, большое количество курсов вызывает нехватку специально оборудованных помещений и сложности в составлении рационального расписания занятий.

СИСТЕМА ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Я. Г. Аюпова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными будничные шаги по обучению учебных предметов. Занимательность условного мира игры делает ее положительно эмоционально окрашенной, а эмоциональность игрового действия активизирует все психологические процессы и

функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации.

Актуальность игры в настоящее время повышается из-за перенасыщенности современного мира информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

В программе по математике по стандартам второго поколения основной целью является формирование функционально грамотной личности, готовой к активной деятельности и непрерывному образованию в современном обществе, владеющих системой математических знаний и умений, позволяющих применять эти знания для решения практических жизненных задач.

В результате освоения математики у учащихся предполагается формирование универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Познавательные: в данном курсе математики изучаемые определения и правила становятся основой формирования умений выделять признаки и свойства объектов. В процессе вычислений, измерений, поиска решения задач у учеников формируются основные мыслительные операции (анализа, синтеза, классификации, сравнения, аналогии и т. д.), умения различать обоснованные и необоснованные суждения, обосновывать этапы решения учебной задачи, производить анализ и преобразование информации (используя при решении самых разных математических задач простейшие предметные, знаковые, графические модели, таблицы, диаграммы, строя и преобразовывая их в соответствии с содержанием задания). Решая задачи, рассматриваемые в данном курсе, можно выстроить индивидуальные пути работы с математическим содержанием, требующие различного уровня логического мышления. Отличительной особенностью рассматриваемого курса математики является раннее появление (уже в первом классе) содержательного компонента «Элементы логики, комбинаторики, статистики и теории вероятностей», что обусловлено активной пропедевтикой этого компонента в начальной школе.

Регулятивные: математическое содержание позволяет развивать и эту группу умений. В процессе работы ребёнок учится самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать её, самостоятельно двигаться по заданному плану, оценивать и корректировать полученный результат (такая работа задана самой структурой учебника).

Коммуникативные: в процессе изучения математики осуществляется знакомство с математическим языком, формируются речевые умения: дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи.

Исходя из общих положений концепции математического образования, начальный курс математики призван решать задачи, одной из которых является выявление и развитие математических и творческих способностей на основе заданий носящих нестандартный, занимательный характер.

Образовательные и воспитательные задачи математики решаются комплексно, при этом в первом классе проблемная ситуация естественным образом строится на дидактической игре, что является важнейшей отличительной особенностью данного курса.

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

Психологический механизм дидактической игры опирается на потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самореализации.

Игровая деятельность в учебном процессе позволяет реализовать дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие цели.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Игровые задания развивают у детей смекалку, находчивость, сообразительность. Многие из них требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение; требуют не только умственных, но и волевых усилий – организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры, подчинять свои интересы интересам коллектива.

Используемые игры можно классифицировать следующим образом:

1. Игры, требующие от детей исполнительской деятельности.

С помощью этой группы игр дети выполняют действия по образцу или указанию. В процессе таких игр ученики знакомятся с простейшими понятиями, овладевают счётом, чтением, письмом. В этой группе игр можно использовать такие задания: придумать слова, числовые выражения, выложить узор, начертить фигуру подобную данной.

2. Игры, в ходе которых дети выполняют воспроизводящую деятельность.

К этой группе относятся игры, способствующие формированию вычислительных навыков, навыков правописания.

На уроках математики учителя начальных классов часто используют работу с тренажерами. Повышение качества знаний учащихся немыслимо без хорошо отработанных навыков.

Тренажер – это тренировочные однотипные упражнения, подобранные по одной теме и направленные на отработку навыков доведенных до автоматизма.

Обучающимся очень нравится работать с играми-тренажерами. После нескольких работ результат значительно улучшается. С помощью таких игр-тренажеров учащиеся закрепляют табличные знания, отрабатывают приемы сложения и вычитания, геометрические понятия. Очень часто используются игры-тренажеры на нахождение периметра, площади геометрических фигур.

Развивать пространственные представления помогают графические диктанты, которые тоже используются в игровой форме

3. Игры, в которых запрограммирована контролирующая деятельность.

К ним можно отнести: игры «Я учитель», «Контролёр», в которых ученики выполняют проверку чьей-то работы. Детям раздаются карточки: на уроках математики с примерами, которые они должны решить. Если ответ совпадёт с номером автобуса, значит, он пассажир.

4. Игры, требующие от детей преобразующей деятельности.

Разновидностью таких игр и задач являются логические игры, задачи, упражнения. Они направлены на тренировку мышления при выполнении логических операций и действий. С целью развития мышления детей используют различные виды несложных задач и упражнений. Это задачи на нахождение пропущенной фигуры, продолжение ряда фигур, на поиск чисел, недостающих в ряду фигур (нахождение закономерностей, лежащих в основе выбора этой фигуры и т. д.)

С помощью логической игры детей приучают самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей.

Эти задания развивают у детей мыслительные операции: анализ, синтез, классификация, логическое мышление, творческие способности; способствует формированию познавательных интересов, активизирует детей во время прохождения урока. То есть дети постоянно получают «пищу для ума» и это делает уроки математики привлекательными и интересными.

5. Игры, включающие элементы поисковой деятельности.

Путешествие – это одна из наиболее часто используемых форм проведения уроков математики в начальных классах. Игры-«путешествия» проводятся после изучения темы для отработки умений и навыков, закреп-

ления и обобщения изученного материала. Дети играют, а, играя, непроизвольно закрепляют, совершенствуют, доводят до уровня автоматизированного навыка математические знания.

Класс «путешествует» по «остановкам» или «станциям», на каждой из которых команды получают задание. В этих путешествиях ненавязчиво обогащается словарный запас, развивается речь, активизируется внимание детей, расширяется кругозор, прививается интерес к предмету, развивается творческая фантазия, воспитываются нравственные качества. И огромнейший эффект – ни одного зевающего на уроке!

Указанная выше классификация дидактических игр не отражает всего разнообразия, но позволяет ориентироваться в обилии игр и успешно применять их на практике.

Использование в рамках ФГОС игровых технологий делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные игровые действия, в ходе которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес детей к предмету математики. Увлекшись, дети не замечают, что учатся. Даже самые пассивные из детей включаются в процесс учения с огромным желанием, прилагая все усилия. Детям нужен успех. Степень успешности во многом определяет отношение к миру, самочувствие, желание работать, узнавать новое.

Литература

1. Авалесова В. И. Дидактические игры. – М.: Учпедгиз, 1969. – 132 с.

2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя. – М., Просвещение, 1997.

3. Арутюнян Ж. В. Взаимодействие учебной и игровой деятельности в обучении младших школьников. – М., 2008. – 15 с.

4. Архипенко К. Д. Игра в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа, 2009. – № 4. – С. 32–36.

5. Блехер Ф. И. Дидактические игры и игровые упражнения. – М.: Просвещение, 2004. – 184 с.

6. Волкова С. И. Дидактические игры и занимательные упражнения в 1 классе. – Минск, 2007. – 200 с.

7. Волкова С. И., Столярова Н. Н. Развитие познавательных способностей у детей на уроках математики. – М., 2004.

8.Данилов И. К. Об игровых моментах на уроках математики // Математика в школе. – 2005. – № 1. – С. 95.

9.Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990.

10. Математика. Приложение к газете «Первое сентября»: № 14, 30, 45, 2000 г.; № 15, 18–20, 23–26, 2001 г.; № 23, 2003 г.; № 44, 45, 2004 г.

11. Минскин Е. М. От игры к знаниям. Развивающие и познавательные игры младших школьников. – М., 2002.

12. Петрова И. А. Исполнение игры в учебном процессе // Начальная школа. 1998. – № 3. – С. 22–25.

ПОЛУЧЕНИЕ НОВЫХ ЗНАНИЙ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

О. Н. Бугреева

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

> «Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно притупить его природные творческие способности – «разучить» думать самостоятельно»
>
> А. Дистервег

Новые задачи, поставленные сегодня перед школьным образованием, значительно расширяют сферу действия и назначение образовательных стандартов. Сегодня все более значимым становится *развивающий потенциал* образовательных стандартов, обеспечивающий развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования. Главный тезис, который в психологии обучения является основополагающим и разрабатывается уже не первое столетие: «Ребёнок в процессе обучения должен быть не объектом, а субъектом учебной деятельности».

В настоящее время все чаще приходится говорить о том, что традиционный подход к обучению не оправдывает себя, что учащиеся способны в основном только к воспроизведению знаний, переданных им учителем, а реализовать их в практической жизни они не в состоянии. Ученик как бы усваивает знания, заучивает основные правила, но, сталкиваясь с реальными жизненными ситуациями, не может применить эти знания, так как в школе он не участвует в деятельности, которая показывала бы применение полученных в ходе обучения знаний на практике. Самым слабым местом оказалось умение интегрировать знания, а также применять их для получения новых знаний, объясняющих явления окружающего мира.

Очень важно, чтобы система обучения начинала меняться уже в начальной школе, ведь именно здесь и начинает формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание учиться. Нельзя не учитывать и тот факт, что учащиеся уже в начальной школе не хотят учиться, у них снижается мотивация к получению новых знаний. Ученика уже не устраивает объяснение, что ему необходим тот или иной материал только потому, что он пригодится ему во взрослой жизни после окончания школы, то есть через несколько лет.

Может ли образовательная деятельность быть другой? Положительный ответ на этот вопрос давно найден возрастной психологией и педагогикой. Решение это выглядит удивительно просто – обучение должно быть проблемным, оно должно содержать элементы самостоятельной исследовательской практики. Организовывать его надо по законам проведения научных изысканий, строиться оно должно как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность, тогда в нем есть все, что способно увлечь, заинтересовать, пробудить жажду познания. Только в этом случае мы сможем выпустить из начальной школы ученика, портрет которого определен новым образовательным стандартом.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД), овладение которыми дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функциями универсальных учебных действий являются:

– обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

– создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

– обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальный характер УУД проявляется в том, что они:

– носят надпредметный, метапредметный характер;

– обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;

– обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;

– лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;

– обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Последовательно рассмотрим условия, соблюдения которых требует деятельностный подход.

1. Наличие познавательного мотива и конкретной учебной цели.

На каждом уроке такой мотив реализуется в учебной цели – осознании того вопроса, на который требуется, интересно найти ответ. Это, как говорят психологи, – постановка учебной задачи, или, привычнее для учителя, создание проблемной ситуации. Постепенно становится аксиомой: «Прежде чем вводить новое знание, надо создать ситуацию… необходимости его появления». (Г. А. Цукерман). Одним из приёмов создания проблемных ситуаций является введение в учебники персонажей, которые ведут между собой диалог, высказывая разные точки зрения. Вопрос «Кто прав?» становится отправной точкой дальнейшего поиска.

Наиболее распространённые способы мотивации познавательной деятельности детей, используемые в учебниках:

• вопросы, суждения, ошибки персонажей;

• задания, для выполнения которых недостаёт знаний;

• заголовки-вопросы;

• наблюдения за фактами, в том числе за ошибками, для объяснения которых нужны новые сведения и др.

2. Выполнение действий для приобретения недостающих знаний.

Сущность второго условия реализации деятельностного подхода хорошо раскрывает Г. А. Цукерман: «Не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности повести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию поиска…». Названное условие тесно связано с первым, оно как бы продолжает его: возникла необходимость в новой информации – предпринимаются шаги для её приобретения.

3. Выявление и освоение способа действия для осознанного применения знаний (для формирования осознанных умений)

При деятельностном подходе к обучению основные усилия учителя должны направляться на помощь детям не в запоминании отдельных сведений, правил, а в освоении общего для многих случаев способа действия. Заботиться надо не просто о правильности решения той или иной конкретной задачи, не просто о правильности результата, а о правильном выполнении необходимого способа действия. Верный способ действия приведёт к верному результату.

4. Формирование самоконтроля в учебно-познавательной деятельности.

Четвертое условие деятельностного подхода к обучению связано с его особой ролью в формировании умения проверять свою работу, видеть её достоинства и недостатки, намечать пути исправления.

5. Включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Деятельностный подход есть основа концепции развивающего образования. Во всех системах и учебно-методических комплектах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой

предметной области, а становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности ребенка в предметном мире, причем не, только в индивидуальной, а в совместной, коллективной деятельности.

Главной *целью* в преподавании для меня, как и для каждого учителя, является залог успешности каждого урока, *чтобы полученные знания учащиеся умели использовать не только на уроках, но и в жизни.*

Передо мной встала *проблема*, как организовать по-новому учебный процесс, чтобы заинтересовать каждого учащегося, развивать индивидуальные познавательные способности каждого ребёнка и помочь ему познать себя. Именно деятельностный метод обучения помог решить эту проблему.

Деятельностная технология обучения обеспечивает включение детей в учебно-познавательную деятельность. При данном подходе ребенок не просто усваивает знания, а «открывает» их в процессе собственной деятельности. Задача учителя при введении нового материала заключается в *организации коллективно-поисковой деятельности* детей, чтобы дети сами «додумались» до решения ключевой проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Использование технологии деятельностного метода позволяет мне проводить интересные уроки, проектировать учебную деятельность, позволяющую получить требуемый результат. Учащиеся при этом учатся высказать свои суждения, мнения, отстаивать свою точку зрения, – у них формируются чувства сопереживания, умение жить и трудиться в коллективе, умение уважать себя, слушать и слышать друг друга.

В заключение хочется отметить, что технология деятельностного метода применима при работе по любой из действующих образовательных программ для обучения младших школьников, надеюсь, что выше изложенный мною материал будет полезен всем практикующим учителям.

Литература

1. Государственные образовательные стандарты второго поколения [Электронный ресурс] // URL: http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-pred-2008/1blok/11gos.html. (дата обращения: 13.10.2012).

2. Формирование УУД младших школьников / [Электронный ресурс] // URL: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola (дата обращения: 26.10.2012).

3. Новый тип урока в условиях реализации ФГОС / [Электронный ресурс] // URL: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola (дата обращения: 10.10.2012).

4. Программа мониторинга уровня сформированности УУД в начальной школе / [Электронный ресурс] // URL: http://school4nv.web-box.ru (дата обращения: 29.10.2012).

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

Е. Н. Величко, Е. А. Тимофеева
Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

Интеграция представляет собой процесс непрерывного взаимодействия субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, образного и понятийного, интеллектуального и эмоционального, рационального и интуитивного, аналитического и синтетического, то есть гармонизации научного и художественного способов познания мира в образовательном процессе.

Интегрированные уроки дают ученику достаточное широкое и яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязях явлений и предметов, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры. Интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения обучающихся в различных предметах. [3]

Преимущество интегрированных уроков заключается в том, что они:

– способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса обучающихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явлений с нескольких сторон; развитию речи, формированию умения обучающихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;

– не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности.

Проблема изучения и практического применения интеграции в процессе обучения младших школьников в общей системе дидактики и методики предполагают осмысление её функций в свете общего развития ребёнка, формирование всесторонне развитой личности, что является актуальным на современном этапе развития общества.

В учебных программах часто одна и та же тема изучается несколькими дисциплинами. Такое дублирование в определенной степени дезориентирует ученика. Проведение интегрированных уроков позволяет ликвидировать дублирование материала. [1]

Научные основы данной педагогической технологии берут начало в трудах И. П. Павлова и И. М. Сеченова. Далее учёные-психологи, проанализировав особенности мышления и памяти, пришли к выводу, что обуче-

ние должно быть построено так, чтобы формировать у учащихся способность воспроизводить ранее усвоенные знания для лучшего запоминания нового материала. Предметы или явления, взаимосвязанные в природе, связываются и в памяти человека. Межпредметные связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон и прочнее запомнить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности.

Процесс интеграции (от лат. integratio – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. [2] Исследователи трактуют интеграцию обучения по-разному. Ю. М. Колягин, например, считает, что применительно к системе обучения понятие «интеграция» принимает два значения: как цель и как средство обучения.

Анализируя литературу по данной проблеме, можно сформулировать следующее определение интеграции: интеграция – это естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов и тем учебных предметов на основе ведущей идеи и ведущих положений с глубоким, последовательным, многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений. Следовательно, необходимо не соединять разные уроки, а восполнять материал одного предмета материалом другого, объединяя отобранные части в единое целое. Причём, при любых комбинациях материала, идея предмета, которой посвящён урок, должна оставаться ведущей, основной.

Все школьные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интеграции зависят от многих условий, которые необходимо учитывать при планировании интегрированного урока или курса. Прежде всего анализируется уровень подготовленности учеников определённого класса. Трудности, существующие в их учебной деятельности, могут быть одной из причин использования метода интеграции. Порой успешное изучение школьниками одного предмета зависит от наличия у них определённых знаний и умений по другому.

Интегрированные уроки имеют определенные преимущества:

– повышают мотивацию, формируют познавательный интерес;

– способствуют формированию целостной научной картины мира (теоретической, практической, прикладной);

– способствуют развитию устной и письменной речи;

– способствуют развитию изобразительных и музыкальных умений и навыков;

– развивают в большей степени воображения, мышления, памяти;

– способствуют увеличению темпа выполняемых учебных операций. [1]

Интегрированный урок требует от учителя дополнительной подготовки, большой эрудиции, высокого профессионализма. Разрабатывая такой урок, учитель должен учитывать:

1. Цель урока (это может быть необходимость сокращения сроков изучения темы, ликвидация пробелов в знаниях учащихся, перераспределение приоритетов и т. п.).

2. Подбор объектов, то есть источников информации, которые бы отвечали целям урока.

3. Определение системообразующего фактора, то есть нахождение основания для объединения разнопредметной информации (это идея, явление, понятие или предмет).

4. Создание новой структуры курса, то есть изменение функционального назначения знаний.

5. Переработка содержания (разрушение старых форм, создание новых связей между отдельными элементами системы).

При проведении интегрированных уроков необходимо учитывать психологические особенности детей младшего школьного возраста:

– быстрая утомляемость. Интегрированные уроки снимают утомляемость за счёт переключения с одного вида деятельности на другой;

– особенности доминирующих форм восприятия младших школьников (зрительные, слуховые, осязательные).

Критерии анализа интегрированного урока:

1. Объект интеграции (культура, наука, природа, краеведение, человек, технология и др.).

2. Содержание и компоненты интеграции. Какие учебные дисциплины в неё входят? Каково сочетание старых, классических, и новых, основных и дополнительных, дисциплин в процессе интеграции?

3. Направление и объём интегрированных предметов, в чём он выражается: в создании нового учебного предмета; в создании цикла (блока) периодически повторяемых уроков; создании единичных интегрированных уроков?

4. Уровень (стадия) интеграции содержания в курсе или уроке: органически единая, целостная новая структура; параллельное существование в одном уроке или программе различных пластов материала; стадия перехода от параллельного соединения материала к целостной новой структуре.

5. Тема интегрированного урока, проблема, цель. Уровень новизны. Достигнута ли систематизация знаний обучающихся, формирование целостного взгляда на предмет?

6. Деятельность учителя и учащихся по подготовке к интегрированному уроку. Спонтанно ли осуществляется этот урок или является результатом тщательной подготовки ученика и учителя? Какую самостоятельную

работу ученики должны были выполнять до урока; её цель, объём, характер? Облегчают ли уроки условия обучения?

7. Формы проведения интегрированного урока, виды деятельности учителя и учеников. Разумно ли они сочетаются, ведут ли к поставленной цели?

8. Результаты деятельности обучающихся на интегрированном уроке. Создалось ли единое (интегрированное) представление о проблеме; какова широта их кругозора; культура суждений, их аргументация; степень убежденности в итогах обсуждения проблемы; культура речи; эмоциональная вовлеченность в проблему? [3]

В настоящее время многие ученые и практики сходятся на том, что педагоги начальных классов не должны с опаской относиться к интегрированным урокам, они должны осваивать, владеть и использовать на практике методику проведения таких уроков. Бесспорно, такие уроки имеют определённые преимущества, развивают целостную картину мира младших школьников и способствуют повышению профессионального мастерства учителя.

Литература

1. Власова Н. Ю. Использование межпредметных связей и интегрированного обучения для формирования целостного представления об окружающем мире [Электронный ресурс] // URL: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/ispolzovanie-mezhpredmetnykh-svyazei-i-integrir (дата обращения: 02.11.2012).

2. Интегрированное обучение [Электронный ресурс] // URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Интегрированное_обучение (дата обращения: 01.11.2012)

3. Шелкунова Л. М. Методические рекомендации анализ современного урока [Электронный ресурс] // URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-245393.html (дата обращения: 01.11.2012).

4. Яковлева Т. В. Цели, задачи и особенности проведения интегрированных уроков в начальной школе [Электронный ресурс] // URL: http://festival.1september.ru/articles/607504/ (дата обращения: 02.11.2012).

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О. А. Викторенко

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Орфография и ребёнок младшего школьного возраста. Орфография и интерес детей к изучению русского языка. Орфография и качественные результаты обучения детей правилам правописания. Как соединять одно с другим? Актуальны ли эти вопросы сегодня? Утвердительного ответа не услышишь ни от тех, кто учит, ни от тех, кто учится. Что делать если русские дети не любят русский язык именно из-за орфографии – слёзы из-за

двойки и бесконечные красные исправления в тетради не прибавляют любви к правописанию?

Абсолютно окончательного ответа мы, наверное, не получим никогда, но это вовсе не означает, что поиски истины следует прекратить. Наоборот. Сейчас они актуальны как никогда ранее, свидетельство тому – появление довольно большого количества книг о русской орфографии и о методике её преподавания. Используя в работе методы П. С. Тоцкого «Обучение орфографическому и орфоэпическому чтению» можно научить детей грамотно писать и читать.

Многие методисты утверждают, что нужно не спешить учить, а спешить научить детей учиться. К обучению орфографии эти слова имеют самое непосредственное отношение. Если учитель по-настоящему задумывается над тем, как добиться орфографической грамотности обучающихся, то у него появляется много вопросов, на которые очень трудно ответить самостоятельно.

Например, что такое орфография, что такое орфограмма, что такое орфографическая зоркость? Как учитывать особенности младших школьников при обучении грамотному письму? Какие существуют методы и приёмы работы по развитию орфографической зоркости? Почему обучающиеся знают правило, а пишут с ошибками?

Таким образом, появляется противоречие между тем, что у обучающихся есть потребность, желание писать без ошибок и тем, что для этого у них нет определенных умений и навыков. Поэтому учитель должен создать условия, которые помогут обрести эти умения и навыки.

Цель: определить приемы, которые позволяют добиться орфографической грамотности у обучающихся.

Задачи работы:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по выбранной теме.

2. Определить приемлемые варианты работы над формированием орфографической зоркости.

3. Выявить причины безграмотности, типичных ошибок у школьников начальных классов.

4. Использовать инновационное обучение на уроках русского языка.

Вот уже несколько лет я работаю по теме «Развитие орфографической зоркости». В своей работе использую разнообразные инновационные методы и приемы, которые помогают повышать уровень грамотности у обучающихся. Регулярно провожу орфографические пятиминутки, объяснительные диктанты, комментированное письмо, письмо по памяти, творческие работы, использую перфокарты, сигнальные карточки, дидактические игры. При проведении таких методов задействованы все виды памяти и восприятия: зрительная, слуховая, моторная, ассоциативная. Систематичность и регулярность – залог грамотного письма. Хочу остановиться на

более современных формах работы с классом, которые можно применять учителям в начальных классах по развитию орфографической зоркости.

Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом, применять новые методы и приемы. Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем.

Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процесса обучающего познания [4].

Интерактивный ("Inter" – это взаимный, "act" – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения [3].

При реализации интерактивного обучения все обучающиеся вовлекаются в процесс познания, организуется совместная деятельность обучающихся с учителем и другими школьниками, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие коммуникативных умений школьников (вербальная и невербальная коммуникации), взаимопонимание, взаимодействие. В ходе интерактивного обучения обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать разные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

К интерактивным методам обучения относят работу в парах, ротационные (сменные) тройки, метод «Карусель», работу в малых группах, метод «Аквариум», «Мозговой штурм», методы «Броуновское движение», «Дерево решений», дискуссию, дебаты, различные ролевые (деловые) игры и многие другие.

Рассмотрим особенности формирования орфографической зоркости с использованием таких интерактивных методов обучения, как метод «Карусель», «Броуновское движение», «Дерево решений», ролевые игры, интерактивные диктанты.

Метод «Карусель» заключается в том, что обучающиеся образуют два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, а во внутреннем ученики через определенный промежуток времени меняются. Например, детям внутреннего и внешнего кругов предлагается по несколько карточек с заданиями на одну орфограмму.

Ученики внутреннего круга получают в первой карточке, например, следующее задание: «Обоснуйте, почему в словах деньки и пеньки написан безударный гласный Е».

Объяснив свое задание однокласснику, который работает во внешнем круге, ученик внутреннего круга слушает объяснение своего оппонента, который получает задание типа: «Помоги Незнайке вставить пропущенные буквы: п...ля, м...ря, с…ды. Объясни, почему вставили такие буквы».

После смены партнера все обучающиеся берут вторую карточку с аналогичным первому заданием и весь алгоритм повторяется заново.

Метод «Броуновское движение» предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме. Например, при изучении темы «Непроизносимые согласные», детям можно предложить найти вещи, изображение предметов, отгадки на загадки, ребусы в классной комнате (при этом на столах, стенах, подоконниках, двери развешано множество различных материалов: фотографии, ребусы, карточки с загадками, которые относятся к теме или нет) и записать в тетради по памяти пять слов с непроизносимым согласным и обязательно подчеркнуть их. Каждый ученик должен найти в классе эти слова, записать их (при этом перемещаться по классу разрешается). После того как обучающиеся написали 5 слов по памяти, можно осуществить самопроверку: для этого следует продемонстрировать изображения этих слов, и их написание. Следует отметить, что на доске важно написать больше слов на данную тему, чем было задано, например 10. Далее можно предложить обучающимся списать те слова, которых у них нет, подчёркивая непроизносимые согласные.

Метод «Дерево решений» заключается в том, что класс делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи. Затем в группах происходит обмен и взаимопроверка выполненных заданий.

Действенными являются так же интерактивные диктанты, например диктант с постукиванием. Суть данного метода заключается в том, что во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносит слово с какой-либо орфограммой. Это постукивание заставляет ученика думать и вспоминать орфограмму.

При работе со словарными словами можно использовать метод аналогий и ассоциаций [1, 2], в данном случае помощником может быть этимологический словарь, который сделает запоминание графического облика слова не механическим, а осмысленным. Этимологический словарь содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает прояснить исторический состав слова. Нередко обращение к истории слова позволяет понять его современное написание.

Например, слово «малина» – в основу названия был положен признак плода ягоды, состоящего из маленьких частей. Слово малина образовано от слова малый – маленький.

Слово «урожай» – то, что уродилось (выросло, созрело) на земле. Исторически в нём выделяется приставка – у. Такая историческая справка позволяет не только лучше запомнить написание слова, но и расширить кругозор учащихся. Использование различных видов работы над словарными словами даёт положительные результаты.

Современные технические средства обучения так же способствуют созданию интерактивной среды, в которой происходит развитие орфографической зоркости. Например, на уроках можно использовать возможности интерактивной доски. Приведем в качестве примера некоторые основные способы использования интерактивной доски:

1. Создание пометок и записей поверх выводимых на экран изображений (пометки могут делать как сами дети, так и учитель).

2. Совместная работа над документами, таблицами или изображениями (например, на уроке может быть спроецирована таблица, которая в ходе обсуждения коллективно заполняется).

3. Изменение текста в выводимых на экране документах, используя виртуальную клавиатуру, которая настраивается в программном обеспечении доски (эту форму можно использовать на уроках русского языка с деформированным текстом. В тексте допускаются ошибки, а ребята должны найти эти ошибки и исправить).

4. Демонстрация работы одного ученика всем остальным ученикам класса (один обучающийся может сделать домашнюю работу на компьютере, а на уроке она проверяется всеми, и ребята сверяют свои записи с работой данного учащегося. Это повышает наглядность при проверке домашнего задания на уроке).

Важное место при обучении правописанию следует отводить работе над ошибками, которая является не только средством закрепления орфограмм, но и средством предупреждения ошибок. Систематическая и целенаправленная работа над ошибками воспитывает у детей орфографическую зоркость, ответственное отношение к письму, стремление оформить свои мысли грамотно. Цель такой работы состоит в том, чтобы объяснить орфограммы, на которые допущены ошибки, закрепить навыки правильного написания слов, дать установку на самостоятельную работу учащихся над ошибками. Немаловажное значение для организации работы над ошибками имеет их исправление.

Чтобы работа над ошибками прошла в интерактивном режиме, можно использовать различные игровые приемы. Например, *игра «Помоги Пете Ошибкину»*. Здесь обучающиеся выступают в роли учителей, выискивая ошибки в специально подготовленных текстах, которые составлены по результатам контрольного диктанта, проведенного в конкретном классе.

Игра «По щучьему веленью» помогает ученикам ориентироваться в системе изученных орфограмм, четко формулировать их наименования. Суть работы заключается в том, что ученики меняются тетрадями, анализируют работу соседа по парте и по очереди высказывают пожелание, указывая, какую орфограмму хотели бы видеть в тетрадях своих товарищей. В данном случае кроме орфографической зоркости развиваются оценочные и рефлексивные умения школьников.

Можно предложить детям завести у себя индивидуальные словарики «Мои ошибки», где обучающиеся будут записывать слова, в которых были допущены ошибки.

В своей работе над словарными словами я использую элементы, взятые из метода П. С. Тоцкого «Обучение орфографическому и орфоэпическому чтению». Вся работа проводится на основе орфографического чтения. Словарные слова даются блоками по 6 слов в первом классе и по 12 слов во 2–4 классах. Над каждым блоком работаю одну неделю.

День недели	*Виды работы*
Понедельник	Орфографическое чтение хором, запись блока в словарь, лексическое значение слов
Вторник	Девочки диктуют мальчикам, работа в парах с взаимопроверкой
Среда	Мальчики диктуют девочкам
Четверг	Дети дома готовят сорбонки для проверки соседа
Пятница	Контрольный словарный диктант

Главное условие этой работы: дети читают блок орфографически всю неделю, а диктуют орфоэпически; дома перед сном не учат, а читают орфографически; если диктант выявляет, хотя бы одну ошибку в слове, это слово переносится в следующий блок.

Практика показывает, что за неделю ученик прочно запоминает блок благодаря сочетанию зрительной и слуховой памяти. Эта работа требует только четкого проговаривания (но не по слогам) и яркого зрительного образа (буква, требующая запоминания должна быть красной).

Для организации самостоятельной работы, домашней работы над ошибками предлагается памятка, которая подскажет, на какое правило допущена ошибка, и в которой дан образец, как правильно исправить ошибку.

Таким образом, к концу четвёртого года обучения большая часть обучающихся усваивает основные виды орфограмм и умело применяет нужные правила при письме.

Все вышеперечисленные методы и приемы позволяют предупредить ошибки, развивают орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроля, рефлексивные умения.

Литература
1. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003. – 152 с.
2. Букатов В. М. Ершова А. П. Нескучные уроки. Обстоятельное изложение игровых технологий обучения школьников. – Петрозаводск, 2008. – 188 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Грязнова, А. Н. Добромыслов
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Проблема школьной неуспеваемости и её причины – одна из центральных в психолого-педагогической теории и практике. Актуальность данной проблемы продиктована достигнутым уровнем общественного развития и его перспективами, выдвигающими новые требования к характеру и уровню образования современного человека. В связи с этим основные направления модернизации образования в России характеризуются обновлением и качественным изменением содержания, методов, средств и форм организации процесса обучения, новыми подходами к его проектированию и практической реализации. Необходимость модернизации системы школьного образования обусловлена тенденцией снижения успеваемости (повышения неуспеваемости) учащихся начальных классов, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные трудности обучения в общеобразовательной школе.

Неуспеваемость – это несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения

Актуальность обозначенной проблемы подтверждается и результатами современных исследований отечественных учёных, которые утверждают, что затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются ещё в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не

владение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения.

По мнению учёных, подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что причинами, обусловившими появление отставания в учебе младших школьников, являются психологические, физиологические и социальные:

– физиологические – хронические заболевания, болезни опорно-двигательного аппарата, органов дыхания, болезни кожи и т. д.;

– социальные – неблагополучная, неполная семья, отсутствие контакта с родителями, низкий материальный уровень семьи и т. д.;

– психологические – свойства самого ученика, его мотивы, интересы, особенности развития психических процессов и др.

Рассматривая причины и раскрывая проблему школьной неуспеваемости, известные педагоги и психологи (Ю. К. Бабанский, Ю. З. Гильбух, Н. А. Менчинская, Л. С. Славина и др.) подчёркивали необходимость развития психических процессов: памяти, мышления, внимания. В работах исследователей отмечается, что психологическая причина неуспеваемости, связанная с недостаточным развитием познавательных психических процессов является более скрытой и менее очевидной для наблюдателя. Отсюда возникают трудно выявляемые ошибки и промахи учеников, и они относятся чаще всего к мыслительным приёмам и способам работы, а также к особенностям внимания и памяти. Многими авторами также отмечается, что школьная неуспеваемость, связанная с низким уровнем развития познавательных психических процессов не только приводит к низкому уровню знаний неуспевающего ученика, несоответствующему требованиям времени, но и к проблемам поведенческого плана. Постоянное переживание неуспевающим школьником ситуации неуспеха в учёбе, как правило, либо формирует в нём стойкую неуверенность в собственных возможностях, либо провоцирует его реализовывать и проявлять себя как личность, добиваясь «успехов» конфликтным поведением или асоциальными поступками.

Рассматривая проблему преодоления неуспеваемости, учёные также обращают внимание на необходимость проведения в общеобразовательных школах работы по её предупреждению. К сожалению, как показывает практика, на протяжении многих лет силы педагогов школ сосредоточены на преодолении уже возникшей, ставшей фактом неуспеваемости. В центре внимания находится не профилактика зла, а борьба с ним. Существо же предупреждения неуспеваемости в том и состоит, чтобы вовремя устранить отдельное отставание, не дать ему развиться.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что профилактика и преодоление учебной неуспеваемости школьников возможны, если систематически и последовательно работа проводится в учебной и внеучебной деятельности. Главное же внимание исследователи обращают на выбор форм работы с учащимися, которые должны быть адекватны тому, что планируется во ФГОС. С 1 сентября 2011 года школы, перешли на новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, сокращённо ФГОС НОО.

В соответствии с темой нашего исследования, для нас особый интерес представляет тот факт, что отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося.

Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, при формулировке стандарта указываются реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Реализация требований предполагает исключения факта неуспеваемости учащихся. И здесь большую помощь оказывают те направления работы, которые заложены в ФГОС НОО. Стандарт предполагает реализацию в образовательном учреждении как урочной, так и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное, общекультурное), что в совокупности, конечно же, способствует преодолению неуспеваемости школьников.

Для профилактики и преодоления неуспеваемости младших школьников наибольший интерес представляет общеинтеллектуальная внеурочная деятельность. *Общеинтеллектуальное направление* реализуется через познавательные беседы, предметные факультативы «Информатика: логика и алгоритмы», «Информационные технологии», «Детская риторика», кружки «Путешествие в прошлое», «Занимательная топонимика» и др., олимпиады, дидактический театр, общественный смотр знаний, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», детские исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной направленности (конференции учащихся, интеллектуальные марафоны и т. п.), школьный музей-клуб и др.

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, профилактике и преодолению неуспеваемости у младших школьниковая является использование на уроках и во внеурочное время дидактических игр и занимательного материала, что способствует созданию у учеников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой работе, улучшает общую работоспособность, дает

возможность один и тот же материал повторить разнообразными способами.

Во ФГОС НОО использованию дидактических игр в работе с младшими школьниками уделяется пристальное внимание. Отметим, что ранее дидактические игры в учебном процессе тоже применялись, но это было скорее как вспомогательное средство и только по личному желанию учителя. Сегодня же в соответствии с требованием ФГОС НОО дидактические игры должны стать одним из основных средств работы с учащимися.

Актуальность обозначенной проблемы подтвердилась и в процессе экспериментальной работы, проведённой с учащимися 2 класса одной из школ г. Анжеро-Судженска. На констатирующем этапе нашей работы мы поставили цель выявить признаки деятельности детей, говорящие о предполагаемой неуспеваемости. Для этого мы провели наблюдение за учащимися в процессе уроков и выявили, что у второклассников неуспеваемость действительно связана с низким уровнем развития познавательных психических процессов.

Основные результаты исследования заключаются в следующем: только у 42 % обследуемых детей показатели развития психических процессов соответствуют возрастной норме.

Полученные результаты продемонстрировали необходимость проведения специальной развивающей работы в соответствии с ФГОС начального общего образования, предусматривающую игровую деятельность учителя на уроках и организацию внеурочной деятельности через кружки.

Планируя и организуя развивающую работу, мы выявили, что, прежде всего, порождают отставание такие уроки, которые не стимулируют познавательные интересы учащихся. Причины этого: слабые связи обучения с жизнью общества, жизнедеятельностью самих учащихся, однообразие видов учебной работы, равнодушие учителя к их успехам.

Связь обучения с жизнью являлась одним из ведущих принципов работы учителя. Хотя следует отметить, что первоначально он реализовывался недостаточно: часто учащихся только информировали о важности изучаемых ими вопросов и мало заботились о том, чтобы они убедились в этом на практике (при выполнении соответствующих заданий на уроках, во внеклассной работе). Упускались возможности связать учебный материал с развитием науки, культуры. Это препятствовало развитию интереса к учению, снижало познавательную активность учащихся.

Большое значение для возбуждения познавательной активности имело разнообразие видов работы на уроке и дома. Поэтому для развития познавательного интереса у детей учитель обращал внимание на занимательность преподавания, наглядные пособия, опыты, экскурсии – всё это, в свою очередь, развивало непроизвольное внимание, память, способствовало совершенствованию творческого воображения и образного мышления.

Организуя работу по предупреждению неуспеваемости, мы учли мнение ученых, что наибольшую результативность в процессе познавательного развития младших школьников имеют дидактические игры. Объясняется это тем, что, несмотря на то, что внимание будет приковано к игре, к выполнению игровых задач, они между тем будут преодолевать трудности различного характера, переносить имеющиеся знания в новую для них обстановку, учиться оперировать имеющимися знаниями в изменившейся обстановке, прилагать волевое усилие, настойчивость в достижении цели, таким образом, будет развиваться произвольность и внимания, и памяти.

Отметим, что дидактические игры позволили нам индивидуализировать работу на уроках, давать задания, посильные каждому ребенку, с учётом его умственных и психофизических возможностей и максимально развивать способности каждого ребенка.

Основное внимание при реализации программы развития познавательных психических процессов первоклассников мы в соответствии с новыми требованиями перенесли на внеурочную деятельность.

В соответствии с реализуемой нами программой мы уделили особое внимание художественно-эстетическому и интеллектуальному направлению.

Младший школьный возраст – период расцвета режиссерской игры, которая становится полноценной совместной деятельностью. Содержанием проводимых нами совместно с руководителем художественного кружка игр являлись фантастические сюжеты, в которых реальность переплеталась с событиями из мультфильмов, книг. Предметно-игровая среда для режиссерских игр конструировалась на основе полифункционального игрового материала. Его использование помогало ребенку придумывать и разыгрывать события, составляющие сюжетную канву.

Помимо деятельности художественного кружка, первоклассники посещали интеллектуальный кружок «Умники и умницы», руководит которым педагог-психолог школы и где реализовывалась программа по развитию школьно-значимых психических функций у младших школьников М. С. Староверовой.

Основные результаты исследования, полученные нами в ходе контрольного этапа эксперимента, заключаются в увеличении до 50–59 % первоклассников с высоким уровнем развития психических процессов. В то же время следует уточнить, что динамики в развитии мыслительных процессов не отмечено.

Таким образом, мы можем утверждать, что предлагаемые направления работы способствуют преодолению неуспеваемости младших школьников в процессе реализации ФГОС начального общего образования.

Литература

1. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Просвещение, 1954.– 284 с.

2. Истратова О. Н., Эскакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. – М.: Академия, 2004. – 448 с.

3. Павлова Н. С. Проблема неуспеваемости детей младшего школьного возраста // Традиции и инновации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, Тверской госуниверситет, 2009.

4. Немов Р. С. Общая психология. – СПб.: Питер, 2011. – 304 с.

5 Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М.: Знание, 1989.– 64 с.

6. О новых стандартах для начальной школы // http://mon-ru.livejournal.com/14827.html [дата обращения: 20.04.2012].

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г. А. Грязнова, Л. П. Михальцова

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

На протяжении последнего десятилетия в отечественной школе совершается повсеместный переход от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство готовых знаний, к школе мышления, основанной на принципах осознанного овладения знаниями, ориентированной на активизацию поисково-познавательной деятельности учащихся. В создавшихся условиях формирование познавательной активности обучающихся в ходе образовательного процесса приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением эмпирических поисков и научно-теоретических исследований.

Проблема учебно-познавательной активности учащихся интересует исследователей на протяжении многих десятилетий. Выявление сущности познавательной активности представлено в работах ведущих зарубежных (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, К. Роджерс, А. Ротенберг, К. В. Тейлор, П. Торренс и др.) и отечественных (Г. С. Арефьев, Р. Т. Гареев, М. А. Данилов, М. М. Зиновкина, М. И. Махмутов, Б. В. Шорохова и др.) учёных.

Теоретические исследования показали, что наибольшее количество работ посвящено выявлению условий, форм и средств, стимулирующих познавательную активность школьников, среди которых ведущее место занимают организация самостоятельной работы учащихся (Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин и др.), формирование приёмов познавательной деятельности (П. Я. Гальперин, Р. Т. Гареев, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.),

стимулирование учебной мотивации (Л. И. Божович, А. К. Маркова, П. М. Якобсон и др.).

Анализ работ исследователей показывает, что нет единого мнения о трактовке понятия «учебно-познавательная активность». Анализ исследований З. А. Абасова, Л. П. Аристовой, В. С. Данюшенкова, М. А. Данилова, В. И. Лозовой, Н. А. Половниковой, И. Ф. Харламова, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной и других учёных показал, что существующие в педагогике определения базируются на различных философских и психологических подходах. Мы же будем придерживаться точки зрения В. И. Орлова, который считает, что учебно-познавательная активность – это проявляемое учащимися отношение к учебно-познавательной деятельности, которое характеризуется стремлением достичь поставленной цели в пределах заданного времени.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы также показывает, что как не существует единого подхода к характеристике понятия «познавательная активность», так и нет единого мнения относительно её структурных компонентов. Наиболее часто в литературе можно встретить описание структурных компонентов Е. Р. Стаценко и А. М. Матюшкина [2, 4]. Комплексный анализ научно-теоретических данных позволил исследователям определить познавательную активность (самостоятельность) младшего школьника как интегративный комплекс качеств, характеризующих его личность и деятельность и отражающих направленность на получение новых знаний об окружающей действительности. В соответствии с этим были обозначены следующие структурные компоненты познавательной активности:

1. Информационный объем (система базовых знаний, умений и навыков).

2. Организаторские умения (соблюдение культуры труда; планирование работы; умение найти дополнительную информацию, в том числе умение работать с книгой).

3. Развитость познавательных процессов; владение методами познавательной деятельности (умение воспринимать, отбирать информацию в соответствии с целью деятельности; умение выделять проблему; умение анализировать, сравнивать, контролировать и корректировать работу; умение переносить и использовать имеющиеся знания и умения в новой ситуации; умение аргументировать свои суждения и действия).

4. Интерес к познанию и поисково-творческой деятельности (активность и инициативность в выполнении задания, стремление к самостоятельности; попытки творческого подхода к работе; любознательность, интерес к нестандартным, проблемным заданиям).

5. Эмоционально-волевая направленность (стремление доводить начатое дело до конца, при необходимости исправить и переделать работу, найти дополнительную информацию).

Несколько схожий подход, но, тем не менее, имеющий и отличия, мы находим в работах Е. В. Прокопенко [3]. По мнению учёного, наиболее приемлемо выделение в структуре познавательной активности следующих компонентов: эмоционального, волевого, мотивационного, содержательно–операционального.

1. Эмоциональный – положительно окрашенное отношение к деятельности.

2. Волевой – стремление доводить дело до конца.

3. Мотивационный – развитие познавательных интересов.

4. Содержательно-операциональный – умение воспринимать, отбирать информацию в соответствии с целью деятельности; умение анализировать, сравнивать, контролировать и корректировать работу.

Проанализировав представленные подходы, мы считаем, что рассмотренные позиции дополняют друг друга, а поэтому структуру познавательной активности можно представить следующими компонентами:

1. Мотивационно-целевой – развитие познавательных интересов, способность к целеполаганию на основе исследования проблем и потребностей.

2. Когнитивный – усвоение и осознанность знаний, стремление к самопознанию и самоопределению.

3. Эмоционально-волевой – способность к преодолению познавательных трудностей; удовлетворенность деятельностью по разработке оригинального и качественного идеального или материального продукта, самооценка.

4. Деятельностно – практический – самостоятельность реализации собственных возможностей, творчество (полнота исследований, разнообразие идей, оригинальность и сложность разработки), качество продукта, самоопределение.

Мы также считаем, что необходимо в структуре познавательной активности определить и такой компонент, как *субъектно-позиционный*. Объясняется это тем, что для высокой результативной необходимо проявления субъектности ученика в управлении своей учебно-познавательной деятельностью.

Если рассматривать представленные компоненты познавательной активности в связи с младшим школьным возрастом, то необходимо обратить внимание на то, как они проявляются у детей. Такими показателями могут быть, по мнению учёных, следующие:

– сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по «внимательной тишине»);

– инициативность, стремление ребенка познать ту или иную область знаний, участвовать в дискуссии;

– положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;

– эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты) [1].

Если же конкретизировать показатели в соответствии со структурными компонентами познавательной активности младших школьников, то можно говорить о следующем: когнитивный компонент в познавательной активности напрямую связан с особенностями развития их познавательных психических процессов; мотивационно-целевой – интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, к науке.

Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся. В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение младших школьников к учению, можно выделить шесть групп мотивов:

– социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника;

– учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

– оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение;

– позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника;

– внешние по отношению к школе и учению мотивы;

– игровой мотив, неадекватно перенесённый в учебную деятельность. Ведущим мотивом является познавательный интерес – важнейшая область общего феномена интереса. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них.

Рассматривая эмоционально-волевой компонент познавательной активности младших школьников, отметим, что на уровень её проявления влияет самооценка ребёнка. Эмоционально-ценностное отношение отражает отношение человека к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и тому подобное и проявляется в самоуважении, чувстве собственного достоинства, самооценке.

Рассматривая вопрос формирования учебно-познавательной активности младших школьников необходимо уделить внимание и методике работы.

При активизации познавательной деятельности младших школьников необходимо опираться на следующие принципы [8]:

1. Прежде всего, в качестве основополагающего принципа следует рассматривать принцип *проблемности*. Путём последовательно усложняющихся задач или вопросов необходимо создать в мышлении учащегося

такую проблемную ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью учителя и с участием других детей, основываясь на своем или чужом опыте, логике. Таким образом, учащийся получает новые знания не в готовых формулировках учителя, а в результате собственной активной познавательной деятельности.

2. Принцип *обеспечения максимально возможной адекватности* учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Суть данного принципа заключается в том, чтобы организация учебно-познавательной деятельности учащихся по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности. Это и должно обеспечить в сочетании с принципом проблемного обучения переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому осмыслению.

3. Не менее важным при организации учебно-познавательной деятельности учащихся является принцип *взаимообучения.* Следует иметь в виду, что учащиеся в процессе обучения могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями. Для успешного самообразования необходимы не только теоретическая база, но и умение анализировать и обобщать изучаемые явления, факты, информацию; умение творчески подходить к использованию этих знаний; способность делать выводы из своих и чужих ошибок; уметь актуализировать и развивать свои знания и умения.

4. Принцип *исследования изучаемых проблем*. Очень важно, чтобы учебно-познавательная деятельность учащихся носила творческий, поисковый характер и по возможности включала в себя элементы анализа и обобщения. Процесс изучения того или иного явления или проблемы должны по всем признакам носить исследовательский характер.

5. Принцип *индивидуализации.* Для любого учебного процесса важным является принцип индивидуализации – это организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащегося.

6. Принцип *самообучения*. Не менее важным в учебном процессе является механизм самоконтроля и саморегулирования, то есть реализация принципа самообучения. Данный принцип позволяет индивидуализировать учебно-познавательную деятельность каждого учащегося на основе их личного активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений, изучая самостоятельно дополнительную литературу, получая консультации.

7. Принцип *мотивации.* Активность как самостоятельной, так и коллективной деятельности учащихся возможна лишь при наличии стимулов. Поэтому в числе принципов активизации особое место отводится мотивации учебно-познавательной деятельности. Главным в начале активной деятельности должна быть не вынужденность, а желание учащегося решить проблему, познать что-либо, доказать, оспорить.

Раскрывая методику формирования учебно-познавательной активности младших школьников, необходимо выявить *факторы,* побуждающие учащихся к активности. Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам определить следующие факторы [5; 6]:

1. *Познавательный интерес,* который является главным мотивом активизации учащихся. Учащийся никогда не станет изучать конкретную ситуацию, если она надуманна и не отражает реальной действительности и не будет активно обсуждать проблему, которая к нему не имеет никакого отношения. И наоборот, интерес его резко возрастает, если материал содержит характерные проблемы, которые ему приходится встречать, а порой и решать в повседневной жизни. Тут его познавательная активность будет обусловлена заинтересованностью в исследовании данной проблемы, изучения опыта её решения.

2. *Творческий характер* учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. Исследовательский характер учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний.

3. *Состязательность* также является одним из главных побудителей к активной деятельности учащегося. Однако в учебном процессе это может сводиться не только к соревнованию за лучшие оценки, это могут быть и другие мотивы.

4. *Игровой характер* проведения занятий включает в себя и фактор профессионального интереса, и фактор состязательности, но независимо от этого представляет собой эффективный мотивационный процесс мыслительной активности учащегося. Хорошо организованное игровое занятие должно содержать «пружину» для саморазвития. Любая игра побуждает её участника к действию.

Организуя работу по формированию познавательной активности учащихся в обучении следует помнить, что она может происходить по двум основным каналам, с одной стороны само содержание учебных предметов содержит в себе эту возможность, а с другой – путём определенной организации познавательной деятельности учащихся.

Первое, что является предметом познавательной активности для школьников – это новые знания о мире. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключенного в научных знаниях, являются важнейшим звеном формирования интереса к учению. Но далеко не все в учебном материале может быть для учащихся интересно. И тогда выступает еще один, не менее важный источник познавательного интереса – сам процесс деятельности. Чтобы возбудить желание учиться, нужно развивать потребность ученика заниматься познавательной деятельностью, а это значит, что в самом процессе её школьник должен находить привлекательные стороны, чтобы сам процесс учения со-

держал в себе положительные заряды интереса. Путь к нему лежит, прежде всего, через разнообразную самостоятельную работу учащихся, организованную в соответствии с особенностью интереса.

Организуя работу по формированию познавательной активности школьников необходимо опираться на следующие типы познавательного действия, выделенные Т. И. Шаламовой [7]:

1. Действия, подводящие к осознанию необходимости нового познания: предварительные практические действия (таблицы, схемы, опыты, примеры), подводящие к осознанию недостаточности известных теоретических знаний, объяснения новых фактов, явлений, процессов; действия по осознанию практической и теоретической значимости изучаемого вопроса; действия, по анализу и сопоставлению фактов, явлений; выдвижение гипотез и привлечение имеющихся у школьников теоретических знаний для их обоснования.

2. Действия по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений: актуализация известных фактов; накопление новых фактов.

3. Действия по обобщению фактического материала: первичные обобщения на основе сравнения (сопоставления и противопоставления фактов); новые обобщения, основанные на предшествующих обобщениях (обобщения второго и т. д. порядка). Этот ряд обобщений приводит к итоговым обобщениям урока, темы. Обобщения должны включать стержневую идею курса.

4. Действия по соотнесению обобщений с многообразием конкретной действительности: нахождение новых случаев проявлений общего в конкретном; применение обобщений к объяснению внешне противоречивых фактов, явлений; использование обобщений в измененных ситуациях.

Таким образом, перед обществом в целом, и перед школой, как одним из важнейших институтов общества, поставлена задача воспитания людей, обладающих развитой познавательной активностью, способных активно и рационально действовать, принимать целесообразные решения. Поэтому проблема формирования познавательной активности учащихся является одной из приоритетных, от решения которой во многом зависит совершенствование всего образовательного процесса.

Литература

1. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982.– № 4.– С. 18–35.

2. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982.– № 4.– С. 5–17.

3. Прокопенко Е. В. Формирование познавательной активности учащихся 5–9 классов в образовательном процессе: автореф. дис. … – Коломна, 2005.

4. Стаценко Е. Р. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на уроках трудового обучения: автореф. дис. … – М., 2001.

5. Чебыкин А. Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную деятельность // Психологический журнал.– 1989.– № 4.– С. 19.

6. Чилинрова Л. А., Спиридонова Б. В. Играя, учимся математике. – М.: Просвещение, 1993. – С. 22.

7. Шаламова Т. И. Активизация учения школьников. – М., Педагогика, 2003. – С. 208.

8. Шумакова Н. Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. – 1986.– № 1.– С. 53–59.

ПРИРОДОСООБРАЗНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Н. Н. Жукова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 1»
г. Мариинск

В современных условиях постоянно нарастающего информационного потока всё более актуально заявляет о себе проблема низкого уровня развития навыка чтения у массового читателя. В значительной степени эффективность самообразования и образования в целом, зависят от развития навыка чтения, поскольку книга по-прежнему является одной из основных форм передачи человеческого опыта, обмена информацией.

Анализ развития навыка чтения у младших школьников обнаруживает, что в значительной степени он зависит от времени, которое уделяют ребенку в семье родные, от количества книг в доме, от того, часто ли читают в семье сами взрослые. А, как известно, культура семейного чтения в большинстве семей давно уже утрачена.

Существуют различные традиционные методики обучения чтению. Мною были изучены и применены на практике методика В. Зайцева, технология формирования типа правильной читательской деятельности. Однако число детей читающих хорошо, выполняющих норму техники чтения не превышало 65–75 %. Поэтому возникла необходимость внедрения новой технологии обучения чтению. В 2009 г. на базе моего класса была открыта районная экспериментальная площадка «Природосообразная модель обучения грамоте». За основу эксперимента взята «Природосообразная технология обучения грамоте» кандидата психологических наук А. М. Кушнира.

Цель эксперимента: создание условий, способствующих погружению ребенка в среду интенсивного информационного обмена, в глубины родного языка, в ценностный контекст человеческой культуры посредством чтения.

Задачи эксперимента:

– сформировать ценностное отношение к чтению и соответствующий образ жизни;

– расширить познавательные интересы и возможности личности посредством информационных коммуникаций;

– развить эффективное извлечение-восприятие информации и сформировать положительное отношение к ней;

– развить соответствующие психомоторные навыки, то есть технику чтения.

Гипотеза эксперимента в результате внедрения в практику обучения природосообразной технологии обучения грамоте:

– сформируется высокая мотивация чтения, любовь к книге; высокое качество понимания текста на всех этапах обучения;

– снизится учебная нагрузка за счёт изменения режима работы глаз;

– увеличится объем прочитываемых текстов и усваиваемой информации; темп чтения про себя при высоком уровне понимания к концу начальной школы составит 200–300 слов в минуту.

Продукт эксперимента: функционально-грамотная личность, свободно ориентирующаяся в современном информационном потоке.

Были изучены работы А. М. Кушнира «Методический плюрализм», «Педагогика грамотности», «Азбука чтения» и др., «Природосообразная педагогика» В. П. Беспалько.

Новизна данного подхода обучения чтению заключается в том, что давно известные факты используются как основания для психологической инженерии, например, обнаруженный факт, что каждый ребенок в 6-летнем возрасте обладает речемоторным автоматизмом, возникающим спонтанно и бессознательно как реакция на аудирование, служит однозначным поводом для поиска способов, как задействовать этот непроизвольный процесс в обучении. В данном случае включили в процесс обучения чтению «звуковой ориентир» – звучащий текст, – вызвали в артикуляционном аппарате непроизвольное проговаривание текста и сосредоточили внимание ребенка на операции отождествления звучащего и графического образов слова.

Несколько месяцев такого тренинга, и уже не только звучащий текст вызывает непроизвольное артикуляционное эхо, но и графический текст провоцирует аналогичный психофизический процесс.

Природосообразная модель обучения грамоте, в сущности, та самая модель, по которой большинство детей начинают читать еще до школы и сами не замечают, как у них это получается.

Новая технология обучения в своих базовых алгоритмах опирается на генезис речевых функций в отличие от традиционной методики, опирающейся на формальную структуру слова.

«Чтение со звуковым ориентиром» создаёт психофизиологический механизм, открывающий доступ к психическим процессам, которые к шести годам уже полностью автоматизированы и непроизвольны. Ребёнок непроизвольно – без усилий – понимает текст на слух, непроизвольно и не-

посредственно переживает события текста, непроизвольно представляет происходящее с персонажами.

«Звуковой ориентир» – звучащий текст – делает уроки чтения увлекательным занятием. В то же время операция слежения глазами за чтением диктора предельно проста, быстро автоматизируется и не мешает ученикам весь период начального обучения чтению работать в насыщенном интеллектуально-эмоциональном режиме. А это весьма серьёзная альтернатива «хождению по слогам» и многократному перечитыванию текстов.

Рассмотрим подробнее этапы обучения чтению по технологии природосообразного обучения грамоте.

Технологическая карта развития навыка чтения по А. М. Кушниру

I полугодие 1 класса

I этап

- Узнавание и называние букв.
- Узнавание звуков в звучащих словах, идентификация звуков и букв.
- Репродукция «близких» слов по зрительным образцам с помощью готовых моделей – кубиков с буквами, алфавитных касс и т. п. («близкие» слова – психологически значимые имена, географические названия, другие имена нарицательные…).
- Репродукция слов по зрительному образцу с помощью продуктивных приемов – аппликация, лепка, рисование, «печатание» и т. п.
- Репродукция актуальных сообщений по зрительному образцу с помощью «печатания» (например, пословицы и поговорки «срисовываются» с образцов и «отсылаются» детьми друг другу).
- Репродукция актуальных сообщений по звучащему образцу со зрительной опорой.

Этот этап обычно не занимает более 10 дней, при этом весь буквенный материал предъявляется детям сразу (кубики, карточки, магнитные азбуки, игры с кубиками и буквами, узнавание букв, нахождение звуков в названиях предметов, конструирование слов и букв, вырезание букв из старых газет и журналов и оперирование с ними, аппликации, вылепливание слов из пластилина, «печатание» и другие приемы работы).

Первые десять–пятнадцать дней все уроки – труд, рисование, экскурсии – должны быть построены на звуко-буквенном материале. Накопление эталонной информации, операций со звуками и буквами должно достичь некоей критической массы, когда процессы словоизображения перестают быть какой-либо тайной. Способность расшифровать и понять написанное слово должна как бы всплыть на поверхность в результате совместного движения взрослого с ребенком.

На начальном этапе можно использовать групповые задания для четырех-шести человек, более подготовленные дети обеспечат успешность всей группы, и, кроме того, будет задействован механизм взаимообучения.

II этап

- Наблюдение за громким чтением учителем коротких завершенных текстов (пословицы, поговорки, стишки) на экране, плакате, сопровождаемых показом учителем читаемой строки указкой.
- В начале используются художественные тексты, лаконичные и яркие, хорошо понимаемые и узнаваемые ребенком. Детская поэзия – Маршак, Чуковский, Михалков, Барто – лучший материал для этого периода. Адаптационная активность еще доминирует над познавательной, поэтому в течение первой четверти есть смысл использовать знакомую литературу.
- Лучше всего пользоваться проектором, проецирующим на экран страницу книги. Учитель читает текст и сопровождает собственное чтение рукой или указкой по строке, при этом побуждает детей также следовать по строке глазами и пальчиком, проецируя кончик пальца на экран.
- Движение рукой, пальцем, указкой, а, следовательно, и глазами по строке, сопровождаемое озвучиванием строки, текста учителем: показываем учителю, где читать, по очереди подходя к экрану.
- Следование пальцем, а соответственно – и глазами, по строке за чтением учителем знакомых стихотворных текстов с темпом от 40 слов в минуту как на экране, так и в книге: догоняя учителя, движемся за звуковым ориентиром.

III этап

- Сопровождение пальчиком по строчке чтения диктора – используем аудиозаписи – с темпом от 50 слов в минуту преимущественно стихотворных незнакомых текстов (по книге).
- По мере автоматизации действия, вместо того чтобы, держа руку на весу и проецируя палец на строку, следовать за учителем по тексту на экране, дети начинают следить по книге. На этом этапе используются в основном стихотворные тексты с короткими строками, поэтому переход в книгу не вызовет у детей затруднений. Как только большинство детей перейдут в книгу, можно использовать аудиозапись вместо собственного громкого чтения. Примерный темп здесь колеблется от 40 до 50 слов в минуту.
- Следование за звуковым ориентиром (чтением диктора) с темпом от 60 слов в минуту одними глазами на материале незнакомых продолжительных текстов.
- Чтение (по очереди – цепочкой) шепотом (вслух) вместе с диктором знакомых стихотворных текстов (из дошкольного домашнего чтения – К. Чуковский, С. Михалков) с темпом до 70 слов в минуту.

II полугодие 1 класса

IV этап

• Отрыв от артикуляции – резкий переход к темпу 120 слов в минуту и более. Следование одними глазами за ускоряющимся ежедневно на одно слово в минуту звуковым ориентиром до достижения 160 слов в минуту.

Данная работа продолжается и во 2 классе.

V этап

• Отрыв от строки, чтение с временным ориентиром. Резкий переход к чтению про себя без звукового ориентира с темпом от 200 слов в минуту размеченного на временные отрезки текста с контролем времени (песочные часы).

• Как только качество самостоятельного чтения и восприятия информации станут свидетельствовать о том, что ребенок способен читать, легко опережая звуковой ориентир (тем более 140–160 слов/мин), следует немедленно вывести его из общего регламента работы. Это примерно конец 2-го – начало 3-го класса.

Дальнейший способ работы – это предложить ребенку читать тот же текст, что и все, но опережая диктора, или не обращая внимания на диктора, со скоростью от 200 слов/мин и более. Для этого текст должен быть размечен цветными метками на «дозы», которые прочитываются за один ход песочных часов (2 минуты). Если при таком регламенте работы качество восприятия информации будет оставаться высоким, что видно из результатов контрольных опросов, задаваемый темп увеличивается на 5–10 слов в минуту. Прирост темпа регулируется контролем качества восприятия. Действует правило – сегодня лучше, чем вчера. Успешность ребенка оценивается по наличию роста темпа при сохранении качества восприятия.

Результаты эксперимента

По результатам анкеты, проведённой среди обучающихся 3-А класса в начале 4 четверти прошлого учебного года можно судить о том, что высокая мотивация чтения, любовь к книге сформирована у 75–80 % обучающихся класса.

Объем прочитываемых текстов в несколько раз превышает программный уровень. Все произведения, отрывки из которых даются в учебниках по литературному чтению, мы читаем в полном объёме. Ведётся мониторинг сформированности навыка чтения, который показывает, что в сравнении с данными моего 3-го класса прошлого выпуска результативность обучения чтению с использованием природосообразной модели обучения значительно выше. 88 % класса читает про себя со скоростью от 130 до 278 слов в минуту с пониманием текста от 80 до 100 %.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в основном результаты эксперимента положительные, гипотеза эксперимента подтвердилась.

Литература

1. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008.

2. Кушнир А. М. Год русского языка // Народное образование. – 2007. – № 7.

3. Кушнир А. М. Педагогика грамотности // Школьные технологии. – 1996. – № 4–5.

4. Остапенко А. «Только начнёшь читать, сразу закончится!» Лоскутный репортаж из экспериментального лицея // Народное образование. – 2007. – № 8.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

6. Цыганков С. Н. Хорошее начало – половина дела // Народное образование. – 2007. – № 9.

7. Шубина Е. Читать «сердцем» – как мои второклассники // Народное образование. – 2008. – № 2.

АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

А. С. Коржикова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 1»
г. Мариинск

> Задача современной образовательной системы – не напичкать ученика фундаментальными знаниями, а сформировать навыки успешной социальной адаптации, способности к самообразованию...
>
> А. М. Кондаков

Одним из важнейших преобразований в системе общего образования является введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения (далее – ФГОС), продиктованное необходимостью подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Два года назад наша школа активно включилась в изучение, а затем и в апробацию условий введения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, став единственной из школ города пилотной школой. Одним из экспериментальных классов был выбран 1 «Б» класс, классным руководителем которого я и являюсь.

Работа была начата с изучения педагогического, методического, кадрового и материально-технического потенциала образовательного учреждения. Возможность апробации условий введения ФГОС второго поколения на базе школы была рассмотрена на заседаниях школьного методического объединения учителей начальных классов, методическом совете, педагогическом совете.

На школьном методическом объединении учителей начальных классов нами были рассмотрены и проанализированы УМК, рекомендуемые ФГОС НОО для использования в образовательном процессе. Из всех предложенных учебно-методических комплексов и образовательных систем педагоги школы для реализации ФГОС НОО оставили УМК «Перспективная начальная школа» и «Школа России», потому что наша школа на протяжении многих лет успешно использовала эту образовательную систему.

«Перспективная начальная школа» и системно-деятельностный подход, лежащий в её основе, полностью соответствует всем требованиям, заложенным во ФГОС второго поколения.

С внедрением ФГОС второго поколения в начальной школе учителя должны научить ребенка не только читать, считать и писать, чему и сейчас учат вполне успешно, но и должны развить две группы новых умений. К первой относится группа универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться: решение творческих задач, поиск, анализ и интерпретация информации. Ко второй – формирование у детей мотивации к обучению, помощи им в самоорганизации и саморазвитии.

В основу моей деятельности в апробации стандартов ФГОС второго поколения положен системно-деятельностный подход в обучении с применением инновационных технологий, так как собственная учебная деятельность школьников – важная составляющая системно-деятельностного подхода. Его можно выразить формулой «деятельность-личность», то есть «какова деятельность, такова и личность», и «вне деятельности нет личности». УД становится источником внутреннего развития школьника, формирования его творческих способностей и личностных качеств.

Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Кроме того, программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования конкретизирует требования стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. И оттого, как выстроена эта работа учителем, зависят учебные достижения школьников.

Что сделано мною в данном направлении за прошедшие два года?

В начале первого учебного года в экспериментальном классе была проведена стартовая диагностика, имеющая целью определить основные проблемы, характерные для большинства обучающихся, и в соответствии с

ними была спланирована система работы по обеспечению личностных и метапредметных результатов. В ней четко прослеживалась целостная работа по формированию УУД через предметные линии развития, внеучебную деятельность, применение проектной технологии, технологии продуктивного чтения, групповой работы, работы в парах. Был изучен необходимый уровень достижения личностных результатов для первоклассников, второклассников, типовые задания, нацеленные на личностные результаты, были спланированы изменения в построении учебного процесса, использовании инновационных технологий.

Работа по формированию УУД включала следующие этапы: планирование, формирование, диагностика, план корректировки, подбор заданий, рефлексия.

Так, например, для подведения итогов за первое полугодие 1 класса была разработана диагностическая карта успешности образовательных результатов обучающихся с приложением листа в виде рисунка со снеговиками.

За месяц до выполнения контрольных заданий каждый ребенок получил образовательную карту для самооценки, приложение с условными обозначениями:

красный – «У меня получилось!»,

желтый – «Внимательным надо быть!»,

зеленый – «Надо стараться!»,

синий – «Надо тренироваться!».

После выполнения контрольных заданий дети постепенно раскрашивали своих снеговиков и делали соответствующие выводы. Новогодний праздник все встречали с прекрасным настроением.

Важно отметить такое регулятивное универсальное учебное действие как *рефлексия.* Рефлексия учащимися своих действий предполагает осознание ими всех компонентов учебной деятельности. Она являлась неотъемлемой частью всех уроков в классе. Для оценивания своей работы на уроке дети использовали так называемые карточки «светофоры».

Кроме того, для отслеживания качества обучения обучающимися отдельных предметов (русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир), использовался мониторинг, при создании которого мы исходили из требований к результатам освоения основных образовательных программ по ФГОС второго поколения, где основное внимание уделяется личностным, метапредметным и предметным результатам.

Процесс усвоения знаний учащимися – индивидуальный, поэтому надо использовать различные формы диагностики, контролирующие работу на уроке, которые учитывают уровни обучаемости и обученности каждого ученика класса.

Также, для фиксирования результатов учебной и внеучебной деятельности школьников на родительском собрании решили создать для

учащихся «Портфолио», которое служит хорошим стимулятором их учебной деятельности, так как в нем отражены достижения детей не только в учебе, но и внеучебной деятельности.

Сегодня существует социальный заказ на творческую личность, поэтому в своей педагогической деятельности я уделяю большое внимание этой проблеме, тем более каждому педагогу известно, что важным периодом в развитии и становлении личности является начальный период обучения. Именно этот возраст наиболее поддается воспитанию и развитию творческих способностей ребенка. Дети младшего школьного возраста наиболее открыты, восприимчивы и любопытны.

С целью определения интересов учащихся для занятий внеурочной деятельностью в нашей школе родителям и их детям были предложены опросники, по результатам которых были сформированы группы детей для занятий по интересам.

Внеурочная деятельность в классе была организована так, чтобы обеспечивался баланс между двигательно-активными и статическими занятиями. Форма их проведения полностью отличалась от урочной системы обучения и была представлена следующими направлениями: духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое.

Спортивно-оздоровительное направление представлено занятием «Уроки здоровья», цель которого – формирование навыков здорового образа жизни и формирование здоровьесберегающей среды. Ребята с большой радостью идут на эти занятия, потому что они знают, что учитель в очередной раз приготовил для них что-то интересное и увлекательное. Это различные эстафеты, гимнастика, игры со спортивными предметами (обруч, мяч), бег с препятствием. На каждом занятии в игровой форме учитель выполняет с ребятами упражнения, позволяющие укрепить их здоровье и привить интерес к спорту.

Дети в основном не проявляют признаков переутомления, активны, с удовольствием занимаются творческими видами деятельности. Родители положительно относятся к продлённому режиму дня, дополнительные занятия оценивают как возможность развития творческих способностей детей. В течение двух лет обучения проведён ряд родительских собраний, где обсуждались успехи и проблемы детей, представлялись результаты внеурочной деятельности – творческие работы учеников.

Введение часов на внеурочную деятельность учащихся (главное достоинство новых стандартов) увеличивает возможности школы в расширении спектра предоставляемых образовательных услуг, создаёт возможности для организации индивидуальной проектно-исследовательской работы с учащимися

По результатам первой ступени обучения мы представляем себе такого выпускника начальной школы: это ученик, обладающий исследова-

тельским интересом, коммуникативностью, ответственностью, имеющий навыки самоорганизации и здорового образа жизни.

Опыт двух лет апробации условий введения ФГОС второго поколения позволил нашей школе сделать вывод о том, что такого рода реформирование системы работы образовательного учреждения необходимо, ведь стандарты второго поколения – это средство обеспечения стабильности заданного уровня качества образования и его постоянного воспроизводства и развития.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. А. Нуриахметова, Т. А. Суркова
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 36»
г. Анжеро-Судженск

В данной статье рассматриваются общие вопросы организации исследовательской деятельности младших школьников. По мнению авторов, исследовательская деятельность способствует раннему выявлению и развитию профессиональных склонностей школьников, формированию лидерских качеств, умений работать в команде, умению самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, аргументировано доказывать свою точку зрения, приобщению к научному труду.

В федеральном компоненте государственного образовательного стандарта начального общего образования формулируется идея реализации личностно-ориентированной, развивающей модели начальной школы, содержание образования в которой будет ориентировано на обеспечение самоопределения и самообразования личности, на овладение способами познавательной деятельности, приобретение детьми опыта различных её видов. Это требует создания в образовательной практике определенных условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность. Значит задача школы, учителя организовать такую деятельность, которая поможет вооружить ученика методами познания, сформирует у него познавательную самостоятельность, умения реализовывать свои способности и личностные качества. Важное место в реализации этих задач занимает исследовательская деятельность школьников.

Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически, ребёнок рождается исследователем. Неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Именно это внутреннее стремление к исследованию создаёт условия для того, чтобы психиче-

ское развитие ребёнка изначально разворачивалось как процесс саморазвития.

Задачи исследовательской деятельности:

– *образовательные:* активизация и актуализация знаний, полученных школьниками при изучении определённой темы; систематизация знаний; знакомство с комплексом материалов, заведомо выходящими за пределы школьной программы;

– *развивающие:* развитие умения размышлять в контексте изучаемой темы, анализировать, сравнивать, делать собственные выводы; отбирать и систематизировать материал; использовать ИКТ при оформлении проведённого исследования; публично представлять результаты исследования;

– *воспитательные:* ориентация на значимость выполняемой деятельности для другого человека.

В основе исследовательской деятельности лежат:

– развитие познавательных умений и навыков учащихся;

– умение ориентироваться в информационном пространстве;

– умение самостоятельно конструировать свои знания;

– умение интегрировать знания из различных областей наук;

– умение критически мыслить. [4]

В организации исследовательской деятельности можно выделить три уровня:

– педагог сам ставит проблему и намечает пути решения, само же решение предстоит найти ученику;

– педагог ставит проблему, но пути и методы ее решения, а также само решение ученику предстоит найти самостоятельно;

– ученики сами ставят проблему, ищут пути ее решения и находят само решение. [2]

Исследования можно классифицировать по-разному:

– по количеству участников (коллективные, групповые, индивидуальные);

– по месту проведения (урочные и внеурочные);

– по времени (кратковременные и долговременные);

– по теме (предметные или свободные),

– по проблеме (освоение программного материала; более глубокое освоение материала изученного на уроке; изучение вопросов не входящих в учебную программу). [5]

Уровень, форму, время исследования учитель определяет в зависимости от возраста учащихся и конкретных педагогических задач. Формирование исследовательской деятельности, как правило, проходит в несколько этапов.

Первый этап соответствует первому классу начальной школы. Задачи обогащения исследовательского опыта первоклассников включают в себя:

– поддержание исследовательской активности школьников на основе имеющихся представлений;

– развитие умений ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, составлять предметные модели;

– формирование первоначальных представлений о деятельности исследователя.

Для решения задач мною используются следующие *методы и способы* деятельности: в урочной деятельности – коллективный учебный диалог, рассматривание предметов, создание проблемных ситуаций, чтение-рассматривание, коллективное моделирование; во внеурочной деятельности – игры-занятия, совместное с ребенком определение его собственных интересов, индивидуальное составление схем, выполнение моделей из различных материалов, экскурсии, выставки детских работ.

Второй этап – второй класс начальной школы – ориентированна:

– приобретение новых представлений об особенностях деятельности исследователя;

– развитие умений определять тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования;

– поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников.

На данном этапе мною используются следующие *методы и способы* деятельности: в урочной деятельности – учебная дискуссия, наблюдения по плану, рассказы детей и учителя, мини-исследования; во внеурочной деятельности – экскурсии, индивидуальное составление моделей и схем, мини-доклады, ролевые игры, эксперименты. Развитие исследовательского опыта учеников обеспечивается расширением выполняемых действий при решении учебно-исследовательских задач и усложнением деятельности от фронтальной под руководством учителя к индивидуальной самостоятельной деятельности. Включение школьников в учебно-исследовательскую деятельность должно быть гибким, дифференцированным, основанным на особенностях проявления индивидуального исследовательского опыта детей.

Третий этап соответствует третьему и четвёртому классам начальной школы. По сравнению с предыдущими этапами обучения усложнение деятельности заключается в увеличении сложности учебно-исследовательских задач, в переориентации процесса образования на постановку и решение самими школьниками учебно-исследовательских задач, в развернутости и осознанности рассуждений, обобщений и выводов. С учетом особенностей данного этапа выделяются соответствующие методы и способы деятельности школьников: мини-исследования, уроки-

исследования, коллективное выполнение и защита исследовательских работ, наблюдение, анкетирование, эксперимент и другие. На протяжении всего этапа также обеспечивается обогащение исследовательского опыта школьников на основе индивидуальных достижений.

Исследовательскую работу выполняют в определенной последовательности. *Процесс выполнения включает в себя семь элементов:*

1) формулирование темы;

2) формулирование цели и задач исследования;

3) теоретические исследования;

4) экспериментальные исследования;

5) анализ и оформление научных исследований;

6) внедрение и оценка эффективности научных исследований;

7) публичное представление работ на разного рода конференциях, чтениях. [6]

В исследовательской работе 1/3 времени занимает правильная формулировка темы и цели работы, а также выбор или отработка методики проведения исследования.

1/3 – затрачивается на сбор материала во время наблюдений или при проведении опытов. И не менее 1/3 времени уходит на обработку материала, его анализ и обобщение, написание текста работы.

Поэтому в подготовительный период рекомендуется не только выбрать тему для исследования и сформулировать его задачи, но и собрать как можно больше информации о предмете изучения путём знакомства с литературой или обсуждения темы со специалистами. Всякому исследованию должно предшествовать полное изучение вопроса по литературным, опросным или любым другим данным.

Важнейшее основание для выбора темы исследования – актуальность, наличие какого-либо противоречия или отсутствие объективных данных. Разработка научной темы представляет собой разрешение противоречия, ведущее к развитию наших умений и к получению новых знаний.

Успех любой работы в первую очередь зависит от того, насколько ясно сформулирована цель исследования и его задачи. Цель работы должна быть конкретной, чётко сформулированной, чтобы ясно выделить вопрос, на который мы хотим получить ответ.

Кроме этого цель должна быть доступна для конкретного исследователя. Формулировка задач исследования – тоже довольно сложное и трудоёмкое занятие. Вопросы, которые ставятся в задачах, должны быть чёткими и предполагать однозначный ответ (как мы будем искать ответ на поставленный в цели вопрос).

После постановки цели, задач и выбора методов исследования, учитель разрабатывает с учеником план исследования с приблизительным указанием временных промежутков.

Результаты любой работы зависят от числа проведённых опытов, наблюдений и их обработки. Поэтому при выборе методики необходимо оценить, сколько необходимо провести однотипных измерений, наблюдений и какие использовать способы обработки первичных данных.

В ходе разработки той или иной темы учащийся значительно расширяет свой кругозор, совершенствует такие навыки как конспектирование материала, выделение главного и второстепенного, анализ отобранных фактов, подготовка самостоятельных аргументированных выводов. Эта работа существенным образом влияет на развитие речи, мышления, памяти ребят. Просто написать исследование – недостаточно, его нужно представить и защитить, ответив на вопросы слушателей и оппонентов. А для этого необходимо хорошее знание материала, свободное владение речью и достаточно высокая скорость мышления.

Сотрудничество руководителя и учащегося при написании работы должно выражаться не только в раскрытии способностей ребят, ориентации их на познание как ценность, но и в развитии личности самого преподавателя, способного эффективно использовать вверенные ему человеческие ресурсы. Занятие исследовательской деятельностью позволяют расширить кругозор и учащегося, и руководителя.

Важной составляющей исследовательской работы является анализ и оформление результатов. Выводы делаются в соответствии с поставленной целью и задачами. Они должны быть четкими и понятными даже не специалисту. Ни для кого не секрет, что верная оценка результатов исследования является одной из наиболее сложных и в то же время важных задач. Важно научить детей решать поставленные задачи до конца, приводить любое начатое дело к логическому завершению.

Исследовательская деятельность в начальной школе способствует общему развитию школьников, и непосредственно таких показателей мыслительной деятельности как умение:

– классифицировать;
– обобщать;
– отбирать все возможные варианты решения;
– переключаться с одного поиска решения на другой;
– составлять программу действий по своей работе;
– рассматривать объект с различных точек зрения;
– сравнивать различные объекты и их совокупности;
– составлять задания по предложенной теме;
– проводить самоконтроль.

Таким образом, рассмотрев теоретические основы организации исследовательской деятельности младших школьников, мы пришли к *выводам:*

1. В младшем школьном возрасте исследовательская деятельность представляет собой специфическую учебную деятельность, предполагаю-

щую наличие основных этапов, характерных для научного исследования и ориентированную на открытие лично значимых для учащегося знаний, формирование исследовательских умений.

2. Педагогическими условиями организации исследовательской деятельности младших школьников являются: ознакомление младших школьников с содержанием и техникой выполнения исследований, формирование у учащихся умений самостоятельной работы, формирование умений самоконтроля и развитие творческих способностей и инициативы учащихся.

3. Приобщение к исследовательской деятельности нужно начинать в младшем школьном возрасте, когда процесс формирования исследовательских умений опирается на такие психолого-физиологические особенности этого возраста, как целостное мировосприятие, врожденная любознательность и эмоциональная восприимчивость.

Литература

1. Братанова Т. А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками // Начальная школа. – 2008. – № 5. – С. 41–43.

2. Пержинская Е. В. Как организовать исследовательскую работу в 1 классе // Начальная школа. – № 5. – 2008. – С. 38–41.

3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Издательский центр «Академия». – 2000. – 250 с.

4. Семёнова Н. А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа.– 2006 – № 2.

5. Степанова М. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей. – СПб.: Издательство «Каро». – 2005. – 280 с.

6. Тимофеева В. П. Исследовательская работа в начальной школе // Начальная школа. – 2008.– № 2. – С. 9–11.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПОСТРОЕНИЯ РАССУЖДЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СИМВОЛИКЕ ЧЕРЕЗ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

И. П. Пулатова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 36»
г. Анжеро-Судженск

Как обучать детей нахождению способа решения логических задач? Этот вопрос центральный в методике обучению решения задач повышенной сложности. Для ответа на него в литературе предложено немало практических приёмов, облегчающих поиск способа решения задачи, имеется огромное количество сборников-тренажёров. Однако теоретические аспекты логической задачи остаются мало разработанными. В результате работа

над развитием логического мышления учащихся идет «вообще» без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования. Это приводит к тому, что развитие логического мышления в значительной мере идет стихийно, поэтому большинство учащихся не овладевают начальными приемами мышления. Следовательно, не происходит полноценного развития младшего школьника и формирования у него логических универсальных действий, что полностью противоречит требованиям, которые предъявляются в новом стандарте образования.

Особенности текста задачи могут определять ход мыслительного процесса при её решении. Как сориентировать детей на эти особенности? Как простроить доказательство – решение через логическую цепочку собственных рассуждений? Знание ответов на данные вопросы составляет теоретико-методические положения, на основе которых можно строить конкретную методику обучения, они помогут определить методические приёмы поиска способов решения логической задачи.

Объект исследования: процесс формирования логического мышления через методы построения рассуждения в математической символике и вспомогательные модели.

Предмет исследования: программа «Развитие творческих способностей младших школьников».

Цель данной работы: представление авторского учебно-методического комплекта «Развитие творческих способностей младших школьников» как технологию в результативном подходе к решению нестандартных математических текстовых задач, к развитию логического мышления.

В основу исследования была выдвинута следующая *гипотеза*: развитие логического мышления будет происходить более эффективно, если применять методы построения рассуждения через знаковую математическую символику и вспомогательные модели последовательно в системе.

Задачи исследования: изучить психологическую, педагогическую, методическую литературу по проблеме исследования; рассмотреть физиологические аспекты развития логического мышления младших школьников; в опытно-поисковой деятельности обосновать эффективность использования математических средств; проанализировать содержание учебно-методического комплекта «Развитие творческих способностей младших школьников» как системообразующую структуру методических приёмов для выработки логического мышления.

Теоретическая значимость исследования: на основе проведённого научно-практического исследования определено эффективное влияние методов построения рассуждения через знаковую математическую символику и вспомогательные модели на развитие логического мышления.

Практическая значимость исследования: разработанный учебно-методический комплект «Развитие творческих способностей младших школьников» поможет педагогам начальной школы в подготовке обучающихся к предметным олимпиадам по математике.

Значительное место вопросу обучения младших школьников логическим задачам уделял в своих работах В. Сухомлинский. Суть его размышлений сводится к изучению и анализу процесса решения детьми логических задач, при этом он опытным путём выявлял особенности мышления детей. Сухомлинский наблюдал за ходом мышления детей, и наблюдения подтвердили, что, «прежде всего надо научить детей охватывать мысленным взором ряд предметов, явлений, событий, осмысливать связи между ними… Изучая мышление тугодумов, я всё больше убеждался, что неумение осмыслить, например, задачу – следствие неумения абстрагироваться, отвлекаться от конкретного. Надо научить ребят мыслить абстрактными понятиями».

В авторской программе «Развитие творческих способностей младших школьников» предлагается практический путь переода от конкретики к абстракции при решении задач повышенной сложности.

В программе разработаны методические приёмы обучения построению последовательных логических цепочек обоснования в доказательной базе для нахождения ответа в числовых головоломках и нестандартных текстовых задачах олимпиадного характера. Задания повышенной сложности построены от простого к сложному, систематизированы по видам.

В основу классификации задач положено деление по форме представления доказательной базы в опорных математических знаках и приёмах, то есть методах: графических, арифметических и алгебраических.

Графические методы:

– моделирование условия и вопроса задачи в виде рисунка, чертежа, таблицы;

– построение рассуждения через рисунок, опорную символику;

– упорядочивание элементов множества рисунком (комбинаторика);

– упорядочивание элементов множества графом «дерево» (комбинаторика).

Разъясним суть этих моделей на примере задач, предложенных данной программой.

1 класс. Раздел «Занимательные вопросы». Тема: Сравнение величин. Задача № 1: *Галя ниже Ромы, Маша ниже Серёжи, но выше Ромы. Кто самый высокий?*

В моделировании используем метод построения рассуждения через рисунок, опорную символику.

2 класс. Раздел «Текстовые задачи. Решение логических задач через наглядно-образное мышление». Тема: Решение задач на сравнение величин с использованием в рассуждении рисунка, символа («больше на…»,

«меньше на…»). Задача № 155: *Улитка отползла от цветка на 3 м, а потом в противоположном направлении на 5 м. На каком расстоянии оказалась улитка от цветка?*

Используем метод: моделирование условия и вопроса задачи в виде рисунка, чертежа, таблицы (рис. 1).

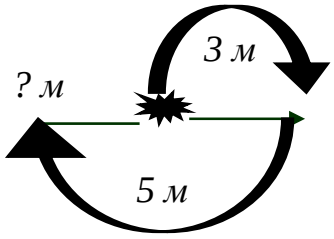


Рис. 1. Схема построения доказательства к задаче через чертёж

Арифметические:

– алгоритм прямых и обратных действий;

– нахождение задуманного числа через составление выражения;

– подбор, перебор чисел;

– преобразование величин;

– определение разницы в величинах (пропорциональность);

– приведение величины к единице;

– нахождение в целом половины, трети, четверти, одинаковых частей.

2 класс. Раздел «Текстовые задачи. Решение логических задач через наглядно-образное мышление». Тема: Решение задач при помощи деления целого на части (половина, четверть). Задача № 167:

У двух рыбаков спросили:

– У кого рыбы больше?

– В моей корзине половина числа рыб, находящихся в корзине у него, да ещё 10, – ответил первый.

– А у меня в корзине столько рыбы, сколько у него, да ещё 20, – сказал второй.

У кого рыбы больше? На сколько?

В моделировании используем метод нахождения в целом половины, трети, четверти, одинаковых частей (рис. 2).

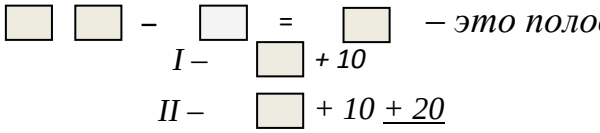


Рис. 2. Схема построения рассуждения при помощи символов

3 класс. Раздел «Числовые головоломки». Тема: Преобразование чисел, операции с числами, числовой ряд. Задание № 228: *Напиши самое*

маленькое четырёхзначное число, которое при делении на 6 даёт в остатке 5.

□□□□ *: 6 =* □□□ *(ост. 5)*

Рис. 3. Зрительная модель при использовании метода: нахождение заданного числа через составление выражения

Алгебраические методы:
– составление выражения в буквенной символике;
– определение закономерности во множестве;
– подстановка и размен равнозначной величиной;
– нахождение неизвестного уравнением;
– применение математических формул.

4 класс. Раздел «Нестандартные текстовые задачи с арифметическим доказательством». Тема: Построение рассуждения в нестандартных текстовых задачах через замену равнозначной величиной. Задача № 193: *С хозяйством попа справляются 10 работников. Каждый работник в день съедает каравай хлеба. Поп принял на работу Балду. Живёт Балда в поповом доме, спит себе на соломе, ест за 4, работает за 7. Поп прогнал лишних работников. Сколько караваев хлеба экономит теперь поп ежедневно?*

Для построения логической цепочки используется метод составления выражения в буквенной символике:

Б – Балда, Р – рабочий, К – каравай хлеба
Б = Р + Р + Р + Р, Р = К, значит,
Б = К + К + К +К – ест,
Б = Р + Р + Р + Р + Р + Р + Р – работает.
Решение:
10 – 7 = 3 (р.) – осталось в доме.
3 + 4 = 7 (к.) – съедают 3 работника и Балда за день.
10 – 7 = 3 (к.) – экономит поп ежедневно.
Ответ: 3 каравая экономит поп ежедневно.

В программе имеются методические рекомендации для каждого класса с подробным изложением ввода того или иного технического приёма в построении рассуждения. Продумано содержание каждого занятия (135 часов). В сборнике задач продемонстрированы все задания курса с подробным построением доказательной базы (343 задачи). Задачи представлены по тематике, видам, классам. Заключительными занятиями каждого раздела спланировано проведение олимпиад, в содержание которых включены математические задания повышенной сложности изученных видов, то есть творческая работа будет являться итоговой деятельностью обучающегося на определённом этапе. Составлено 10 запланированных программой олимпиад с подробным решением для учителя и бланки реше-

ний данных олимпиад для обучающегося. Все выше перечисленные составляющие вошли в авторский учебно-методический комплект.

В данной работе нашли решение задачи, выдвинутые в связи с проблемой и гипотезой исследования, и получены следующие основные результаты и выводы:

1. Использование в программе методов по форме и способу построения рассуждения в решении задач повышенной сложности соответствует психолого-педагогическим аспектам развития логического мышления младшего школьника.

2. Творческий подход к решению нестандартных задач не рождается сам по себе. Для этого нужно создать определённые условия. Наибольший эффект нестандартные задачи развивающего характера могут дать лишь при условии, если учитель умело организует поисковую деятельность детей, правильно направляет мысль учащихся. Важно на разнообразных нестандартных задачах и упражнениях формировать общие приёмы решения любых доступных возрасту учащихся задач. В программе эта идея проходит сквозной линией. Обучение построению графических, арифметических и алгебраических моделей построено на зрительных образах. Одни и те же модели могут использоваться как в первом, так и в четвёртом классе в задачах разных видов, предусмотренных программой.

3. Предлагаемые методы для построения логической цепочки в рассуждении направлены на развитие таких психических процессов как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, абстрагирование и конкретизация, обобщение, индукция и дедукция – всё это является свойствами логического мышления.

Разработанные методики были апробированы автором на двух поколениях её учеников. На первом этапе были введены только элементы представленных методик и использовались на уроках математики (результат городской олимпиады по математике в 2005–2006 учебном году – 4 место). На втором этапе апробирование программы проходило активно в полном объёме на факультативных занятиях (результат городской олимпиады по математике в 2009–2010 учебном году – 1 место, в 2010–2011 учебном году – три дипломанта).

Литература

1. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 3 – М.: Педагогика, 2001. – 262 с.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПУТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Ю. Рудковская

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Одним из перспективных направлений в области преподавания литературы в начальной школе является интеграция литературного чтения с другими видами искусства. Идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции современной начальной школы чрезвычайно плодотворны. Процесс интеграции характерен для всех предметов, но в первую очередь для уроков литературного чтения, именно здесь может быть реализован эстетический, духовно-нравственный потенциал воздействия на сознание ребенка искусства слова в содружестве с другими искусствами. По мнению В. А. Доманского, интеграция «способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими целостным знанием, комплексом универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир» [1, с. 166].

Для того чтобы методически грамотно провести современный интегрированный урок литературного чтения, сформулируем специальные требования к организации и проведению урока:

– определяется главная цель интегрированного урока;

– из содержания предметов отбираются только те сведения, которые необходимы для реализации общей цели;

– главная задача урока решается приемами, характерными для нескольких учебных дисциплин;

– все этапы урока должны являться фрагментами целого и находиться в логико-структурной зависимости;

– цепочка сведений реализуется как «данное» и «новое» и отражает не только структурную, но и смысловую связанность;

– выбирается тип интегрированной связи, в соответствии с которым выстраиваются этапы урока.

Задача учителя, планирующего интегрирующий урок – научить ребят мыслить абстрактными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями, вырабатывать собственную оценку. А для этого нужно, чтобы ребята попытались взглянуть на героя, вещь, поступок заново как на непривычные для них.

В своей работе «Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе» В. А. Доманский отмечает, что в современной педагогической практике используется несколько типов инте-

гративных связей. Ссылаясь на вышеназванного автора, мы приведем примеры таких типов связей.

Простейший – последовательный тип интеграции. На таком уроке материал, относящийся к разным видам искусств, организован в своеобразные блоки (например, литература – блоки 1 и 4; музыка – блок 2; живопись – блоки 3 и 5). Такой урок должен иметь стройную методическую концепцию, а все его блоки связываются между собой общими темами, проблемами и т. д.

Так, например, выстраивая урок литературного чтения по последовательному типу интеграции в 3 классе по учебнику «В одном счастливом детстве», часть 2, раздел 10 «Наполним музыкой сердца», необходимо использовать музыкальные произведения. Факт необходимости использования музыкальных произведений в контексте урока диктует сама тема. Изучая произведения К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», урок можно выстраивать по следующему алгоритму.

Блок 1. Работа с литературным текстом.

Блок 2. Работа с иллюстрациями или репродукциями картин. Это могут быть картины с изображением осенней природы Дании, возможны иллюстрации к тексту.

Блок 3. Музыка. Обязательное звучание сюиты Эдварда Грига «Пер Гюнт», так чтобы музыка была в унисон текста и служила не только фоновым дополнением, а самостоятельным источником духовных переживаний и вдохновения детей.

Блок 4. Работа с литературным текстом. Сопоставление литературного и музыкального произведения (сопоставительная беседа).

Блок 5. Изобразительное искусство.

Подобное обращение позволяет учащимся выявить, как один вид искусства дополняет другой, преломляется в нем. Выстраивая урок в последовательном типе интеграции, учитель должен помнить, движение урока должно идти от литературы к произведениям смежного искусства, поскольку центром внимания учителя является художественный текст.

Второй тип интеграционных связей на уроках литературы, выделяемый В. А. Доманским, – параллельная связь литературы и других видов искусств, которые изучаются синхронно на каждом из этапов урока. «По своей структуре такой урок значительно сложнее предыдущего, так как требует более высокого уровня синтеза. На нем разные искусства, взаимопроникая и взаимодополняя друг друга, создают целостное представление о художественном явлении, времени, эпохе. Данный тип интеграции особенно эффективен на вводных и заключительных уроках» [2, с. 118].

Примером может явиться заключительный урок литературного чтения в 4 классе по учебнику «В океане света», часть 2, путешествие 14 «Смешные книжки. Тайна юмора и сатиры». Урок выстраивается на сопоставлении рецепций учащихся после прочтения отрывка художественного

текста и его аудиоверсии, мультипликационной версии, киноверсии. В центре урока параллельное обращение к эпизодам, сценам из рассказов и беседа по вопросам. Вопросы беседы направлены на оценивание эпизода с эстетической стороны, на сравнение трактовки режиссера с авторским замыслом.

В своей работе «Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе» В. А. Доманский выделяет: «Смешанный тип интеграции чаще всего распространен на практике, так как обладает гибкой структурой и позволяет комплексно привлекать разные виды искусств. Урок со смешанным типом интеграционных связей характеризуется тем, что может в себя включать как последовательную, так и параллельную интегративную связь литературы, истории, изобразительного искусства, музыки» [2, с. 119].

На 1 этапе данного урока живопись, литература, музыка рассматриваются параллельно, идет синхронное изучение материала. На таком уроке оправдана работа с портретом автора художественного произведения, на этом этапе литературный текст имеет главенствующую роль, и чтобы художественный текст детьми был понят лучше, на помощь приходит музыкальное произведение. Каждый вид искусства дополняет друг друга, идет сопоставление литературного текста с музыкой, живописью.

2 этап урока – работа с литературным источником.

3 этап урока проводится по аналогии с первым, но уже вместо портрета учитель работает или над иллюстрациями, или с репродукциями картин.

Подобная работа позволяет детям ощутить всю глубину художественных текстов, создать у них целостное представление о художественном произведении, способствовать развитию духовных чувств ребенка.

Современный интегрированный урок литературного чтения соответствует задачам образования и воспитания человека, потому что этот школьный предмет – вид искусства, часть культуры. Он знакомит учащихся с нравственно-эстетическими ценностями культуры своего народа и человечества в целом. Способствует глубокому, личностному освоению этих ценностей, поскольку в процессе восприятия художественного текста участвуют и разум, и чувства, и воля, а значит, параллельно проходит процесс общего и нравственного развития личности ребенка, его воспитание.

Литература

1. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск, 2000. – 272 с.

2. Доманский В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.

3. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфики // Литературное и речевое развитие школьников. – СПБ., 1992.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Е. Соболева

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 36»
г. Анжеро-Судженск

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года поставлена важная задача: расширить использование современных образовательных технологий, что обеспечит расширение осваиваемых обучающимися компетентностей при сохранении общих сроков обучения.

Для начальной школы это означает смену приоритетов в расстановке целей образования. Одним из результатов обучения и воспитания в школе первой ступени должна стать готовность детей к овладению современными компьютерными технологиями и способность актуализировать полученную с их помощью информацию для дальнейшего самообразования.

Пути внедрения информационно-коммуникационных технологий в школе я вижу в построении оптимальных моделей информатизации, а также в создании условий их функционирования.

Реализация данной идеи опирается на следующие принципы моей педагогической деятельности:

1) опора на субъективный опыт учащихся, который используется в качестве одного из источников обучения,

2) актуализация результатов обучения, предполагающая применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков,

3) индивидуализация и дифференциация обучения,

4) организация совместной работы учителя и учащихся, предполагающая планирование, реализацию и оценивание процесса и результата обучения,

5) выявление реальной степени освоения учебного материала учащимися и определение того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели.

Опираясь на данные принципы, я веду работу над формированием у учащихся ключевых компетенций: ценностно-смысловые, учебно-познавательные, социокультурные, коммуникативные, информационные, природоведческие, здоровьесберегающие.

Следовательно, моя деятельность ориентирована на то, чтобы создать каждому школьнику условия, в которых он максимально реализовал бы себя, и не только свой интеллект, свое мышление, свою деятельность и способности, но именно личность, готовой к социальной адаптации в условиях информатизации.

Однако данный спектр вопросов предполагает разрешение целого ряда противоречий, как общего, так и частного характера. Это противоречия между:

– все возрастающим объемом информации и необходимостью поиска рациональных путей её использования;

– применением компьютерных технологий как средства интенсификации процесса обучения и отсутствием педагогически и методически обоснованного программного обеспечения по использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;

– потребностью внедрения информационно-коммуникационных технологий на раннем уровне развития ребенка и недостаточной проработанностью вопроса, связанного с разработкой модели их использования в традиционных успешно применяемых в младшей школе дидактических системах обучения и развития.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс – это один из важнейших путей научить ребенка учиться. Если ребенка не научить ориентироваться в огромном информационном пространстве с помощью новых педагогических технологий, то обучающимся будет трудно адаптироваться в усложняющейся информационной среде.

Для разрешения данного противоречия мною поставлены следующие задачи:

– определить роль ИКТ в повышении эффективности процесса обучения, а также особенности и последствия их внедрения в образовательный процесс;

– разработать этапы проектирования и конструирования информационных моделей по заданным целям и определить возможность эффективного использования в начальной школе.

Решение второй задачи связано с проектом по внедрению информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников.

Этапы реализации проекта

Этапы	Деятельность
I. Проектно-мобилизационный (2008 г.)	1. Разработка проектного замысла, ознакомление с его идеями педагогов, учащихся, родителей. 2. Определение критериев, показателей, методов и приемов для повышения качества образования через применение в учебный процесс ИКТ.
II. Внедренческий (2009–2012 гг.)	1. Реализация программы совместных действий по повышению качества образования. 2. Апробация дел, направленных на повышение качества образования. 3. Освоение и использование в образовательной практике форм, приемов и методов, способствующих повышению качества образования. 4. Мониторинг повышения качества образования.

Этапы	Деятельность
III. Рефлексивно-обобщающий (2012 г.)	1. Осуществление коллективной рефлексии в сообществе педагогов, учащихся, родителей и результатов деятельности по повышению качества образования. 2. Определение перспектив дальнейшего повышения качества образования.

«Детская природа требует **наглядности**» – заметил К. Д. Ушинский. Я полностью разделяю эту точку зрения. Все мои занятия строятся с учетом возрастных и психологических особенностей. Нам известно, что у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление. А что является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации учения, развития творческих способностей и создание благоприятного эмоционального фона учащегося? Считаю, что компьютерные технологии отвечают данным требованиям.

При использовании компьютерных технологий обучения мы имеем два основных преимущества – *качественное и количественное*. Качественное – это словесные описания с аудиовизуальным представлением. Количественное – высокая информационная плотность.

Рассмотрим применение элементов информационных технологий на уроках, которые помогут ответить на вопросы: «Как организовать применение информационных технологий на уроках, изучаемых в начальной школе? Каковы же возможности использования компьютера на уроках *русского языка?*»

1. С его помощью мы можем организовать выполнение всех известных традиционных видов упражнений, а именно:

– на зрительное восприятие;

– работа с деформированным текстом (вставку букв, постановку знаков препинания);

– графическое обозначение единиц языка разных уровней;

– редактирование текстов.

2. Необходимую информацию можно графически выделить для привлечения внимания к неправильно написанной или вставленной букве или знаку препинания; в таблицах и правилах нужную букву можно сделать большего размера и т. д.

3. Преимущество компьютера состоит в том, что с его помощью мы можем не только демонстрировать статистическую информацию, но и давать учащимся возможность увидеть различные языковые явления в динамике, то есть показать поэтапность формирования какого-либо явления языка.

На уроках *математики* при помощи компьютера можно:

– решить проблему дефицита динамической наглядности, когда дети под руководством учителя на экране монитора сравнивают способом наложения геометрические фигуры, анализируют отношения между мно-

жествами, решают задачи на движение, демонстрируемые с помощью PowerPoint;

– использовать интерактивный плакат, анимационные модули.

Применение компьютера на уроках *литературного чтения* может быть самым разнообразным, преследовать разные цели:

– ознакомление с наиболее интересными фактами биографии писателя,

– совершение заочных экскурсий по местам, связанным с жизнью и деятельностью поэта или писателя,

– просмотр фрагментов кинофильмов, мультипликационных фильмов, спектаклей, балетов по произведениям того или иного писателя,

– прослушивание мастеров художественного слова, их исполнения отрывков из произведений и т. д.

Итогом работы по организации своей деятельности с использованием компьютерных технологий является вовлечение учащихся в создание самостоятельных презентаций при защите собственных проектов. Цель презентации – донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме.

Подготовка к проекту состоит из следующих этапов: подготовительный, технологический, заключительный. К концу 4 класса у моих учеников формируется информационная компетентность для дальнейшего успешного обучения в основной школе.

Информационная подготовка детей уже в начальной школе встречает ряд возражений со стороны специалистов-медиков, психологов. Эти возражения связаны с тем, что информационный подход, с одной стороны, помогает ускорить развитие ребенка, сделать для него процесс обучения более доступным и привлекательным, повысить уровень социальной адаптированности учащихся, качества обучения, а с другой, – вносит определенные сложности в дидактический процесс, зачастую это *ухудшение здоровья* обучающихся и ограниченное в учебном процессе живое общение учителей и школьников, которое приводит к *недостаточному диалогическому общению***.**

Для разрешения этих проблем мной соблюдается особенность занятий с КТ для детей младшего школьного возраста: продолжительность одного занятия не более 15 минут за урок, 30–40 минут в день.

Мотивация в моем классе с каждым годом растет, о чем говорят данные психологической диагностики. При проведении мониторинга в условиях отработки учебных умений и навыков с применением электронных учебных материалов по предметам за последние три года при абсолютной успеваемости по всем предметам наблюдается положительная динамика *качества* знаний. Растут показатели *социальной адаптированности* личности учащихся.

Таким образом, анализ результатов моей деятельности позволяет говорить, что внедрение коммуникационных технологий в работу учителя начальных классов способствует достижению основной цели – улучшению качества обучения, доступности образования, обеспечению развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве. Использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы позволяет повысить не только эффективность, мотивацию учащихся, но и сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным. Применение компьютера в обучении школьников начальных классов представляется целесообразным и необходимым.

Литература

1. Губина Т. Н. Конструкторские компетенции учителя при создании мультимедиа презентаций с учетом здоровьесберегающих технологий // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 404–406.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. : Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года №1662-р.

3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». URL: eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

О. В. Богодухова
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС). Особенность ФГОС нового поколения – деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Изменяются и технологии обучения.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывает значительные возможности расширения образовательных рамок учебных предметов в общеобразовательном учреждении. ИКТ призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

«Эффективность» в переводе с латинского – «эфектос» – означает выполнение действий, результат, следствие каких-либо действий. Под эффективностью понимают полезность урока для развития каждого ребёнка. Значит, чтобы повысить эффективность урока, необходимо сделать его значимым для каждого отдельного ученика.

В традиционном процессе обучения В. И. Загвязинский выделяет следующие противоречия [5, с. 27]:

– активность преподавателя и пассивность ученика;

– учебная программа рассчитана на среднего ученика;

– недостаток индивидуального подхода;

– информация представлена в абстрактно-логической форме;

– ограниченность во времени и т. д.

Основной задачей информатизация образования в России является эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационно-коммуникационных технологий:

– активная позиция учащегося;

– переход процесса познания из категории «учить» в категорию «изучать» какой-либо предмет осознанно и самостоятельно;

– информационная насыщенность и гибкость методики обучения с применением ИКТ;

– «погружение» обучающегося в особую информационную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс обучения;

– дифференциация и индивидуализация учебного процесса;

– коренное изменение организации процесса познания путём смещения её в сторону системного и мышления;

– интерактивные связи с различными образовательными ресурсами (библиотеки, справочники, словари) и образовательными сообществами (учителя, консультанты).

При подготовке к уроку с использованием ИКТ учитель не должен забывать, что это УРОК, а значит, нужно составлять план урока, исходя из его целей. При отборе учебного материала он должен соблюдать основные принципы систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и др.

Разработка урока с использованием ИКТ состоит из следующих этапов:

1. Концептуальный. На данном этапе определяется дидактическая цель с ориентацией на достижение результатов, аргументируется необходимость использования ИКТ или ресурсов Интернет в образовательном процессе, исходя из педагогических задач урока.

2. Технологический. На основе сформулированных требований к образовательным электронным ресурсам по дидактическим целям и методическому назначению проводится анализ и отбор образовательных электронных ресурсов. Выбирается форма урока, выделяются основные структурные элементы урока, прогнозируется эффективность использования данного ресурса, определяется методика проведения урока и проектируются основные виды деятельности с ресурсами в учебном процессе.

3. Операциональный. На данном этапе проводится детализация функций, которые можно возложить на средства ИКТ, и способов их реализации, выбор способов взаимодействия обучаемого с электронным ресурсом, осуществляется поэтапное планирование урока. Для каждого из этапов определяется цель, длительность этапа, форма организации деятельности учащихся, функции преподавателя и основные виды его деятельности на данном этапе, форма промежуточного контроля и т. п.

Планируя урок с применением ИКТ, нужно учитывать следующие факторы: уровень подготовки класса, методическую цель урока, тип урока, готовность учащихся к новому виду учебной деятельности, гигиенические требования.

Критерии полезности ИКТ в образовании можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

В зависимости от того, какие средства ИКТ используются, выделяется несколько типов уроков:

– урок с компьютерной поддержкой;

– урок с выходом в Интернет;

– урок с мультимедийной поддержкой.

Рассмотрим подробнее каждый из типов уроков.

Урок с компьютерной поддержкой

Работу учеников на таком уроке можно организовать несколькими способами:

– учащиеся одновременно работают с учителем, на определенном этапе переходят к работе за компьютером;

– учащиеся работают на компьютере по указанию учителя;

– работа с текстом электронного учебника или пособия.

Урок с выходом в Интернет

Позитивная возможность современных Интернет-технологий – возможность использовать уникальные экспериментальные ресурсы, расположенные порой на другом конце земного шара: вести наблюдения звездного неба на настоящем телескопе или управлять реактором атомной станции, воспользоваться для перевода учебного текста онлайн-словарём, пройтись по залам музеев мира.

Ещё одна возможность, которую успешно используют современные преподаватели – развитие и поощрение творческого потенциала учащихся. Публикации в Интернете лучших исследовательских работ, сочинений, гипертекстовых рефератов не только дают возможность ученикам выполнить мини-исследование, но и представить результаты своего труда массовому читателю.

Урок с мультимедийной поддержкой

Психологи отмечают, что современные дети – это дети экранной динамичной информации. Информация на экране монитора, проектора или телевизора воспринимается ими намного лучше, чем печатная книжная информация. Конечно, печально осознавать, что современные дети очень мало читают, однако, при подготовке к уроку необходимо учитывать данный фактор.

Компьютер, укомплектованный звуковой картой, колонками, видеопроектором, позволяет сделать урок живым и красочным. На качественно новом уровне реализуется принцип наглядности обучения. Анимация, видеоизображение, звук делают изучаемые события и явления более наглядными, а, значит, и доступными, таким образом, превращая процесс обучения в более комфортный для ученика.

Использование ИКТ на уроке позволяет рационально организовать рабочее время учителя и учеников: учителю не потребуется писать на доске мелом, отвернувшись от класса, развешивать иллюстрации, менять демонстрируемый материал и т. д. Заранее подготовленная информация к уроку появляется в нужное время, в заранее продуманном темпе и объеме. Время, сэкономленное на уроке, может использоваться для увеличения объема информации или тренировочных упражнений.

Говоря об уроках с мультимедийной поддержкой, нельзя не сказать об интерактивной доске как о ценном инструменте для обучения всего класса. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателю излагать новый материал живо и увлекательно.

Преимущества использования интерактивной доски:

– совместимость с программами всех лет обучения;

– возможность работать с веб-сайтами и другими ресурсами;

– большие возможности для взаимодействия и обсуждения в классе, благодаря чему учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подаче материала;

– возможность сделать занятия интересными и увлекательными благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов;

– освобождение учеников от необходимости записывать учебный материал благодаря возможности сохранять и распечатывать всё, что появляется на доске;

– позволяет увеличить темп занятия, при условии, что файлы или страницы были приготовлены заранее;

– возможность для преподавателей делиться материалами друг с другом; работа с интерактивной доской вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост;

– предоставляет большие возможности для коллективной работы, для развития личных и социальных навыков.

Средства ИКТ разнообразны и возможности их велики. Рассмотрим более подробно программные средства обучения, которые широко используются в системе образования.

Обучающие программы (ОП) – специфическое учебное пособие, предназначенное для самостоятельной работы учащихся. Такие программы носят обучающий характер: они содержат пояснения, правила, образцы выполнения заданий, что способствует максимальной активизации обучаемых, индивидуализируя их работу и предоставляя возможность им самим управлять своей познавательной деятельностью. ОП являются лишь частью всей системы обучения, следовательно, должны быть увязаны со всем учебным материалом.

Электронные учебники – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Электронный учебник можно использовать как в целях самообразования, так и в качестве методического обеспечения какого-либо курса, точно так же, как и бумажный учебник.

Тестовая система компьютерного контроля – одна из самых распространенных компьютерных систем контроля знаний. Использование

компьютера помогает преподавателю сократить рутинную, малоинтересную работу по проверке тестов, что позволяет проводить контроль чаще и снижает фактор субъективности.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. В самом общем случае к ЭОР относят учебные видеофильмы и звукозаписи. Значительно упрощают подготовку учителя к уроку, так как представляют собой модули получения новых знаний, практического и контролирующего характера, позволяют дифференцировать и индивидуализировать работу на уроке.

С появлением Интернета стало возможным и *дистанционное обучение*. Дети, имеющие временные ограничения возможностей здоровья и не имеющие возможности регулярно посещать образовательные учреждения (находящихся на госпитализации в медицинских учреждениях, санатории, дома и т. п.), не оказываются «выключенными» из процесса обучения. Это поможет им усвоить материал и быть успешными на последующих уроках.

Приход ИКТ на смену традиционной методике, безусловно, способствует усилению эффективности учебного процесса. Технология привносит качественные изменения в педагогический процесс, способствует совершенствованию практических умений и навыков, позволяет эффективно организовать процесс обучения, повышает интерес учащихся к предмету, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Средства и формы медиаобразования дают учителю возможности профессионального роста и самосовершенствования на пути использования новейших достижений науки и информационных технологий. Последнее способствует обновлению содержания и форм современного образования.

Литература

1. Бурданова Л. Ю. Роль ИКТ в реализации требований ФГОС ООО / [Электронный ресурс] // URL: http://www.slideshare.net/Burdanova/ss-12982425 (дата обращения: 30.10.2012).

2. Галузо И. В. Мультимедийные технологии в учебном процессе. – Витебск, 2003.

3. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987.

4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1988.

5. Минич О. А. Информационные технологии в образовании. – Красико-Принт, 2008.

КИБЕРКОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

О. И. Воинова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Норильский индустриальный институт»

Во все времена профессии и личности педагога уделялось особое внимание. Трудно найти в науке столь же поэтизированный и восклицательный стиль рассмотрения какого-либо явления, как это делается в отношении проблемы личности педагога. Здесь, прежде всего, речь идет о миссии и высоком предназначении профессии учителя. В. А. Сластенин, утверждая учителя в роли ключевой фигуры образования, рассматривая его как творца педагогического процесса, пишет: *«Учитель – не только профессия, суть которой – дать знания. Это высокая миссия, смысл которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке. Меняющиеся реалии жизни требуют от него постоянного напряжения всех сил, известной самоотверженности, величайшей ответственности за свои действия»* [3, с. 300]. По мысли М. М. Рубинштейна, за учителем всегда остается *«миссия воздействия на современность во имя будущего и ценного будущего, миссия хранителя и продолжателя культуры»* [2, с. 17]. Парадоксально, но идеи М. М. Рубинштейна по формированию личности послереволюционного учителя сегодня приобретают не меньшую, а возможно и большую актуальность. В. А. Сластенин, являясь учеником М. М. Рубинштейна, характеризует его идеи как *«надежно и мощно работающие на современность»* [2, с. 5]. По всей видимости, это связано с тем, что происходящие сейчас общественные процессы тоже в какой-то мере являются революционными: темпы технизации, компьютеризации и интернетизации приобретают глобальные масштабы, производя, в прямом смысле, переворот во всех областях жизнедеятельности человека, в т. ч. в образовании. При этом, ситуация усугубляется еще и тем, что подрастающее поколение «дает фору» нам – педагогам – в отношении освоения современных технических средств, которые через это теряют свой образовательный потенциал, переводя свои функции в плоскость развлечения, простого общения, а иногда и правонарушения. С сожалением констатируем: теряется вера в учителя, как носителя высшего знания, подрывается авторитет и значимость профессии педагога в то время как, по мысли В. А. Сластенина, *«учитель должен быть ориентирован на школу завтрашнего дня, иметь определенный запас опережения»* [3, с. 299], чем и заслуживать свой авторитет и уважение.

Становление личности педагога во многом определяется его способностью к профессиональному саморазвитию, которое, по В. А. Сластёнину, состоит *«из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей*

(ими овладевает сам учитель)» [3, с. 365]. Актуальность профессионального саморазвития педагога сегодня трудно переоценить. На фоне современных процессов это становится едва ли не первостепенной проблемой, поскольку обуславливается быстроменяющимися реалиями жизни, ускоренными темпами развития науки, интенсивной технизацией и технологизацией производства, быта и образования.

Рассматривая педагогическую науку через призму личности учителя, мы, вслед за М. М. Рубинштейном и В. А. Сластениным утверждаем учебный процесс как творческий совместный процесс учителя и ученика, где личность учителя приобретает онтологический статус. Так, А. П. Фомин, позиционируя учителя в роли носителя педагогической идеи, понимает «онтологизацию» его личности *«как «агента», реализующего педагогическую идею в единстве субъективного и объективного начал педагогического процесса»* [4]. Согласно А. П. Фомину, оптимальными качествами учителя являются:

– определенная дистанцированность от доминирующей идеологии и критичное отношение к социально-политическому заказу;

– достаточно высокий уровень самосознания;

– приоритетность в структуре сознания учителя вечных ценностей культуры по сравнению с временными ценностями социально-политической конъюнктуры;

– достаточная общепрофессиональная компетентность, позволяющая ориентироваться в противоречивых рекомендациях педагогической теории и практики и отбирать наиболее оптимальные и адекватные культуре и социальной структуре формы и методы работы, выступая, таким образом, насколько это возможно, сознательным носителем, «агентом» педагогической идеи [4].

При этом не менее важным является то, что В. А. Сластенин называл нормативными положениями педагогики (совокупности правил обучения и воспитания, практических рекомендаций [3, с. 304]), а также передового, инновационного опыта в виде педагогических теорий и концепций, которые в совокупности составляют ту или иную область педагогического знания.

Завершенный образ педагога, по М. М. Рубинштейну, заключается в четырех ипостасях:

1) учителя (по замыслу автора, видимо, как транслятора знаний);

2) воспитателя;

3) жизненного организатора;

4) проводника культуры [2, с. 19].

Таким образом, перед современным учителем стоит непростая двойственная задача: с одной стороны, педагог должен быть высококвалифицированным в отношении как своего предмета, так и психолого-педагогической подготовки, с другой, – быть носителем и транслятором

духовно-нравственного культурного содержания. В современной ситуации оба аспекта педагогического мастерства – знаниевый и культурный, – должны сопровождаться высокой информационной культурой и киберкомпетентностью учителя (раскрывающейся в совокупности киберкомпетенций).

Под *киберкомпетентностью* понимается обладание совокупностью знаний, умений, навыков, конкретных способов действий, личностных качеств, определенного опыта, необходимых для осуществления продуктивной и безопасной жизнедеятельности в киберпространстве: киберкоммуникации, киберобучения (в том числе самообучения), кибервоспитания (в том числе самовоспитания), киберобразования, профессиональной и общественной деятельности. При этом каждое такое знание, умение, любой навык или способ действия мы определяем как киберкомпетенцию [1, с. 255].

Киберкомпетентность современного педагога раскрывается в следующей системе киберкомпетенций [1, с. 265–268].

1. *Технические* (компетенции, опирающиеся на начальные знания, общие умения и навыки работы с электронной, компьютерной и цифровой техникой):

– знание правил техники безопасности; знание и соблюдение экологических, медицинских, физических, физиологических и других принципов, законов и правил при работе с электронной, компьютерной и цифровой техникой;

– знание устройства электронной, компьютерной и цифровой техники на пользовательском уровне (названия основных составляющих, их назначение, функции и характеристики);

– знание основных действий с электронной, компьютерной и цифровой техникой (включение/выключение, элементарное техническое обслуживание – проверка на вирусы, ошибки, осуществление дефрагментации и др.);

– умение работать с офисной, мобильной и мультимедийной техникой (принтер, сканер, копир, съемные запоминающие устройства, презентационные средства и др.).

2. *Программные* (компетенции, сформированные на основе знаний, умений и навыков, связанных с работой в конкретных программных средах):

– знание и умение работать в какой-либо программной оболочке;

– навыки установки/удаления/обновления программного обеспечения электронной, компьютерной и цифровой техники;

– навыки работы в офисных программах MS Office;

– навыки работы в текстовых и графических редакторах, медиапрограммах и др.;

– навыки работы в обучающих и тестовых программах.

3. *Информационные* (компетенции, связанные со знаниями, умениями и навыками работы с информацией):

– знания, умения и навыки создания объектов информации (файлов, папок и др.) и их структуризации в электронной, компьютерной и цифровой технике; навыки записи информации на запоминающие устройства, навыки представления и презентации информации;

– знание структурных составляющих информации (например, в Интернете: веб-страница, сайт, портал и др.); навыки поиска, отбора, обработки информации; знание правил регистрации и деятельности на различных интернет-сервисах и др.

4. *Учебно-познавательные* (компетенции, опирающиеся на знания, умения и навыки решения познавательных и образовательных задач):

– навыки работы в обучающих и тестовых программах, поисковых системах;

– знание правил оформления работ по различным образовательным предметам (ГОСТы, предметные требования и др.);

– навыки участия в предметных интернет-олимпиадах, конкурсах и их организации;

– навыки работы с дистанционными формами обучения, консультирования, ведения переписки.

5. *Коммуникативные* (компетенции общения посредством электронных, компьютерных и цифровых средств, навыки коммуникации в киберпространстве):

– навыки осуществления коммуникации в киберпространстве (владение электронной почтой, сервисами мгновенного обмена сообщениями, социальными сетями интернет-среды и пр.);

– навыки работы с дистанционными формами обучения;

– навыки письменной речи на основе печатного текста, устной речи на основе голосовой (и видео-) передачи информации (сотовый телефон, IP-телефония и др.);

– знание правил оформления электронных писем и сообщений, этикета и традиций голосового общения по телефону или с помощью компьютерных сервисов.

Этические и юридические (компетенции в сфере юридических прав и обязанностей граждан, ответственности за противоправные действия):

– знание элементарных правил деятельности в киберпространстве и последствий неэтичных или неправомерных действий (рассылка спама, троллинга и др.);

– знание юридических прав и обязанностей при работе с электронной, компьютерной и цифровой техникой, непосредственно, в Интернете (соблюдение соглашений, авторских прав и др.).

6. *Профессиональные* (общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетенции):

– знание и соблюдение правил, норм, здоровьесберегающих технологий работы с электронной, компьютерной и цифровой техникой (времени, оснащения рабочего места и др.);

– навыки оформления документации с использованием ГОСТ, стандартов организаций, государственной и корпоративной символики; соблюдение прав и обязанностей членов профессиональных киберсообществ;

– умение работать в специализированных и профессиональных программах и со специализированной электронной, компьютерной и цифровой техникой;

– моделирование объектов, явлений и процессов посредством соответствующих программ;

– навыки профессиональной киберкоммуникации (владение сервисами передачи информации, правилами ведения деловой переписки, действий с электронной подписью и др.)

– навыки самообразования по овладению нового программного обеспечения и обновления устаревших программ электронной, компьютерной и цифровой техники.

7. *Узкоспециализированные* (компетенции преподавателей-специалистов в области информационных систем и технологий):

– знание языков программирования и навыки работы с ними;

– навыки создания программных продуктов и специализированной электронной, компьютерной и цифровой техники;

– навыки создания, дизайна, модерации и обслуживания веб-страниц, сайтов, порталов, форумов и др.;

– сервисно-эксплуатационные навыки (диагностика, обслуживание, наладка и ремонт электронной, компьютерной и цифровой техники).

Овладение киберкомпетенциями становится для современного педагога одной из первостепенных задач профессионального становления. Формирование преподавательской киберкомпетентности должно осуществляться непрерывно, в результате самообразования, а также в системах высшего образования и повышения квалификации.

Литература

1. Воинова О. И., Плешаков В. А. Киберкомпетенции: цель и средство общего и профессионального образования // Теория киберсоциализации человека. Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А. В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – С. 253–268.

2. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.

3. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

4. Фомин А. П. Личность учителя как носителя педагогической идеи: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Российский гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена – СПб, 2001. – 221 с.

ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОЛЛЕДЖА

Л. П. Гаранина, Н. В. Кречетова

Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский политехнический колледж»

Здоровье – это первейшая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности. Сегодня проблема здоровьесбережения особенно актуальна. В наши профессиональные учебные заведения приходит все меньше здоровых студентов. Причем, наряду с физическим нездоровьем, всё больше психических расстройств и нравственной невоспитанности. Поэтому цель любого педагога дать обществу специалистов, не только обладающих профессиональными компетенциями, но и личностей, здоровых нравственно и физически.

В Анжеро-Судженском политехническом колледже эта проблема имеет первостепенное значение. В учебном заведении разработана и внедряется Программа по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства. В основе концепции Программы лежит идея создания максимального психологического комфорта для развития здоровой личности студента.

Одним из направлений Программы является «Использование здоровьесберегающих технологий в обучении и воспитании студентов». Оно предполагает оздоровление образовательной среды через совершенствование воспитательно-образовательного процесса, повышение его эффективности, формирование у студентов и педагогов колледжа валеологического мировоззрения, применение здоровьесберегающих, личностно-ориентированных технологий обучения.

По этим вопросам в колледже проводятся теоретические и практические семинары, педагогические советы, круглые столы, семинары классных руководителей, психолого-педагогические консилиумы. Создан банк данных по здоровьесберегающим технологиям.

Так, например, на семинаре «Создание здоровьесберегающей обстановки на учебном занятии» рассмотрены факторы, негативно воздействующие на здоровье студентов, изучены здоровьесберегающие технологии и определены все критерии здоровьесбережения на учебном занятии. С целью повышения уровня учебной мотивации, качества знаний студентов преподавателям были даны рекомендации по созданию психологического комфорта на занятиях в рамках семинара «Организация мер по созданию психологического комфорта студентов на занятии».

На педагогическом совете «Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства в колледже» создали модель интеллектуально, физически, духовно развитой личности студента АСПК, самодостаточного, ориентированного на успех.

С целью мониторинга здоровьесбережения использовали показатели, разработанные профессором Тюменского государственного университета А. И. Севруком:

– учет особенностей аудитории;

– создание благоприятного психологического фона на занятии;

– использование приемов, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу;

– создание условий для самовыражения студентов;

– инициация разнообразных видов деятельности;

– предупреждение гиподинамии.

По утвержденному графику администрация и председатели методических комиссий посещали занятия и внеаудиторные мероприятия педагогов. Комплексная оценка всех сфер образовательной деятельности позволила создать объективную картину использования здоровьесберегающих технологий в учебном заведении.

Уровень реализации показателей здоровьесбережения на занятиях достаточно высокий по всем специальностям подготовки. Это подтвердили и результаты анкетирования студентов, и отзывы преподавателей химии на областном семинаре-практикуме «Использование здоровьесберегающих технологий преподавателями химических дисциплин в воспитательно-образовательном процессе», который проходил в колледже.

Наиболее ярко результаты работы по здоровьесбережению были представлены на фестивале «Здоровьесберегающий урок!». Практически все преподаватели приняли участие в фестивале, они делились опытом своей работы, педагогическими находками. На занятиях физики, химии, специальных дисциплин эксперименты, опыты, исследования чередовались с эмоциональными разгрузками, оздоровительными и поэтическими паузами, уместными были и валеопаузы. Преподаватели гуманитарных дисциплин умело использовали интерактивные технологии, диалоговое обучение. Все участники фестиваля демонстрировали разнообразные виды и формы деятельности, поощряли инициативу, самостоятельность студентов, развивали интуицию и творческое воображение, создавали условия для самовыражения студентов. Большая часть занятий проходили в мультимедийных аудиториях с рациональным использованием информационных технологий. Опытные педагоги изучение сложного материала начинали с релаксации, каждое занятие заканчивалось самоанализом и рефлексией. Традиционной стала в колледже физкультпауза, которая уже несколько лет проходит ежедневно на второй паре. Звуковые комплексы разработаны советом по физкультуре и спорту.

Основные принципы здоровьесбережения реализуются и во внеаудиторной работе. Интересно проходят часы общения, викторины, экскурсии, конкурсы, практикумы: «Право на здоровье», «Хочешь быть здоровым – будь им». Пользуются популярностью круглые столы «Волнуйтесь спокойно – у вас экзамены», «Вредность продуктов быстрого приготовления», актуальной стала пресс-конференция «Как прожить долго здоровым и молодым». Активисты ведут пропаганду здорового образа жизни, находят новые идеи и нестандартные решения. Волонтеры-спортсмены проводят научно-познавательные часы «Красота и стиль», «Красота и здоровье». Будущие специалисты по социальной работе организуют акции «Личная гигиена – основа здоровья», «Наркомания – знак беды», «Чернобыль внутри тебя».

В этом году в рамках Программы начала работу «Лаборатория Здоровья», участниками которой являются студенты и преподаватели химических дисциплин специальности Биохимическое производство. Разработано положение, составлен план, определены приоритетные направления. Уже первые заседания показали актуальность и практическую значимость обсуждаемых проблем. Члены лаборатории проводят независимые исследования по качеству употребляемых продуктов, питьевой воды. На одном из открытых заседаний лаборатории студенты узнали всю правду об энергетических напитках.

В здоровой атмосфере сотрудничества и взаимоуважения работают сегодня Совет самоуправления колледжа, активы групп, творческие подразделения. Все клубы – «Молодая семья», «Эколог», поэтический клуб «Зеленая лампа», политклуб «XXI век» обсуждают проблемы здорового образа жизни. Идея пропаганды здорового питания в клубе «Эколог» вылилась в «Кефирную вечеринку» с контрольными закупками, дегустацией полезных молочных продуктов, музыкой и конкурсами.

Воспитать здорового студента может только здоровый преподаватель. Педагоги учатся беречь свое здоровье. Данная Программа включает несколько подпрограмм, одна из которых направлена на сохранение соматического здоровья преподавателей. С педагогами проводятся психологические семинары, тренинги, спортивно-оздоровительные и культурно-массовые мероприятия. Проходит медико-социальный тренинг «Мы и наше здоровье» по темам: «Рациональное питание», «Движение – это жизнь», «Учитесь расслабляться», «Соло для позвоночника», «Эмоциональная диета». Традиционными стали выездные дни здоровья.

Итоги работы по реализации Программы были подведены на педагогическом совете «Внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий в воспитательно-образовательный процесс колледжа». Мониторинг показал, что за последнее два года повысилась качественная успеваемость по дисциплинам, наблюдается тенденция снижения отсева. Возросло число студентов, участвующих в творческих объединениях. Качест-

венно изменился состав студенческих активов групп и актив колледжа. Повысилась профессиональная компетентность преподавателей в области здоровьесбережения. Реже стали болеть студенты и преподаватели.

ДИАГНОСТИКА КОНФЛИКТОВ В УПРАВЛЯЮЩИХ КОМПАНИЯХ

Г. А. Грязнова, Д. В. Дудина

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Возникновение конфликтов в управляющих компаниях (УК) закономерно и неизбежно, поскольку при разнообразных целях и задачах, стоящих перед людьми, при различных уровнях информированности сотрудников и населения довольно часто возникает спорная ситуация, которая впоследствии и превращается в конфликт.

Всем очевидно, что конфликты в организациях, таких как УК, нередко оказывают определяющее влияние на качество их деятельности. Как показывает практика, межличностные конфликты в организациях не относятся к тем явлениям и процессам, которыми можно эффективно управлять на основе только жизненного опыта. Для этого необходима система теоретических и методических знаний по профилактике такого рода конфликтов. Тем не менее, за последнее время мы нередко становимся свидетелями упрощённых и поэтому неудачных подходов к оценке, предупреждению и разрешению межличностных конфликтов в управляющих компаниях. Чтобы этого избежать, каждый работник, и особенно руководитель, должны обладать необходимыми знаниями о конфликте как явлении, постоянно сопровождающим жизнь человека и оказывающим отрицательное влияние на развитие его профессиональной деятельности, состояние психического здоровья и жизни в целом. К сожалению, в этом вопросе наблюдается профессиональная некомпетентность работников управляющих компаний.

Для того чтобы выявить насколько обозначенная проблема является актуальной для нашего города, мы провели собственное диагностическое исследование, участие в котором приняли 10 сотрудников УК: из них 6 человек имеют специальное образование (экономическое, юридическое, управленческая деятельность), 4 – среднее специальное.

Для того чтобы выяснить имеют ли место конфликты в управляющей компании, мы провели опрос среди сотрудников и жителей обслуживаемых УК. Получены следующие данные:

– все сотрудники УК указали на наличие конфликтов, которые происходят почти еженедельно. Инициаторами конфликтов чаще названы население (80 %) и очень редко работники (20 %). Причинами конфликтов с населением являются: обращение не по «адресу», неточная формулировка

жалобы, некорректность в общении. Работники УК являются инициаторами конфликтов по следующим причинам: плохое настроение, неумение установить контакт с коллегами и населением;

– жители домов, обслуживаемых УК также отметили, что конфликты – нередкое явление (из 62 опрошенных утвердительный ответ дали 28 человек). Причинами конфликтов были названы: низкое качество работы – 24; неисполнение обязательств – 19; недоброжелательное отношение к жильцам – 9; безответственность работников – 6; низкий профессионализм – 6; низкая оперативность – 4. Уточним, что жители имели право указать на несколько причин одновременно.

Несмотря на то, что сами сотрудники УК отметили, что конфликты у них нередкое явление, мы решили провести анкетирование (по методике Г. К. Сапаховой) с целью выявить степень конфликтности в организации. Результаты анкетирования показали, что степень конфликтности в коллективе находится на среднем уровне, так как отношения между работниками достаточно благоприятны; конфликты есть, но они кратковременны и для большинства малозначимы; чаще всего происходят конфликты с населением. При этом настораживает тот факт, что руководитель сам нередко являясь участником конфликтов, не реализует программы их регулирования в своём коллективе.

Опираясь на данные о том, что нередко в УК конфликты носят личностный характер, мы провели тестирования сотрудников по методике «Степень конфликтности сотрудников». Полученные данные демонстрируют, что большинство сотрудников (7 человек) относятся к группе с выраженной конфликтностью. Наблюдения за ними показало, что в общении свои выводы они нередко сопровождают тоном, не терпящим возражений; не обращают внимания на то, что другие не принимают этих доводов; считают, что в споре надо проявлять свой характер и поэтому не уступают, а если взрываются, то уверены, что без этого нельзя. Именно у этих работников УК, несмотря на достаточно высокую профессиональную квалификацию, глубокие знания своей работы, чаще всего возникают разногласия и споры с коллегами и населением.

Сотрудники УК (3 человека) отнесённые нами к группе «избегания конфликтных ситуаций» чаще всего свои доводы сопровождают извиняющимся тоном, рассуждают о спорных проблемах в отсутствие оппонента, в напряжённой обстановке чувствуют себя неловко.

Анализируя полученные результаты, мы можем говорить о том, что конфликты в УК чаще всего возникают вследствие психологических причин.

Для объективации полученных данных мы провели наблюдение за профессиональной деятельностью сотрудников УК, которое показало, что конфликты действительно имеют место быть. Наиболее распространёнными социально-психологическими характеристиками, ведущими к конфлик-

там между коллегами и с населением, наблюдаемые нами, были: неумение до конца выслушать друг друга, отсутствие установки на понимание точки зрения другого человека, восприятие иной позиции в качестве начала конфликта, стремление во всех проявлениях руководителя видеть только личный смысл и не замечать объективно-содержательных аспектов общения, установка на противодействие и конфронтацию, несовпадения и противоречия между вербальной (проговариваемой) и невербальной (символической) сторонами коммуникативного процесса.

Данные наблюдения показывают, что только 4 сотрудникам УК присущи равноправие, взаимоуважение и этическая состоятельность, обязательное употреблением в речи необходимых формул делового этикета. У них адекватный тон (спокойный, нейтральный) и ровный темп речи. Они избегают резких оценочных слов, иронических замечаний, язвительных намеков и прочих негативных вербальных проявлений в адрес коллег и населения. Остальные нередко допускают игнорирование индивидуально-психологических особенностей окружающих. Именно эти работники были названы и коллегами, и жителями как наиболее конфликтные личности. Результаты наблюдения это подтвердили, именно они чаще всего либо вступают в конфликт, либо являются его инициаторами. Отметим, что в эту группу вошли сотрудники, не имеющие необходимого образования (технический работник, специалист кадровой службы и пр.). Это люди, волею обстоятельств, оказавшиеся на данной работе и рассматривающие её как неудачу в их профессиональной биографии и поэтому чаще всего пренебрежительно относящиеся к делу и не стремящиеся его изучить. Работа в УК для них только ради получения пусть и небольшой, но всё же зарплаты. В ходе наблюдения мы отметили, что такие работники своим отношением к делу вызывают негативные реакции у населения.

Для подтверждения результатов анкетирования и наблюдения с целью изучения стиля конфликтного поведения сотрудников УК, определения типичных способов реагирования на конфликтные ситуации; выявления того, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе; стремится ли он к компромиссам, избегает ли он конфликты или, наоборот, старается обострить их, нами была апробирована методика «Стиль конфликтного поведения» Томаса. Полученные результаты показывают нам, что выделяется группа сотрудников УК, которые предпочитают в конфликтной ситуации стиль поведения сотрудничество или компромисс (40 %). Для достаточно большой группы испытуемых (4 чел.) характерным является соперничество в конфликтной ситуации (40 %). Незначительная часть сотрудников стилем поведения выбирают избегание (20 %).

Для оценки сотрудниками УК собственного поведения в конфликтной ситуации, мы предложили им ответить на 15 вопросов. При обработке

результатов выяснилось, что ответы полностью совпадают с данными, полученными по методике «Стиль конфликтного поведения».

Сопоставляя результаты, полученные после проведения методики «Стиль конфликтного поведения» и теста «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации», мы можем констатировать, что условно выделились три группы работников УК, а именно:

1. Группа, в которой стиль конфликтного поведения и оценка собственного поведения в конфликтной ситуации одинаковы. Для этих работников (4 человека) характерен низкий уровень конфликтного поведения, они выбирают сотрудничество и компромиссный стиль поведения в конфликте, что говорит о том, что конфликтная ситуация может быть успешно разрешена без ущерба конфликтующим сторонам. Анализируя результаты наблюдения, мы констатировали, что данная группа работников не входит в группу испытуемых, склонных к участию в конфликтных ситуациях, потому что участие их в конфликтных ситуациях было единичном, систематическое участие не было замечено.

2. Группа работников УК (высокий уровень конфликтного поведения – 4 человека), выделенная по причине того, что реакция на конфликтную ситуацию и поведение в нём у них жесткие. В конфликтной ситуации они склонны занимать жесткую позицию, зачастую сами являются инициаторами возникновения конфликтов. Практически никогда не идут на сотрудничество и им несвойственно делать уступки соперникам.

3. Группа работников УК (средний уровень конфликтного поведения – 2 человека), которые стремятся избегать конфликтных ситуаций, хотя также нередко могут быть их инициаторами. Этим работникам свойствена косвенная вербальная агрессия.

Так как нами было установлено, что основными причинами конфликтов в УК являются психологические, мы провели изучение самооценки и сформированности коммуникативных умений сотрудников.

В литературе отмечается, что часто одной из причин провоцирования и участия в конфликтах является неадекватная самооценка человека или повышенная агрессивность. Опираясь на данное утверждение, мы провели изучение особенностей самооценки работников УК по методике «Уровень самооценки». Получены следующие результаты:

– неадекватно завышенная самооценка наблюдается у 6 работников; они чаще всего избирают жесткий тип разрешения конфликтных ситуаций, не сомневаются в своих действиях, мыслях и полностью уверенны, что они правы;

– адекватная самооценка наблюдается у 4 работников. Они избирают сотрудничество или компромиссный стиль поведения в конфликтной ситуации, способны придти к альтернативному решению без ущерба конфликтующим сторонам.

Таким образом, полученные результаты подтверждают данные тестирования.

Так как ранее в процессе наблюдения мы установили, что у работников УК имеются проблемы в коммуникативной сфере, мы провели дополнительное исследование в данном направлении. Опираясь на то, что сформированные коммуникативные умения характеризуются контролем своего эмоционального состояния, мы в работе с работниками УК использовали методику «Умеете ли Вы контролировать себя». Полученные результаты следующие: лишь у 4 сотрудников высокий коммуникативный контроль, что соответствует 40 % всех испытуемых. Наблюдая за ними, мы обратили внимание на то, что они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое могут оказать на окружающих. Средний коммуникативный контроль нами был отмечен у 3 испытуемых – 30 %, которые искренни, но сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, не всегда считаются с мнением окружающих. На низком уровне коммуникативный контроль выявлен также у 3 работников – 30 %. У них всегда устойчивое поведение, они не считают нужным его изменять в зависимости от ситуации. Нередко эти работники прямолинейны, что делает их «неудобными» в общении с окружающими.

Умение контролировать себя в общении с коллегами и населением во многом зависит от сформированного умения слушать окружающих: высокий уровень сформированности умения работников УК слушать окружающих выявлен у 4 испытуемых – 40 %. Наблюдения показали, что именно эти испытуемые являются хорошими собеседниками, уделяют партнёрам по общению достаточно внимания. Вежливо повторяют их высказывания, дают время раскрыть мысль полностью, приспосабливают свой темп мышления к речи собеседника. На среднем уровне умение слушать сформировано у 4 испытуемых – 40 %. Наблюдая за ними, мы отметили такие недостатки как критическое отношение к высказываниям собеседников, поспешность выводов. Работники заостряют внимание на манере говорения, часто притворяются и ищут скрытый смысл сказанного. В процессе общения они стараются монополизировать разговор. На низком уровне умение слушать характерно для 2 человек. Это работники, которые почти полностью игнорируют собеседников, не слушают того, что им говорят.

В процессе наблюдения за работниками УК, мы отметили, что сформированное умение слушать соотносится и со способностью информацию передавать. Так, те испытуемые, у которых умение слушать сформировано на высоком уровне, вступая в процесс общения, подготавливают слушателей к восприятию информации. Для этого, чтобы завладеть вниманием и возбудить интерес, они рассказывают что-нибудь удивительное, какой-то случай или историю. Информацию они излагают как бы по плану,

последовательно раскрывая основное содержание, доводя до понимания сущность материала. Достижению этого способствуют приводимые доказательства, аргументы, факты. Они всегда стараются подвести общение к заключению, для этого подытоживают сказанное. Специалисты УК со средним уровнем передачи информации также излагают содержание как бы по плану, но при этом не всегда стремятся подготовить собеседников к её восприятию.

Таким образом, отметим, что несформированность коммуникативных умений работников УК проявляется в невысоком уровне коммуникативного контроля; неумение слушать и передавать информацию, неадекватно завышенная самооценка.

Литература

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
2. Решетникова Е. Управляющие компании возьмут под жёсткий контроль // Российская Бизнес-газета. – 2011. – № 803 (21).
3. Сапахова Г. К. Особенности возникновения конфликтов в муниципальных управленческих структурах // Вестник Астраханского государственного университета, 2008. – № 1 (42). – С. 166–169.
4. Симонов Ю. ЖКХ. Справочник для работников муниципальных образований. – Ростов н/Д.: МарТ, 2009. – 272 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Г. А. Грязнова, Н. В. Кузьмич

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

В документах по модернизации образования сформулирована стратегическая цель, заключающаяся в повышении качества образования с ориентацией на развитие компетентностей студентов. Главным результатом деятельности образовательного учреждения должен стать набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной, коммуникационной сферах. В связи со сказанным следует уточнить, что традиционно вся отечественная система образования ориентировалась на знания как на цель обучения, по сумме полученных выпускником знаний оценивалась работа педагогического коллектива. Преобразования обусловили изменение требований к выпускнику, что проявляется в переориентации оценки результатов высшего образования с понятия «подготовленность» на понятие «компетентность». В настоящий момент педагогу уже недостаточно просто иметь глубокие предметные знания, он должен владеть аналитическими, информационными, рефлексивными,

коммуникативными компетенциями, то есть он должен быть профессионально компетентным во всех вопросах.

Профессионально необходимым качеством педагога как составляющей его профессиональной компетентности, является коммуникативная компетентность, так как большая часть рабочего дня педагога протекает в напряженной обстановке, причём наиболее напряженными являются ситуации общения с учащимися (Р. А. Макаревич). Неподготовленность к общению часто приводит к различным затруднениям в профессиональной деятельности. Например, в результате проведённых учёными исследований было выяснено, что успешность процесса формирования у учащихся коммуникативной компетентности также зависит главным образом от уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности педагога.

Потребность в педагогах, способных занять гуманную позицию по отношению к детям и реализовать свои профессиональные функции через корректно созданную систему общения, выдвигает в разряд актуальных проблему формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста, сегодняшнего студента. По мнению учёных, программы вузов на сегодня не удовлетворяют студентов в плане их подготовки как коммуникаторов. Неудовлетворенность чаще всего возникает в работе с учениками, также испытывающими трудности в общении. Педагог сталкивается с необходимостью определить причины этих трудностей, но нередко не может эффективно провести диагностику в силу того, что сам часто имеет проблемы такого же рода.

Разделяя со многими исследователями мнение о том, что вузовский этап подготовки педагога определяет всю его дальнейшую профессиональную деятельность и развитие, а содержание и характер профессионального развития определяется, в свою очередь, уровнем педагогической и специальной подготовленности, мы видим несоответствия, носящие противоречивый характер между требованиями педагогического социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности и компетентности выпускников вузов к выполнению ими своих профессиональных функций. Зачастую образование, получаемое в вузах, обеспечивает хорошую теоретическую подготовку, но не формирует в достаточной мере компетентности, помогающие самостоятельно решать специфические психолого-педагогические задачи.

Для того чтобы решить проблему формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих педагогов, необходимо раскрыть суть базовых понятий «компетентность», «компетенции», «профессиональная компетентность», «коммуникативная компетентность».

На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы, мы установили, что компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отно-

шение к ней и предмету деятельности. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Профессиональная компетентность – интегративное свойство личности (педагога), характеризующее его осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает многозначность понятия «коммуникативная компетентность».

Впервые данное понятие было использовано А. А. Бодалевым и трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [1].

В социологической энциклопедии уточняется, что коммуникативная компетентность – это «... ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими, благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды».

В. Н. Куницына определяет коммуникативную компетентность просто как «успешность общения» [6].

По мнению Н. Б. Буртовой коммуникативная компетентность является интегральным, относительно стабильным, целостным психическим образованием и проявляется в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общения конкретного индивида [2].

В. Н. Янушевский рассматривает коммуникативную компетентность как способность педагога получать в диалоге необходимую информацию о собеседнике (уровне его образованности, воспитанности, характере и особенностях его коммуникативной культуры и т. д.), уметь его слушать и понимать сказанное, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т. п.) других людей [9].

В исследованиях А. В. Хуторского коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия [7].

Анализируя предлагаемые трактовки понятия, мы можем утверждать, что их объединяет то, что педагог должен быть способен и готов целенаправленно организовывать общение на всех этапах педагогической деятельности, нести ответственность за его результаты и воспитательные

последствия. Таким образом, мы считаем, что *коммуникативная компетентность* – это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что насколько многозначно само понятие «коммуникативная компетентность», настолько разнообразны её модели. В частности, в литературе предлагается модель коммуникативной компетентности студентов будущих педагогов (А. В. Хуторской, Н. К. Горшунова и др.), включающая структурные и функциональные компоненты [7]:

1. Структурные компоненты: *когнитивный* – характеризует деятельность по обеспечению студентов системой профессиональных коммуникативных знаний; *мотивационно-ценностный* – предусматривает деятельность студентов по формированию ценностного отношения к будущему профессиональному функционированию, установки на развитие профессиональной коммуникативной компетентности и участие в профессиональном общении; *рефлексивный* – отражает интерес к самоанализу коммуникативной деятельности, к самоисследованию, самопознанию и т. д.

2. Функциональные компоненты*: перцептивный* – предполагающий познание студентами друг друга на основе процесса восприятия, соотнесения обнаруженных характеристик с особенностями собственной личности, оценку ситуации, интерпретацию и прогнозирование на этой основе поступков собеседника; *речевой* (собственно коммуникативный) – характеризуется адекватным обменом информацией с учётом соответствующих норм и образцов коммуникативного поведения. Качества, составляющие речевой аспект, – наиболее «видимая» сторона коммуникативной компетентности студентов. В их числе: грамотное оформление речи; адекватное применение средств невербального общения; адекватная эмоциональная насыщенность речи; рациональное использование языковых средств; значимость речевого высказывания для собеседника; выбор языковых средств, доступных для собеседника; связность и логичность высказываний; богатство речи; располагающие манеры общения и голос; *интерактивно-практический* – раскрывается через следующие характеристики: адекватная постановка целей общения и эффективность их выполнения, соотношение рационального и эмоционального в общении, умение занимать адекватную ролевую позицию, оказывать поддержку, конструктивно разрешать коммуникативные конфликты. Этот аспект отражает взаимодействие людей с учётом имеющихся у них коммуникативных умений, способы непосредственной организации их совместной деятельности.

Осознавая, что подобное выделение коммуникативных качеств не является универсальным при структурировании коммуникативной компетентности личности студента, подчеркнём, что перечень коммуникативных качеств может варьироваться в том или ином диапазоне в зависимости от ряда субъективных и объективных факторов [7].

Ещё одной из широко представленных в литературе является модель, включающая когнитивно-аксиологический, операционно-технологический и этико-социальный компоненты [2]:

– когнитивно-аксиологический аспект коммуникативной компетентности педагога – это способность личности использовать коммуникативный потенциал педагогических знаний, его умение вступать в диалог с гуманитарными текстами (Бахтин-Библер) на основе личностных смыслов, определяющее его педагогическую позицию;

– операционно-технологический компонент включает диалогические умения и коммуникативные техники педагога, которые он использует при организации воспитательных взаимодействий;

– этико-социальный компонент предельно чётко отвечает за духовно-нравственные последствия профессиональных действий и поступков педагога в процессе его общения с воспитанниками.

В работах В. М. Щепель [8] модель коммуникативной компетентности представлена следующими составляющими:

– коммуникативно-диагностической (диагностика социопсихологической ситуации в условии будущей коммуникативной деятельности, выявление возможных социальных, социально-психологических и других противоречий, с которыми возможно предстоит столкнуться студенту в общении);

– коммуникативно-программирующей (подготовка программы общения, разработка текстов для общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения;

– коммуникативно-организационной (организация внимания партнёров по общению, стимулирование их коммуникативной активности и т. д.);

– коммуникативно-исполнительской (диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение студентов, прогноз развития этой ситуации, осуществляемый по заранее осмысленной индивидуальной программе общения).

Проанализировав представленные модели коммуникативной компетентности, мы можем выделить следующие общие структурные компоненты, необходимые студентам будущим педагогам:

– теоретико-методическую, включающую знания об особенностях ситуаций профессиональной коммуникации, целях, задачах, условиях, нормах, приемах, техниках, стилях эффективной в условиях деятельности коммуникации и др.;

– практическую, включающую владение необходимыми для осуществления коммуникации навыками и умениями;

– личностную, предполагающую определенный уровень развития качеств, а также психологическую готовность к коммуникации в конкретных условиях деятельности.

Таким образом, структуру коммуникативной компетентности студентов будущих педагогов составляют коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности.

По мнению И. Н. Зотовой *коммуникативные знания* студентов – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития [4]. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приёмы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие – не эффективны.

Коммуникативные умения: умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяют *группу интерактивных умений*: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, умение активного слушания, а также *группа социально-перцептивных умений*: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умение производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные способности, как индивидуально-психологические свойства личности студента, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие её быстрое и успешное осуществление. [4; с. 13]

Расширяя список показателей коммуникативной компетентности в общении педагога, А. А. Бодалев выделяет десять составляющих: эмпатия, доброжелательность, аутентичность, конкретность, инициативность непосредственность, открытость, принятие чувства, конфронтация, самопознание [1].

Несмотря на теоретическое обоснование требований, предъявляемых к коммуникативной компетентности студентов – будущих педагогов на практике основные проблемы студентов связаны с несформированно-

стью навыков слушания, пассивность диалогической речи, неспособность большинства студентов аргументировано, разносторонне, с привлечением жизненного опыта и научных знаний излагать свою точку зрения и пр.

Таким образом, можно говорить о том, что коммуникативную компетентность, как основополагающую характеристику профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов необходимо формировать.

Раскрывая модель сопровождения процесса формирования коммуникативной компетентности студентов, необходимо указать на следующие структурные элементы: *психологическая диагностика* (индивидуальная и групповая), направленная на выявление проблем в сфере коммуникативной компетентности; *психологическое консультирование* (индивидуальное и групповое), предусматривающее расширение знаний о том, что такое общение, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения и пр.; *тренинги социально-психологической направленности*, предусматривающие формирование следующих умений: речевых, умения получать обратную связь, преодолевать коммуникативные барьеры, умение самоконтроля и саморегуляции, умения активного слушания и т. д.; *тренинги личностной направленности*, предусматривающие развитие индивидуально-психологических свойств личности студента.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на современном этапе развития высшей школы разработаны и широко внедряются в деятельность вузов разнообразные технологии сопровождения процесса формирования коммуникативной компетентности студентов. В число таких технологий, в частности, входят: технологии организации деятельностного пространства; технологии интенсивной субъекной самореализации; технологии продуктивного взаимодействия; технологии личностной успешности; технологии развития эмоциональной привлекательности деятельности и пр. По мнению Е. И. Тихомировой, перечисленные технологии сопровождения студентов в образовательном пространстве должны использоваться в ходе проведения семинаров, коллоквиумов, мастер-классов тренингов, консультаций.

Психологические условия и перспективы формирования коммуникативной компетентности студентов будущих педагогов должны быть связаны с усовершенствованием имеющихся коммуникативных качеств личности и расширением её коммуникативного потенциала в процессе профессиональной подготовки. При обучении студентов необходимо создавать такие условия, при которых каждый из них будет испытывать потребность овладеть коммуникативными навыками общения, быть коммуникативно-компетентным специалистом, обладать коммуникативно-речевой активностью [5]. При создании условий для формирования коммуникативной компетентности студентов вуза необходимо учитывать значимость каждого студента как субъекта образовательного пространства, а, следова-

тельно, обращать внимание на такие его личностные качества, как общительность, уверенность в себе, решительность, способность отстаивать своё мнение, формирование позитивного самоотношения, чувства собственной значимости, потребность в общении. Кроме того, следует рассматривать необходимость обязательной постановки цели формирования коммуникативных компетентностей преподавателями вуза при осуществлении любой из форм учебно-профессиональной деятельности со студентами; знакомства студентов начальных курсов с научно-теоретическими основами общения в курсе психолого-педагогических дисциплин; применения различных форм активного социально-психологического обучения на занятиях по психологии; участия студентов в специальных курсах в рамках психологических дисциплин; включения студентов в систему более широких социальных отношений; формирования потребности в общении; социально-ролевой диспозиции партнеров.

Таким образом, можно заключить, что формирование коммуникативной компетентности студентов будущих педагогов – это динамичный процесс целенаправленного, поступательного и качественного изменения данного феномена в процессе специально организованной вузовской учебной деятельности.

Литература

1. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996.– 256 с.

2. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов-будущих педагогов-психологов): дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 : Томск, 2004 –176 с.

3. Горшунова Н. К., Медведев Н. В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания, 2010. – № 3. – С. 36–37

4. Зотова И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006.– № 13 (68). – С. 225 – 227.

5. Кукуев Е. А. Мотивация развития коммуникативных способностей личности: дис... канд. псих. наук. – Новосибирск, 2002. – 215 с.

6. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

8. Шепель В. М. Компетентность в общении. – М.: Прогресс, 2003. – 166 с.

9. Янушевский В. Н. Речевая компетентность как основа коммуникативной культуры педагога [Электронный ресурс] / http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2008/Articles/Yanushevsky_08.htm.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

И. Т. Екименко

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 32»
г. Анжеро-Судженск

Кемеровская область, начиная с 2007 года, планомерно входит в проект по дистанционному обучению детей-инвалидов, обучающихся по индивидуальным программам на дому. Основной целью реализации проекта является обеспечение прав детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на доступное и качественное образование и условий для их успешной социализации.

Основными задачами, которые первоначально ставились, а сейчас решаются для успешной реализации цели проекта, являются следующие:

– обеспечение права детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на полноценное общее и дополнительное образование;

– создание информационно-образовательного пространства для реализации дистанционного обучения;

– социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Решение поставленных задач становится возможным с помощью использования современных информационных технологий, в том числе и дистанционных, в связи с появлением специальных технических устройств, компенсирующих двигательные и другие расстройства (нарушения зрения, слуха и др.).

Дистанционное образование – образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий и средств. Обучающийся дистанционного образования удалён от педагога, но посредством Интернет-технологий имеет возможность онлайн-общения с педагогом, сверстниками, доступ к учебным средствам, образовательным ресурсам.

В рамках федеральной целевой программы развития образования с 2008 года в Кемеровскую область на условиях софинансирования из средств федерального бюджета поставляются специализированные компьютеры для детей-инвалидов и учителей. На сегодня учебные программы посредством интернет-ресурсов в области постигают 369 школьников с ограниченными возможностями, в том числе 2 анжеро-судженца.

Каждый из участников образовательного процесса получает аппаратно-программный комплекс, в который входит компьютер, видеокамера, принтер, сканер, наушники, а также специализированное программное обеспечение.

Специализированное оборудование, рассчитанное на детей с различной патологией: детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, детей с нарушениями зрения и слуха, которое позволяет максимально компенсировать имеющиеся проблемы в здоровье. Участники образовательного процесса подключаются к сети Интернет на основе технологий высокоскоростного доступа, что позволяет вести он-лайн обучение. То есть обучающиеся с ограниченными возможностями могут находиться в постоянном дистанционном контакте с учителем, одноклассниками, получают задания и выполняют их, не выходя из дома. Программа предусматривает включение в образовательный процесс в форме дистанционного обучения детей с сохранным интеллектом.

Работа по созданию условий, открывающих детям-инвалидам доступ к качественному школьному образованию, в Анжеро-Судженске началась в 2011-м году. На первом этапе сформирована нормативная база и определен базовый центр, которым и стала наша школа. Второй этап предусматривал комплектование и подготовку педагогов, а также создание материально-технической базы.

Практически первые дистанционные занятия начались в октябре нынешнего учебного года.

Особенности обучения с применением дистанционных технологий

Обучение с применением дистанционных технологий привносит в учебный процесс определенные специфические средства и формы взаимодействия.

Различают понятия дистанционного образования и дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это составляющая дистанционного образования. Понятие дистанционное образование является более широким, поскольку включает в себя помимо обучения под руководством преподавателя также и самообразование.

Основные факторы, определяющие дистанционную форму обучения:

– разделение учителя и учащихся расстоянием, по крайней мере, на большую часть учебного процесса;

– использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;

– обеспечение взаимодействия между учителем и учащимися, администрацией и учащимися;

– преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

Обучающийся должен хорошо представлять себе конечную цель, понимать, как с помощью компьютера можно решить различные возникающие задачи, и уметь реально использовать различные технические приспособления и возможности.

На начальном этапе обучения основное внимание необходимо уделить ИКТ-грамотности ребёнка. Под ИКТ-грамотностью мы понимаем ис-

пользование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления информацией, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе.

Перечислим необходимые умения, которыми должны овладеть обучающийся для успешного осуществления образовательного процесса:

– определять роль компьютеров, их основные компоненты и действия, выполняемые при работе с компьютером;

– давать определение основным компьютерным терминам;

– объяснять основные понятия, относящиеся к операционным системам компьютеров;

– определять различные области применения компьютеров и различные возможности для обучения;

– объяснять основные понятия, относящиеся к Интернету;

– использовать различные компоненты Всемирной паутины;

– общаться в Интернете различными способами и работать с электронной почтой;

– описать различные категории офисных программ и указать их основное назначение;

– работать с пользовательским интерфейсом наиболее распространенных офисных программ;

– выполнять основные задачи в текстовых процессорах, электронных таблицах, программах презентаций;

– работать с программами, необходимыми для осуществления процесса дистанционного образования, в разных операционных системах.

Индивидуальный учебный план ребенка-инвалида, обучающегося в надомной форме обучения, может быть комбинированным (часть предметных областей реализуются в надомной (очной) форме обучения, часть в дистанционной форме обучения); дистанционным (все предметные области учебного плана реализуются в дистанционной форме).

Соотношение дистанционной и очной формы определяется с учетом психофизических возможностей детей-инвалидов, их возраста, рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии при согласии родителей (законных представителей). Соотношение может быть изменено как с начала учебного года, так и в течение учебного года.

Организация проведения учебных занятий в дистанционной форме определяется, исходя из телекоммуникационных возможностей линии Интернет (пропускная способность линии Интернет). При высокой пропускной способности линии Интернет рабочего места обучающегося и педагога (около 512 Мб/с) форма проведения учебного занятия организуется в режиме он-лайн обучения (обучение в режиме реального времени посредством видеосвязи между обучающимся и педагогом). При низкой пропускной способности линии Интернет рабочего места обучающегося и педагога

(менее 512 Мб/с), не позволяющей установить видеосигнал, форма проведения учебного занятия организуется в режиме оф-лайн обучения (обучение при отсутствии непосредственного контакта). Учебный материал для самостоятельного изучения заблаговременно предоставляется обучающемуся посредством сети Интернет, педагог осуществляет консультацию, контроль, предоставляет рецензии на работы обучающегося (деятельность обучающегося и учителя осуществляется в разное время).

Дистанционная форма образования не исключает проведение очных учебных занятий. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых допускает возможность периодического посещения ими образовательного учреждения, наряду с обучением с использованием дистанционных образовательных технологий и занятиями на дому, организовываются занятия в помещениях образовательного учреждения (индивидуально или в малых группах).

С 2012–2013 учебного года МАОУ «ООШ № 32» является городской экспериментальной площадкой по проблеме «Дистанционное обучение детей-инвалидов». Одной из главных задач, стоящих перед педагогическим коллективом является создание условий для социализации детей-инвалидов.

Литература

1. Балаганская Е. А. Повышение ИКТ компетентности учащихся [Электронный ресурс] // http:// www.kemcdo.ru.

2. Можаева В. Г., Тубалова И. В. Открытое и дистанционное образование. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 36 с.

3. Попова Л. А. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // http:// www. nsprtal.ru.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

С. И. Зубова

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

В настоящее время в связи с переходом на стандарты второго поколения особенно актуальным становится развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий познания и освоения мира. Формирование таких качеств, как готовность и способность обучающихся к саморазвитию, мотивации к учению и познанию, воспитание основ умения учиться, способности к самоорганизации с целью решения учебных задач требует нетрадиционных подходов в обучении, использования современных педагогических технологий, в частности, технологии проблемного обучения.

Теория проблемного обучения разрабатывается в отечественной и мировой педагогике с середины 50-х годов XX столетия и связана с исследованиями отечественных ученых – Б. Г. Ананьева, А. Я. Пономарева, А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе и, в особенности, С. Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Сегодня теория проблемного обучения – достаточно глубоко разработанная и стройная отрасль педагогической науки. Продуктивность, эффективность проблемного обучения неоспоримо доказана. Накоплен значительный опыт использования его элементов в педагогической деятельности лучших учителей.

Почему возникают проблемы? Они возникают потому, что сложившееся, существующее положение вещей противоречит каким-то потребностям человека, природы, общества, государства, науки.

Объективные противоречия, содержащиеся в проблеме, могут быть ***эксплицитными*** (то есть ясными, высказанными до конца) или ***имплицитными*** (то есть не явными, не выраженными, скрытыми). Проблема существует до тех пор, пока не разрешено содержащееся в ней противоречие. Как только противоречие разрешено, проблема перестает быть проблемой.

Некоторые из этих проблем – научные, эстетические, обществоведческие – отобраны из современного знания и включены в содержание обучения. Проблемы природы, человека или общества, включенные в содержание обучения, мы называем *учебными проблемами*. Однако известны они учителю, а не ученику. Ответ на учебную проблему должен получить учащийся либо от учителя, либо под его руководством, либо самостоятельно. Иначе говоря, решая учебные проблемы, учащиеся имеют дело с проблемами, которые объективно перестали ими быть, так как уже решены наукой, обществом, человеком. Но *субъективно* учебные проблемы для учащихся остаются проблемами, так как их решения только предстоит узнать. «Решения» выступают как знания, умения и навыки. «Узнать» же их учащиеся могут по-разному. Могут получить готовые знания – и тогда учитель прибегает к иллюстративно-объяснительному обучению. Могут научиться известным способам деятельности, то есть умениям и навыкам, – и тогда учитель прибегает к репродуктивному обучению. А могут получить новые знания или открыть способы деятельности в значительной степени самостоятельно – и тогда учитель прибегает к проблемному обучению.

Рассмотрим теперь позицию психолога А. М. Матюшкина. «Проблемной, – отмечает А. М. Матюшкин, – называется ситуация, возникающая в процессе выполнения практического ... или теоретического действия при расхождении (несоответствии) требуемого и известного знания, способа или действия ...» [2]. Условием возникновения проблемной ситуации становится необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве

или способе действия. Главным элементом проблемной ситуации А. М. Матюшкин, вслед за С. Л. Рубинштейном, считает *неизвестное*, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия. А. М. Матюшкин считает, что для создания проблемной ситуации в обучении «нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного». [2]

М. И. Махмутов пишет: «Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, то есть на приобретение новых знаний, умений, навыков» [3]. Близка к данному пониманию и позиция Ю. К. Бабанского: «Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации» [1].

Однако многие ученые, определяя это понятие, обращают внимание не только на затруднение – в качестве основного звена проблемной ситуации они выделяют *противоречие* (Д. В. Вилькеев, Б. Г. Зильберман, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, С. И. Мелешко, М. Н. Скаткин и др.).

В дидактике роль противоречий в учебном процессе исследовалась Д. В. Вилькеевым, М. А. Даниловым, М. Н. Еникеевым, В. И. Загвязинским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и др. М. А. Данилов считал движущими силами процесса обучения противоречия между познавательными задачами, выдвигаемыми ходом учебного процесса, и достигнутым уровнем знаний и умственного развития учащихся.

Итак, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать. Другими словами проблемной можно назвать ту ситуацию, когда обучающийся не может объяснить для себя объективно возникающее противоречие, не может дать ответов на объективно возникающие вопросы, поскольку ни имеющиеся знания, ни содержащаяся в проблемной ситуации информация не содержат на них ответов и не содержат методов их нахождения.

Для учителя она является средством управления познавательной деятельностью обучающегося и формирования его мыслительных способностей. В деятельности обучающегося – служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения – способом превращения знаний в убеждения. Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям:

– *по области научных знаний или учебной дисциплине* (русскому языку, математике и т. п.);

– *по направленности на поиск недостающего нового* (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

– *по уровню проблемности* (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);

– *по типу и характеру содержательной стороны противоречий* (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т. п.).

Рассмотрим психологический подход А. М. Матюшкина, разработавшего классификацию проблемных ситуаций в наиболее общем виде, в основу которой положено *действие*, являющееся главным элементом поведения человека, его деятельности в процессе обучения. В зависимости от того, какой из структурных компонентов действия будет представлен в проблемной ситуации как неизвестное, возможны три достаточно общих класса проблемных ситуаций.

К первому классу относятся такие, в которых усваиваемым неизвестным является цель (предмет действия). В соответствии с этим А. М. Матюшкин характеризует данный класс проблемных ситуаций как теоретический.

Ко второму классу относятся такие ситуации, в которых усваиваемое неизвестное составляет способ действия. Проблемные ситуации этого рода широко представлены при усвоении многих предметов, предполагающих формирование у учащихся достаточно сложных способов выполнения тех или иных действий (языковых, математических операций, многих практических умений и двигательных навыков).

В третий класс входят такие проблемные ситуации, в которых неизвестным являются новые условия действия. Ситуации этого рода чаще всего рассматриваются при формировании навыков, то есть на различных этапах тренировки усвоенного действия. [2]

Все типы проблемных ситуаций имеют различное дидактическое назначение. Так, ситуации первого класса (теоретические) используются при усвоении новых знаний. Проблемные ситуации второго класса находят применение, если неизвестным является способ выполнения действия.

Наиболее функциональной и распространенной классификацией является разделение проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны противоречий *на четыре типа,* которые, по мнению М. И. Махмутова, являются общими для всех учебных предметов:

1) недостаточность прежних знаний учащихся для объяснения нового факта, прежних умений для решения новой задачи;

2) необходимость использовать ранее усвоенные знания и (или) умения, навыки в принципиально новых практических условиях;

3) наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа;

4) наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. [3]

Использование указанных классификаций помогает учителю избрать конкретные пути создания проблемных ситуаций на уроке.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Как любить детей. – М.: Педагогика. – 168 с.
3. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 2002. – 365 с.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. Г. Кабанов

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Две природные силы управляют поведением человека – стремление к свободе и стремление к безопасности. Свобода реализуется в творчестве, безопасность – в традициях. Отношение к результатам творчества выражается в эстетических чувствах, а к степени безопасности – в нравственных. Эти оценки взаимно проникают, не теряя при этом своей специфики. То есть эстетически может оцениваться и деятельность по обеспечению безопасности, но именно с точки зрения проявления свободы, а нравственно может оцениваться творческая деятельность, но уже с точки зрения обеспечения безопасности.

Эстетические и нравственные оценки зависят от степени обладания соответствующими способностями самого оценивающего.

Есть пределы творческих способностей не только отдельного человека, но и всего человечества. Есть и минимальные требования, предъявляемые к личности по поводу проявления творческих способностей. Всё находящееся в границах этого диапазона соответствует принятым традициям и считается нормой. Это означает, что, хотя само творчество есть нарушение устоявшегося, оно укладывается в какие-то представления о границах творчества. Если результаты творческой деятельности располагаются в рамках этого диапазона, то для человека, находящегося на вершине творческих способностей, всё, что ниже его возможностей, кажется безвкусицей. Для находящегося в самом низу, наоборот, всё превышающее его способности, кажется прекрасным (превосходным).

Если совершается выход за рамки нормы, то автор новации результат своей деятельности воспринимает как прекрасное. Для тех же, у кого уровень творческих способностей ниже, новое не соответствует привыч-

ным представлениям и выглядит как грубое нарушение традиций, а результат воспринимается как безобразное. В зависимости от творческих способностей личности безобразное имеет разные степени выражения – «непонятно», «раздражает», «ужасно». Это происходит потому, что традиции, как проверенные способы безопасной жизнедеятельности, гарантируют самосохранение человека и, если их нарушение выходит за рамки представлений о границах творчества, то новации воспринимаются как опасность. Отсюда и негативное восприятие нового выражается в понятиях, отражающих чувство этой опасности. Поэтому нравственные и эстетические оценки нового могут сливаться в одно чувство и выражаться одним понятием. Например, понятие «ужасное» означает опасный беспорядок (злой хаос).

По мере овладения членами общества новыми навыками происходит расширение творческого потенциала общества. Явление, бывшее новым и безобразным, если пройдёт проверку на безопасность, может перейти в прекрасное. Затем, по мере нарастания творческого потенциала – в норму, в обыденное. В дальнейшем, когда общество овладеет творчеством более высокого порядка, это явление предстаёт уже в виде безобразного, но не как непонятного, а, наоборот, как примитивного, недостойного («безвкусица», «пошлость», «дикость»). При этом оценка деятельности личности даётся с учетом этапа её социализации. Так, на первых стадиях результаты деятельности обучаемого могут оцениваться высоко, несмотря на то, что уровень его творческих способностей ещё не достиг нормы. В данном случае оценивается прирост творчества, и оценка выступает как вид поощрения, она условна и имеет личностный характер.

Проявление творческих способностей ниже нормы в обыденном языке тоже может выражаться в тех же понятиях, что и их проявление превышающее норму. Например, понятием «ужасное».

Получается, что соблюдение нормы творческих способностей с обоих уровней (низшего и высшего) оберегается чувством безобразного различной степени интенсивности. То, что находится внутри границ, составляет культуру личности или общества.

Почему же разные степени творчества, выходящие за границы нормы «вверх» и «вниз», оцениваются одним понятием? Это объясняется тем, что человеку, не овладевшему необходимым более высоким уровнем творчества, новое кажется опасным из-за собственной неспособности пользоваться им. А низкий уровень творчества в его глазах выглядит безобразным из-за того, что не обеспечивает безопасность в силу отсталости и несоответствия изменившимся условиям. Чувство прекрасного при этом определяет границы безопасной деятельности человека.

Как бы ни различались культуры разных народов, стремление к безопасности создает фундамент для единой оценки проявления творческих способностей. Если творчество носит спонтанный характер, то безо-

пасность человека обеспечивается примерно одинаковыми средствами. Поэтому возможен консенсус ценностей, возможен диалог культур, возможно единое светское образование для представителей разных национальностей и конфессий.

Так как в качестве безобразного может выступать и превышающее меру прекрасного, и то, что ниже её, то возможно их отождествление. Иногда низкое проявление творчества воспринимают как высокое, а высокое – как низкое. Так многие произведения абстрактной живописи художника, считающего себя профессионалом, ничем не отличается от живописи животных обученных рисовать. Например, в Чехии недавно была выставка рисунков слонихи чешского зоопарка. Но то обстоятельство, что безобразное высокого и низкого – результат разного уровня творчества, даёт основания для их различения. Можно даже выделить градацию разных уровней творчества, найти их количественное выражение любой степени точности. Например, в творческих видах спорта удаётся выставлять оценки с сотыми долями баллов. Это достигается участием нескольких судей. Из субъективных оценок каждого из них складывается объективная и точная оценка выступления спортсмена. Причём субъективизм отдельного судьи тоже становится заметным.

В школьной практике используется пятибалльная система, но вовсе не потому, что сто балльная невозможна. Для неё потребовались бы либо особый способ контроля (например, тестирование), либо участие нескольких педагогов, либо одного, но очень опытного. В то же время разница между требованиями оценок 1, 2, 3, 4, 5 настолько существенна, что её чувствует даже начинающий учитель, а субъективизм учителя легко обнаруживает любая комиссия.

В таблице приведены варианты оценок проявления творческих способностей.

		Для лиц с высокими творческими способностями	*Для лиц со средними творческими способностями*	*Для лиц с низкими творческими способностями*
То, что выходит за рамки представлений о творчестве		Непонятно	Раздражает	Ужасно
То, что превосходит норму		Прекрасно (превосходно)	Непонятно	Раздражает
То, что является нормой	Выше среднего	Отлично Хорошо, Неплохо	Прекрасно (превосходно)	Непонятно
	Среднее	Безвкусица	Отлично Хорошо, Неплохо	Прекрасно (превосходно)
	Ниже среднего	Пошлость	Безвкусица	Отлично Хорошо, Неплохо
То, что ниже нормы		Дикость	Пошлость	Безвкусица

Использованные здесь понятия для их выражения условны. В каждом виде деятельности существуют собственные понятия для их обозначения, в том числе и с гораздо большей дифференциацией. Например, оценки в спортивных состязаниях по прыжкам в воду или в спортивных танцах, деление продукции на три сорта в производстве, определение мест в различных конкурсах и т. д. Главное заключается в том, что они должны выражать разный уровень творческих способностей, проявление которых и оценивается.

Представляет интерес и само деление людей по творческим способностям на категории: всегда ли человек находится на данном уровне или в каком-то виде деятельности он может обладать наивысшим уровнем творческих способностей, а в другом – средним или низшим? В жизни мы встречаем и те и другие примеры. Обычно гений в одном, становится выдающимся и в другом. С другой стороны, каждый человек может оказаться на вершине творческих способностей. Например, в спорте человек может показывать не самые высокие результаты в каждом отдельном виде спорта, но быть чемпионом в многоборье. Для наглядности представим, что средних способностей штангист средне играет в шахматы. Но он может оказаться лучшим штангистом среди шахматистов и лучшим шахматистом среди штангистов. Современная дифференциация трудовой деятельности иногда требует и более сложных сочетаний творческих способностей работника. Это означает, что теоретически у каждого есть возможность для профессионального роста, чтобы испытывать чувствовать удовлетворения от собственной деятельности, находясь на вершине пирамиды способностей.

Для деления результатов деятельности на безвкусное, обыденное, прекрасное, безобразное и ужасное и т. д. очень важным является понятие меры каждого из них.

Мера зависит:

– от первичной биологически предопределённой способности человека к новациям, обеспечивающей ему выживаемость в изменчивом мире;

– от природной способности психики человека воспринимать новации и адаптироваться к ним;

– от скорости изменений в обществе;

– от уровня развития педагогических способностей общества, определяющих скорость самообучения личности.

Возможно, мера имеет разные величины для различных видов деятельности, которые изменяются ещё и во времени, то есть для разных эпох существуют ещё и разные скорости культурного процесса. Чтобы выяснить это, нужны данные, нужна методика их обработки. Самыми точными будут исследования, где есть результаты, полученные на пределе человеческих возможностей. Например, в спорте. Причём результаты спортивных соревнований накоплены за многие десятилетия и оформлены доку-

ментально. Некоторые данные можно найти и по другим видам деятельности.

В ходе исследований необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Имеет ли творческий процесс одну и ту же скорость изменений во всех видах деятельности?

2. Увеличивается ли скорость изменения творческих способностей человека в ходе его исторического развития?

3. Зависит ли скорость изменения творческих способностей от потребностей общества?

4. Возможна ли деградация творческого процесса в отдельных видах деятельности и у человечества в целом?

Ответы на эти вопросы имеют не только познавательное, но и практическое педагогическое значение.

ПРОБЛЕМЫ ПРЯМОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Н. В. Кленикова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Эффективность учебного процесса в вузе во многом определяется тем, насколько высока у студентов мотивация учебной деятельности. Преподаватели могут использовать различные методы мотивации студентов, а именно стимулирование, принудительную мотивацию или прямую мотивацию.

Наиболее эффективным методом мотивации студентов к учебной деятельности является прямая мотивация, в частности, ее виды – рациональная, эмоциональная, волевая и комплексная прямая мотивация. Прямая мотивация предоставляет возможности наиболее глубокого воздействия на личность студента, его систему ценностей. При успешной реализации она имеет хорошие результаты и способствует активизации творческого потенциала студентов. Она оказывает благоприятное воздействие на отношения между преподавателем и студентом, между ними складываются отношения сотрудничества. Психологическим результатом является то, что у студента воспитывают заинтересованное, ответственное отношение к его учебной деятельности.

Прямая мотивация осуществляет такое воздействие на объект управления, при котором личностный смысл его деятельности в организации оказывается непосредственно связанным с самой деятельностью, а цели объекта управления и субъекта управления органически совпадают [3,

с. 44]. Это значит, что цель становится непосредственно личной целью объекта управления.

На экономическом факультете Кемеровского государственного университета проводится комплексное исследование проблем мотивации учебной деятельности студентов. Поводом для проведения данного исследования послужили постепенное понижение посещаемости занятий и успеваемости, а так же ухудшение управляемости студентов со стороны преподавателей и деканата.

Перед началом исследования была разработана концептуальная модель проблем мотивации и дисциплины учебной деятельности студентов. На основе этой модели определялись исследовательские задачи. Для оценки мотивов поступления в вуз, выбора профессии и конкретного учебного заведения, а также непосредственной учебы в нем и для изучения мотивационного профиля учебной деятельности студентов экономического факультета КемГУ была разработана специальная методика, а для определения отношения студентов к различным аспектам учебного процесса соответствующая анкета.

В основу методики положено деление мотивов учебной деятельности студентов на шесть групп: 1) познавательная мотивация; 2) мотивация саморазвития; 3) профессиональная мотивация; 4) широкая социальная мотивация; 5) позиционная (эгоцентрическая) мотивация и 6) избегательная мотивация.

Особенностью методики является методический прием отслеживания каждой из перечисленных групп мотивов в семи различных ситуациях, связанных с профессиональным образованием студентов: 1) принятия решения о получении высшего образования (поступления в вуз); 2) выбора профессии; 3) выбора конкретного вуза; 4) общая мотивация учебы в вузе; 5) мотивация подготовки к практическим и семинарским занятиям; 6) подготовки к зачетам и экзаменам и 7) мотивация посещаемости занятий.

Опрос по методике проводился во время семинарских и практических занятий. В результате было опрошено 612 студентов различных специальностей. Для анализа было использовано 593 анкеты, что составляет 81 % от списочной численности студентов очной формы обучения на факультете.

В ходе проведенного исследования выяснилось, что на экономическом факультете Кемеровского государственного университета есть целый ряд проблем, относящихся к прямой мотивации учебной деятельности студентов, связанных с процессом и содержанием учебы.

Наиболее значимая проблема студентов – это низкий уровень познавательной мотивации. На нашем факультете индекс познавательной мотивации составляет в среднем 0,28 и имеет тенденцию к снижению. Если на первом курсе он равен 0,35, то у студентов 4 курса – 0,25 (рисунок 1).

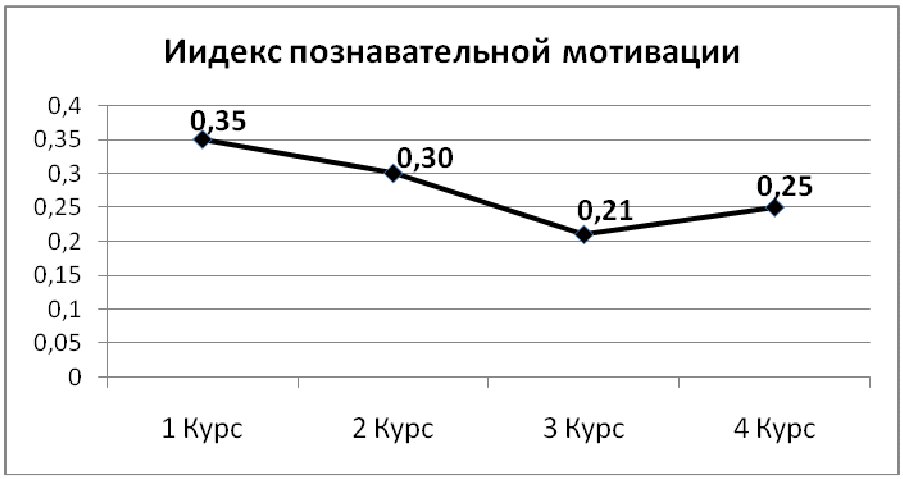


Рис. 1. Индекс познавательной мотивации по курсам

Социологические и психологические исследования, проведенные в различных вузах страны показывают, что доля студентов, у которых в качестве ведущих мотивов учебно-познавательной деятельности выступают познавательный (интерес к знаниям) и профессиональный (желание в совершенстве овладеть будущей специальностью), невелика: в различных выборках она составляет от 8 % до 38 % (в зависимости от профиля вуза, населенного пункта, специальности, пола респондентов и т. п.) [2].

Каждому третьему студенту экономического факультета (35 %), как показало исследование, не нравятся практические занятия, а каждому четвертому учиться не интересно. Следует отметить, что 44 % опрошенных студентов нашего факультета обучение надоело. Это может быть вызвано различными причинами: наступило насыщение информацией, пропал интерес, а если нет интереса у студента к получению знаний, то успеха это не принесет; разочаровался в выбранном вузе, факультете или профессии; наскучило однообразие форм получения информации; не увидел связи изучаемого с реальной жизнью и т. д. Каждый пятый студент относится к учебе несерьезно. Это связано с тем, что они учатся ради того, чтобы просто получить диплом, неважно с какими оценками и знаниями в голове. О. А. Воробьева в статье «Мотивация в сфере образования» выразила важную мысль, что «многие учатся по принципу: что-нибудь да получится, главное, что будет диплом о высшем образовании. Они получают формальное образование. И, естественно, такие специалисты в условиях конкуренции рабочей силы не будут востребованы. То есть создается ситуация, что выпускники есть, а специалистов – нет. Поэтому преподаватели должны думать о том, как использовать творческий запас, заложенный в каждом человеке, как смотивировать студентов на получение знаний, на стремление стать профессионалом» [1].

Многие из мотивационных проблем имеют свои истоки не в процессе учебной деятельности студентов в вузе. Они начинаются гораздо раньше, еще в школе. На факультет поступают школьники с низким уров-

нем познавательной мотивации. Доказательством этому служит низкое значение индексов в ситуациях выбора вуза ($И_{выб.\ вуза} = 0,11$) и выбора профессии ($И_{выб.\ проф.} = 0,26$). Поэтому работу по повышению учебной мотивации студента надо начинать еще на стадии его обучения в школе.

Для привлечения абитуриентов необходимо тесное сотрудничество со школами не только в нашей области, но и за её пределами. В ходе профориентационной работы нужно повышать информированность абитуриентов об экономическом факультете, специальностях, условиях поступления в вуз путем организации дней открытых дверей, рекламы факультета в СМИ, на баннерах т. д. Нужно давать более полное представление об учебной программе, процессе обучения, получаемой специальности и карьере после окончания вуза за счет организации встреч с представителями кафедр, различных соревнований для абитуриентов по профилю специализации; повышать желание абитуриентов поступать именно на экономический факультет КемГУ. Этого можно добиться за счет встреч с известными выпускниками, руководством и активистами вуза, приглашения на спортивные и культурные мероприятия, КВН и т. п.

Непосредственно в стенах вуза особое внимание необходимо уделять проблеме мотивации познавательной деятельности студента. Для этого необходимо, чтобы у преподавателей была четко выработанная система организации учебного процесса, поскольку она является залогом успешной мотивации. Не всякий процесс обучения формирует позитивную мотивацию, способствует развитию личности. Интерес к учебе, академические достижения, уважение к личности студента, формирование таких важных в настоящее время качеств специалиста, как самостоятельность и инициатива, порядочность и терпимость, адаптационные способности и способность к самоактуализации, наиболее успешно и эффективно проходят в условиях инновационного обучения.

На факультете необходима агитация на занятия научной деятельностью уже с первого курса, а также научная работа преподавателей со студентами, дискуссии, чтение и обсуждение научной литературы, важнейших социально-экономических и социально-политических событий. Участие в различных конференциях, олимпиадах, конкурсах - это действительно хорошая возможность послушать грамотных людей, а также перенять их опыт и завести полезные деловые знакомства. Если студент в начале своей учебной деятельности определился со своей научной темой, то она может лечь в основу написания дипломной работы. Студент при этом может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин в течение нескольких лет обучения, выполнять курсовые работы, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

На сегодняшний день исследование продолжается. Осуществляется опрос студентов по конкретным проблемам организации учебного процесса на факультете, как они представляются студентам. Предстоит выяснить,

какие методы прямой мотивации наиболее эффективны, какие формы проведения занятий предпочитают студенты, что не хватает на факультете для самосовершенствования и самореализации студентов, какие мероприятия необходимо проводить для поддержания познавательной мотивации студентов.

Литература

1. Воробьева О. А. Мотивация в сфере образования // Менеджмент: теория и практика. – 2002. − № 1–2. – С. 102–104

2. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2.

3. Прошкин Б. Г. Мотивационный менеджмент в схемах и таблицах: уч. методическое пособие.– Кемерово, 2008. – 82 с.

КУРАТОРАСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ

Н. В. Колодешникова

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Современная стратегия развития российского образования предполагает необходимость формирования у студентов умений организации своей деятельности: ставить цели, планировать и контролировать свою деятельность, оценивать результаты собственного труда, уметь работать с различными источниками информации, общаться [2, 6].

Несомненно, именно студенческий возраст является благоприятным для формирования таких личностных качеств, как целеустремленность, ответственность, способность управлять собой, инициативность и др., необходимые в будущей профессиональной деятельности [1].

Таким образом, целесообразность формирования умений самоорганизации студентов-первокурсников обусловлена необходимостью повышения успешности в учебной и профессиональной деятельности будущих специалистов. Студент, владеющий данными умениями, сам организует, упорядочивает, регулирует, контролирует и оценивает свой труд. Но практика показывает, что многие студенты испытывают трудности из-за недостаточного уровня сформированности умений планировать свою деятельность, рационально использовать свое время, организовать себя [8]. Именно поэтому необходимо целенаправленно формировать данные умения еще на первом курсе обучения в вузе.

Кроме того, у большинства студентов-первокурсников еще не сформировалось отношение к учебе в институте. Процесс вхождения в новую для студентов образовательную среду сложен и может занять определенное время [5]. Первый курс может стать точкой опоры для студента, а

может привести и к различным деформациям в поведении, общении и обучении. Поэтому с первых дней обучения в вузе необходимо вовлечь студентов в процесс саморазвития и самосовершенствования.

Из определения понятия «самоорганизация» следует, что это такая деятельность и способность личности, которая связана с умением организовать себя на достижение своих целей [9]. Способности к самоорганизации проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [4].

В самоорганизации деятельности выделяют следующие функциональные компоненты [7]:

1. Целеполагание. Развитое целеполагание означает умение самостоятельно выдвигать цели, осознанно организовать свою деятельность, при этом, цели отличаются реализмом, детализацией и устойчивостью.

2. Анализ ситуации. Умение анализировать ситуации – это способность выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что позволяет определять направления деятельности и его этапы в соответствии с принятыми целями.

3. Планирование. Высокий уровень планирования проявляется о том, что человек способен самостоятельно разрабатывать развернутые и детализированные планы (модели) своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

4. Самоконтроль. Высокий уровень развития самоконтроля свидетельствует о внимательности человека, сформированности критериев оценки достижения конечной и промежуточных целей, адекватности контроля выполняемой деятельности.

5. Волевая регуляция. Человек с высоким уровнем волевой регуляции может целенаправленно регулировать свои психические процессы и реализовывать собственные планы. То есть способен мобилизовать свои физические и психические возможности для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели.

6. Коррекция. Она характеризует индивидуальные особенности изменения человеком (при изменении ситуации): своего поведения, целей, способов и направленности анализа значимых условий, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля и волевой регуляции.

В процессе обучения и профессиональной подготовки студентам необходимо овладеть системой умений самоорганизации, которые впоследствии трансформируются в параметры будущей профессиональной деятельности. К этим умениям относятся [4]:

1) организационные умения (умения организации и управления своей деятельностью): планирование своей деятельности; ориентирование во

времени; контролирование своей деятельности; адекватная оценка результатов своей деятельности;

2) информационные умения (умения самостоятельного приобретения и использования знаний из различных источников для решения практических задач, умения построения устной и письменной речи в зависимости от условий общения с другим человеком): работа с учебной и научной литературой, с текстами; грамотное и содержательное построение устной и письменной речи;

3) интеллектуальные умения (умения, связанные с совершенствованием способов мыслительной деятельности): умения анализа и синтеза; умение выделять главное; умение сравнивать и умения обобщать и классифицировать.

Как и любые другие навыки, навыки самоорганизации учебной деятельности могут быть сформированы и развиты. При этом можно выделить два пути приобретения умений самоорганизации первокурсников: метод «проб и ошибок» и профессиональная поддержка и помощь. А так как самоорганизация студента является ключом к успешной учебе в вузе и дальнейшей профессиональной самореализации, поэтому этот процесс недопустимо пускать на самотек. На наш взгляд, важная роль в решении вопросов, связанных с формированием умений самоорганизации студентов-первокурсников, должна отводиться куратору группы.

Куратор во время кураторских часов может провести со студентами несколько бесед, направленных на формирование умения самоорганизации студентов.

Беседа 1. «Знакомство с группой, начальный этап формирования коллектива»

Цель беседы: в короткие сроки пройти период адаптации студентов к новому коллективу, узнать своих сокурсников, их интересы.

Инструменты, продукт:

1. Тренинг знакомств. Тренинг может состоять из нескольких заданий: «снежный ком», «визитки», «расскажи о себе», «интервью» и др.

2. Презентация портфолио студентов. Портфолио каждый студент готовит заранее. Оно демонстрирует успехи студента в образовательном процессе, различных конкурсах, научных конференциях за 9–11 классы, а также участие в общешкольных мероприятиях, интересы и хобби.

3. Составление паспорта группы. Со студентами обсуждается вопрос о создании паспорта группы, назначаются ответственные лица. Паспорт может содержать следующую информацию о группе: символ группы, девиз группы, фото группы, день рождения группы, хронологию событий в группе (посвящение в студенты, участие в конкурсах, дни рождения группы и т. д.), успехи в учебной деятельности, успехи в научной деятельности, успехи в общественной деятельности.

4. Презентация паспорта тьюторской группы.

Беседа 2. «Особенности учебы в вузе и важность учебы без пропусков»

Цель беседы: обратить внимание студентов на специфику вузовской учебы и ее отличие от учебы в школе, настроить студентов на важность учебной деятельности и обязательное посещение всех учебных занятий.

Инструменты, продукт:

1. Сравнительная таблица требований к школьнику-старшекласснику и студенту-первокурснику. Она содержит несколько разделов: содержание учебного процесса, характер взаимоотношений ученика и учителя, социальный статус личности, представления об учебе в вузе, бытовые условия, условия для занятий. Заполнение таблицы происходит вместе со студентами в форме дискуссии.

2. Мозговой штурм «Мои права и обязанности как студента». Студенты в форме вариативных ответов излагают свои мысли о том, какими правами и обязанностями обладают обучающиеся в вузах.

3. Устав вуза. При цитировании Устава делается акцент на правах и обязанностях студентов в том виде, как это указано в правовом акте. Студенты сравнивают свои ответы с положениями, прописанными в Уставе.

Беседа 3. «Как строить отношения с преподавателем»

Цель беседы: обучение системе и технологии общения и взаимоотношения с преподавателем.

Беседа проводится при участии студентов-старшекурсников.

Инструменты, продукт:

1. Дискуссия со старшекурсниками, обмен опытом. В результате дискуссии намечаются основные правила поведения студента с преподавателем.

2. Памятка «Как общаться с преподавателем». Это коллективный труд студентов-первокурсников и старшекурсников. Памятка может содержать следующие пункты: в общем о преподавателях; студент, помни; педагог – союзник, а не противник; правила общения.

Беседа 4. «Как организовать свое время»

Цель беседы: научить студентов самостоятельно и целенаправленно организовывать свою жизнедеятельность эффективным способом, сформировать умение распределять свое время.

Инструменты, продукт:

1. Техника учета времени. Заключается в сплошном наблюдении за использованием личного времени, то есть последовательное хронометрирование всех событий в течение суток. Студенты составляют карточки учета личного времени.

2. Распорядок и режим дня. Каждый студент составляет свой распорядок дня.

3. Расписание дел. В расписании дел студент записывает всю предстоящую работу. Удобной формой для записей дел являются еженедельники, имеющие сетку часов.

4. Дискуссия о важности учета времени. Студенты высказывают свое мнение о нужности учета времени и отношение к технике учета.

Беседа 5. «Как использовать свободное время»

Цель беседы: сформировать у студентов умение использовать свое свободное время с учетом индивидуальных особенностей, рационально используя свои силы.

Инструменты, продукт:

1. Техника подсчета свободного времени. Каждый студент реально оценивает, каким свободным временем он обладает, и есть ли необходимость в том, чтобы каким-то образом организовать это время.

2. Презентация подразделений вуза, отвечающих за культурно-массовую работу со студентами.

3. Презентация культурно-массовых мероприятий, традиционно проводимых в вузе.

Беседа 6. «Первая сессия, как к ней подготовиться»

Цель беседы: минимизировать предсессионные страхи студентов, сформировать представление о том, что такое сессия, настроить студентов на рабочий лад.

Беседа проводится при участии студентов-старшекурсников.

Инструменты, продукт:

1. Картина впечатлений о первом семестре. Студенты в виде слоганов и рисунков оформляю картину впечатлений в виде стенгазеты.

2. Памятка «Способы подготовки к экзаменам». Это коллективный труд студентов-первокурсников и старшекурсников. Памятка может содержать следующие пункты: как ты готовишься к экзаменам; советы бывалых; как побороть страх перед экзаменом; как успешно сдать экзамен.

Литература

1. Алексеева М., Ротарь Л., Тихонова О. В. Пути внедрения «Этического кодекса студента» в деятельность высшего учебного. Сборник статей участников V международной научной конференции «Инновации в технологиях и образовании» (18–19 мая 2012 г.): в 3 частях / Филиал КузГТУ в г. Белово. – Белово: Изд-во филиала КузГТУ в г. Белово, 2012 г. – Ч. 3. – С. 210–216.

2. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 №3266-1 [Электронный ресурс] // URL: http://www.pravo.gov.ru-12.07.2012 (дата обращения: 11.10.2012).

3. Ломин С. А. Самоорганизации учебной деятельности студентов-юристов [Электронный ресурс] // URL: http://www.rae.ru/forum2012/284/1926 (дата обращения: 25.09.2012).

4. Михневич С. Н. Самоорганизация студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе [Электронный ресурс] // URL: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1061-2012-02-05-17-54-38 (дата обращения: 25.09.2012).

5. Морозова И. С., Отт Т. О. Особенности самоорганизации учебной деятельности студентов на начальных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1 (45). – С. 124–130.

6. Национальная доктрина образования в РФ [Электронный ресурс] // URL: http://dvfu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm (дата обращения: 11.10.2012).

7. Пискун В. В. Самоорганизация студента – ключ к успешной учебе в вузе [Электронный ресурс] // URL: http://www.mami.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14_78.pdf (дата обращения: 25.09.2012).

8. Самоорганизация студентов первого курса: учеб. пособие / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская и др.; Под ред. П. Е. Рыженкова. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – 120 с.

9. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс] // URL: http://www.psychologos.ru (дата обращения: 25.09.2012).

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Ленгард

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Школы основного общего образования готовятся работать по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), который регламентирует развитие системы образования в условиях быстро меняющегося общества.

Перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности этого представляет освоение универсальных учебных действий (УУД). Впервые стандарт представляет собой систему требований:

– к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования;

– к структуре образовательной программы и условиям её реализации.

Таким образом, одной из главных особенностей стандарта является нацеленность на результат.

В стандарте образования (ФГОС) выделены три группы результатов: личностные, метапредметные, предметные.

Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

Метапредметные результаты, освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми ком-

петенциями, составляющими основу умения учиться и межпредметные понятия.

Предметные результаты знакомы всем нам педагогам, поскольку они прописывались в предшествующих нормативных документах (минимум содержания образования 1998 г., ФКГОС 2004 г.).

Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования *по географии* с учётом общих требований стандарта должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования и отражать:

1) осознание роли и места географической науки в системе научных дисциплин, её роли в решении современных практических задач и глобальных проблем человечества;

2) формирование представления о роли географических знаний как компоненты научной картины мира;

3) формирование целостного восприятия мира.

Работая учителем географии, приходится сталкиваться с рядом проблем, прежде всего, снижением мотивации обучающихся к изучению предмета, что наиболее ярко проявляется 8–11 классах. Ещё В. А. Сухомлинский отмечал: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у обучающегося нет желания учиться». Одной из причин снижения мотивации служит неумение обучающегося работать с постоянно возрастающим объёмом информации, отсюда непонимание как сохранить в памяти всех учебный материал по предметам, как результат невыполнения задания, снижение качества знаний по предмету.

Многие обучающиеся заблуждаются, считая, что только выучив параграф учебника наизусть, можно стать успешным. Мало кто из них задумывается о том, что ценными являются умения определить главную мысль текста, анализировать, как это связано с предыдущими и последующими темами уроков, осознать, как это может пригодиться в жизни. Также сталкиваемся с ситуацией, когда обучающиеся знают, но сформировать чёткий ответ затрудняются, испытывают трудности при самостоятельной постановки целей, учебных задач, а главное, анализе результатов своей деятельности, что получилось, что нет, почему нет, что необходимо сделать, чтобы в следующий раз избежать неудачи и т. п.

Таким образом, для повышения качества знаний по предмету необходимо повышение мотивации обучающихся к учению, создание психологической комфортной атмосферы, что предлагает овладение обучающимися универсальными учебными действиями, показать возможное применение полученных знаний и умений в изучении предметов, в каких-либо жизненных ситуациях.

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого

качества образования. Учитель должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний.

Оценка метапредметных результатов может проводиться в ходе различных видов деятельности. В педагогической теории и практике различают виды контроля:

- Входной контроль служит для проверки сформированности знаний и умений к началу изучения предмета курса. Организовать его можно в форме игры, например, «Правильно найди». Суть игры состоит в том, чтобы ученик, получив несколько открыток, рисунков, сумел отобрать правильно открытки, рисунки с представлениями природных компонентов, по данной модели я организовываю игры при изучении полезных ископаемых, экономических районов. Далее на этом уроке даю кроссворды по темам: «Гидросфера»; «Атмосфера»; «Литосфера»; «Биосфера» из 6–7 вопросов в каждом, где сразу же и повторяем карту.

Например, вопросы по теме «Гидросфера»:

1. Океан, расположенный почти целиком в Южном полушарии. (Индийский).

2. Огромный участок суши, со всех сторон омываемый водами океана. (Континент).

3. Часть света, состоящая из двух материков. (Америка).

4. Материк, омываемый с запада Индийским океаном, а с востока – Тихим. (Австралия) и т. п.

- Текущий контроль является инструментом для получения информации о промежуточных результатах освоения содержания и позволяет понять, в достаточной ли степени сформированы те или иные знания, умения и навыки для усвоения последующей части учебного материала.

Таким образом, текущий контроль способствует оперативному управлению учебной деятельности.

Для текущего контроля использую, например, игру «Кто такой? Что такое?». Примеры карточек по теме «Африка»:

1	Намиб	5	окапи	9	баобаб
2	гепард	6	атлас	10	Таньганьика
3	папирус	7	оазис	11	туарег
4	Чад	8	Сомали	12	леопард

и т.п. до количества человек в классе.

Аналогичные задания отдельной серией карточек делаю для текущего контроля за усвоением программной номенклатуры.

- Тематический контроль служит для подведения итогов изучения крупной темы или раздела. В отличие от текущего контроля проверяется вся система знаний по пройденной теме.

• Итоговый контроль призван проверить на высоком уровне обобщение теоретических основ географии, ЗУН. Итоговый контроль осуществляется за разные периоды: за учебный год, за основную школу (ГИА), за полную среднюю (ЕГЭ).

В практической деятельности наиболее часто использую:

– теоретические задания (проверка усвоения основных теоретических положений изученного материала);

– практические задания (проверка умений полученных знаний для решения задач);

– комплексные задания (содержат задания теоретического и практического характера).

Тестирование, широко используемое в практике современной школы, является одной из технологических форм проведения контроля. Тесты применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью обеспечивается входной, текущий, тематический и итоговый контроль ЗУНов, ведется учёт успеваемости, корректируются учебные достижения.

Особые требования предъявляются к качеству тестов, которые должны отвечать целям и задачам каждого вида контроля. При подготовке заданий к контрольным необходимо придерживаться следующего алгоритма действий:

– сформировать цель, которую преследует данный вид проверки;

– определить конкретные предметные и метапредметные знания и умения, усвоение которых проверяет заданная работа;

– прописать задания, проверяющие данные предметные знания и умения. Проверка метапредметных умений осуществляется на предметном материале.

Эффективная, грамотно выстроенная система контрольных мероприятий позволяет осуществить обратную связь для корректировки образовательного процесса, а в конечном итоге, высокого качества результативности обучение.

Литература

1. Валькова Г., Зайнулина Ф., Штейнберг В. Логикосмысловые модели - дидактическая многомерная технология // Директор школы: Научно-методический журнал для руководителя учебных заведений и органов управления, 2009. – № 1. – 49–54 с.

2. Громыко Н. В. Метапредмет. – Москва: Изд-во Знание, 2001. – 540 с.

3. Коваленко Г. С., Красновский Э. А., Краснянская К. А., Логинова О. Б., Татур О. А. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ. – Москва: Изд-во Просвещение, 2004. – 35–36 с.

4. Мижериков В. А., под ред. П. И. Пидкасистого. Словарь-справочник по педагогике. – Москва, 2004, – 197 с.

5. Фоменко И. Н. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности «Электронный ресурс» http://fomenko.edusite.ru/p35aa1.htm.

6. Методическое письмо «О формировании универсальных общеучебных умений и навыков у школьников в процессе обучения «Электронный ресурс» http://geo.metodist.

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Л. В. Липунова

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного общеобразовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Самостоятельная работа студентов является важным компонентом учебного процесса в вузе. Она отражает специфику этого процесса, поскольку именно самостоятельная внутренняя переработка лекционного материала, формирование собственных оценочных суждений необходимы для глубокого усвоения научных знаний и их последующего творческого использования специалистом.

Современные условия развития общества предполагают постоянное возрастание значимости самостоятельной работы студентов. Без навыков, полученных в ходе этой работы, молодой специалист не может постоянно находиться на современных рубежах науки, а это, в конечном счете отрицательно отразится на его профессиональном росте.

Методы организации самостоятельной работы направлены на углубленное освоение программного материала. В практике вузовского преподавания методы самостоятельного изучения выполняют функцию послелекционного закрепления материала, его расширения, углубленного понимания и осмысления. Очень широко используются самостоятельные поиски в учебных пособиях, дополнительной учебной и периодической литературе, сети Internet ответов на поставленные преподавателем вопросы после прочтения лекций, при составлении кратких аннотаций статей, монографий, оформлении выписок по отдельным изучаемым вопросам и т. д. Все эти методы и методические приемы работы могут быть использованы в процессе подготовки к предстоящему семинарскому или практическому занятиям, коллоквиуму, зачету, экзамену.

В свою очередь, преподавателю целесообразно самостоятельную работу студентов направлять и контролировать. С этой целью следует использовать групповые и индивидуальные консультации. Практический опыт показывает, что хорошо организованные консультации являются одним из методов эффективного руководства самостоятельной учебной деятельностью студентов. Консультация – это не просто ответы на случайные вопросы студентов перед экзаменом или зачетом. Преподаватель, беседуя или отвечая на вопросы, вникает в ход мысли студентов, определяет трудности и заблуждения в оценке ситуации, стремиться распознать и поддер-

жать интересные мысли и идеи, а также дать совет, в каком направлении имеет смысл дальше поработать.

Целью индивидуальной консультации является выборочное осуществление контроля за поэтапностью и систематичностью работы студентов. Такие консультации позволяют повысить качество работ, выполняемых студентом самостоятельно.

Опыт преподавания в вузе показывает, что в самостоятельной работе студентов возникают трудности следующего характера: недостаточность навыков конспектирования, составления тезисов, аннотаций, написания рефератов. Очень часто студенты затрудняются выделить основные идеи прочитанного текста, классифицировать и обобщить факты, подготовить конспекты. В связи с этим, целесообразно в процессе преподавания уделить специальное внимание формированию у студентов необходимых знаний и умений для самостоятельной работы. Для этого важно показать студентам, в чем состоит специфика конспектирования, аннотирования, составления тезисов. При основательном чтении источника права, литературы студента должны интересовать главные идеи прочитанного, логика, ход мысли автора, система аргументации.

Следующим вариантом самостоятельной работы является составление тезисов. Тезисы занимают промежуточное положение между планом и конспектом. В отличие от плана, тезисы кратко формулируют основные мысли из прочитанного.

Другим приемом самостоятельной работы является конспектирование. Его применяют в целях детального понимания, более глубокого проникновения в содержание материала. После этого материал лучше запоминается и легче воспроизводится в памяти при подготовке к экзамену или зачету.

Должное внимание необходимо уделить и лекционному курсу. Основной целью преподавателя в процессе чтения лекции является вовлечение студентов в рассуждения. На лекции студент обучается приемам сравнений, доказательств, аргументации, что в дальнейшем он может использовать в своей самостоятельной подготовке.

Не менее важным методом направленного руководства самостоятельной работой студентов являются коллоквиумы. Чаще всего они проводятся по дисциплинам, изучаемым лекционным методом. Их задачей является выяснение степени понимания прослушанных лекций и определение того, как студенты работают над рекомендованной литературой. При этом нужно учитывать, что частота их проведения не должна превышать двух раз в семестр.

Помощью студентам в самостоятельной работе являются и краткие собеседования, обычно проводимые в начале лекций, на которых студентам объясняется, как нужно работать над материалом лекции и рекомендованной к изучению литературой.

Систематическая самостоятельная работа воспитывает у студентов умение рассуждать, самостоятельно проникать в суть изучаемых явлений, прививает интерес к науке. Выработанная самостоятельность суждений и направленный познавательный интерес стимулирует самостоятельную работу, способствуют формированию потребности к постоянному совершенствованию своих знаний, умений и практических навыков.

При организации самостоятельной работы студентов следует особое внимание уделить системе заочного обучения. Особенность такого обучения состоит в том, что при этой форме обучения на долю самостоятельной работы приходится большая часть времени в связи с недостаточным объемом аудиторных занятий.

Специфичным для заочного обучения является увеличение удельного веса индивидуальных консультаций и написание контрольных работ, при выполнении которых студенты развивают умения применять полученные знания на практике, в процессе обучения, приобретают навыки самообразования.

Таким образом, назначение контрольных работ – дать студентам расширенные и углубленные знания по актуальным проблемам изучаемых дисциплин, закрепить навыки самостоятельной работы, научить анализу своего практического опыта.

Литература

1. Максимов М. В. О комплексном подходе к преподаванию юридических дисциплин, учитывающем междисциплинарные связи // Основы государства и права. – 2001. – № 5. – С. 86.

2. Рудакова И. Е. О новом качестве самостоятельной работы студентов // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2004. – № 3. – С. 136.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАБОЧИМ ВРЕМЕНЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Д. В. Лузгарева

Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Сегодня такой экономический ресурс, как время, является ограниченным, поэтому встаёт вопрос о его рациональном использовании каждым сотрудником организации. От способности это делать во многом зависит успех любого работника и руководителя.

В современной экономике при организации трудовой деятельности не учитываются различные факторы, которые могут повлиять на способы управления рабочим временем персонала. Так, опытному работнику требуется гораздо меньше времени для выполнения своих должностных обязан-

ностей, тогда как новичку необходимо затратить значительно больше времени на выполнение той же самой работы. Не берется во внимание и такой фактор, как определенный психологический тип человека. Холерик сделает одну работу быстрее и эффективнее, чем меланхолик, другую, наоборот – хуже. Преподавательский труд в этом отношении весьма специфичен, поскольку много работы (подготовка к лекциям, семинарским занятиям, написание статей и др.) выполняется в домашних условиях за пределами официального рабочего дня. Следовательно, вопрос об учете рабочего времени и его эффективном использовании весьма актуален и сложен именно в данной сфере деятельности.

Указанная тема в литературе изучена достаточно широко, в частности, существует множество источников по проблеме использования личного времени, в науке это получило название «тайм-менеджмент». Среди работ, посвященных данному вопросу, можно назвать труды Г. А. Архангельского, Стива Прентиса и др. Так, Г. А. Архангельский под тайм-менеджментом понимает комплексную систему управления собой и своей деятельностью [1, с. 23]. Однако в научной литературе слабо раскрыты вопросы влияния различных факторов на использование и управление рабочим временем, а также тема управления рабочим временем профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Но прежде чем говорить об управлении рабочим временем, следует раскрыть эти понятия. Приведем примеры нескольких определений.

Рабочее время – время, в течение которого работник в соответствии с правилами внутреннего трудового распорядка и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности, а также иные периоды времени, которые в соответствии с Кодексом, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации относятся к рабочему времени [4, ст. 91].

Рабочее время – установленное законодательством или в соответствии с ним необходимое количество часов и минут в день, неделю и другой календарный период, которое работники обязаны трудиться на предприятии или в учреждении [5].

Рабочее время – фактически проработанное время, в течение которого работник согласно графику, правилам внутреннего трудового распорядка, а также вне их по распоряжению или с ведома администрации действительно находился на определенном ему рабочем месте и выполнял трудовые обязанности [3].

В. Р. Веснин под рабочим временем понимает срок, в течение которого работник в соответствии с законодательством, правилами внутреннего распорядка организации и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности [2, с. 359]. Этот срок измеряется длительностью рабочего дня, рабочей недели, рабочего месяца, рабочего года и регулируется национальным законодательством, определяющим его пре-

дельную величину за календарный период, каковым чаще всего является неделя.

На наш взгляд, *рабочее время* целесообразно толковать как количественно измеряемую продолжительность выполнения сотрудником своих должностных обязанностей непосредственно на рабочем месте, а также за его пределами. При этом следует обратить особое внимание на последнюю часть определения: «за пределами рабочего места», поскольку труд преподавателя предполагает, что многое из предписанного ему должностной инструкцией, он выполняет дома.

Трудовой кодекс РФ дает нормативную базу для функционирования предприятий в рамках закона, однако, как правильно использовать время, может определить только хороший менеджер, то есть об управлении временем в кодексе нет речи. А, например, Г. А. Архангельский под управлением временем понимает управление собственной деятельностью, организацию выполнения задач и распределение ресурсов [2, с. 28].

По нашему мнению, у*правление рабочим временем* – это сознательный процесс регулирования временных затрат на выполнение служебных обязанностей, цель которого состоит в повышении результативности работы.

Во многих организациях основным способом управления рабочим временем является планирование, и до сих пор планирование рабочего дня остается весьма эффективным способом сокращения временных затрат на выполнение определенных видов деятельности. В менеджменте планирование рассматривается как одна из основных функций, однако, данный термин можно определять и как основной метод в области управления временем.

Планирование рабочего времени, по нашему мнению, – это определение временных параметров реализации трудовых задач при выполнении служебных обязанностей, предполагающее их письменную фиксацию на каком-либо носителе, с целью повышения результативности работы каждого сотрудника.

Обычно определяют несколько видов планирования времени: долгосрочные планы, которые представляют собой реализацию крупных целей; среднесрочные планы, к которым можно отнести годовые, фиксируют распределение времени на решение более конкретных задач, прежде всего производственного характера. И краткосрочные планы (квартальные, месячные, декадные, недельные, дневные), которые детализируют предшествующие планы.

Несмотря на сложность полного учета, трудовая деятельность преподавателей также планируется. Так, рабочее время преподавателей Кемеровского государственного университета нормативно прописывается во многих документах:

1) Устав Кемеровского государственного университета [п. 6.28: «Для педагогических работников устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени – не более 36 часов в неделю»];

2) Коллективный договор Кемеровского государственного университета. В данном документе рабочему времени посвящен целый раздел [Раздел 4. Рабочее время и время отдыха];

3) Правила внутреннего трудового распорядка [Раздел 5. Рабочее время работников и учебный распорядок обучающихся КемГУ. Время отдыха];

4) Рекомендации для расчета объёма учебной работы и основные виды учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высшего и дополнительного профессионального образования.

30 мая 2012 года Учёным Советом КемГУ утверждены новые нормы времени, которые отличаются от норм времени, принятых в 2003 году. До принятия новых норм времени был проведен эксперимент. На нескольких кафедрах университета велся учет времени, затраченного на разные виды работ. Хочется отметить, что полученные результаты весьма разнились, поскольку кафедры и работники существенно отличаются друг от друга. Одним преподавателям на создание рабочей программы нужно 100 часов, а другим – 30 часов, что ещё раз подтверждает гипотезу: на использование и управление рабочим временем влияет большое количество различных факторов.

В результате сравнительного анализа норм времени 2003 и 2012 годов замечено, что в новом документе осуществлена попытка от нормировать всю деятельность преподавателей. Изначально нормы времени в часах определялись лишь для учебной работы; время распределялось в зависимости от учебной деятельности и количества обучающихся. Теперь же по часам расписаны все виды работ: учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая и воспитательная.

В данном документе указано, что преподаватель обязан обеспечить соответствующей учебно-методической документацией все виды работ, перечисленные в разделе «Учебная работа», запланировать в соответствии с планом работы кафедры учебно-методическую, организационно-методическую и другие виды работ. Планирование рабочего времени преподавателя производится на учебный год. Продолжительность рабочего времени преподавателя, работающего на одну ставку в учебном году (не високосном), определяется исходя из 36-часовой рабочей недели с учётом 56 календарных дней отпуска, 42-недельной продолжительности учебного года и составляет 1512 часов. Для сравнения в Кузбасском государственном техническом университете продолжительность учебного года 1500 часов. Фонд рабочего времени преподавателя рассчитывается пропорционально ставке, например, на 1,5 ставки (1512*1,5) – 2268 часов.

Рабочее время преподавателя распределяется (в среднем) на следующие виды и объёмы работ:

– учебная работа: 40 – 60 % или до 900 часов;

– учебно-методическая работа: 15 – 20 % или до 300 часов;

– научно-исследовательская работа: 15 – 30 % или до 454 часов;

– организационно-методическая работа: 5 % – 10 % или до 160 часов;

– воспитательная работа: 5 % или до 80 часов.

Указанные значения нагрузки являются средними по кафедре.

Все приведенные выше виды работ выполняются профессорско-преподавательским составом на основе ежегодно составляемых ими индивидуальных планов.

Помимо нормативных документов, рабочее время определяется расписанием учебных занятий, графиком проведения кафедральных, факультетских и университетских мероприятий. Контроль над выполнением индивидуальных планов осуществляется заведующими кафедрами, деканами, проректорами.

Таким образом, можно сделать выводы: рабочее время преподавателей высших учебных заведений планируется исходя из многих нормативных документов; в связи с тем, что данная деятельность весьма специфична, очень трудно регламентировать рабочее время преподавателей, а, следовательно, и управлять им.

Литература

1. Архангельский Г. А. Организация времени. – СПб.: Питер, 2006. – 448 с.

2. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе – М.: Юристъ, 2003. – 495 с.

3. Никитина И. В. Экономический словарь [Электронный ресурс] // URL: http://enc-dic.com/enc_lawyer/Rabochee-vremja-926.html (дата обращения: 15.09.2012).

4. Трудовой кодекс РФ.

5. Энциклопедия юриста [Электронный ресурс] // URL: http://enc-dic.com/enc_lawyer/Rabochee-vremja-926.html (дата обращения: 15.09.2012).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ МАЛОГО ГОРОДА

Е. В. Немолот

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

В настоящий период наблюдается возрождение психологического общества, к которому призывал Е. А. Климов в 1994 году в статье «Сообщество психологов России: сущее и должное». В 2010 году Российское психологическое общество отметило 125 лет со дня своего образования. Первым председателем был М. М. Троицкий (1885–1887 гг.), впоследствии

его председателями были А. Н. Леонтьев (1963–1968 гг.), Б. Ф. Ломов (1968–1983 гг.), а также Ю. П. Зинченко, занимающий эту почетную должность по сей день; среди звезд отечественной психологии такие представители как Л. Н. Толстой (1887 г.), Ж. Пиаже (1966 г.). Современное Российское психологическое общество насчитывает около пяти тысяч человек, его структуру составляет 62 региональных отделения и 16 научных секций, свыше 30 тысяч специалистов [1; с. 52–55]. К сожалению, данные относительно количества психологов образования, функционирующих в рамках Российского психологического общества на настоящий момент весьма приблизительные. Это около 12 тысяч человек, тогда как 10 лет назад их было 72 тысячи.

В настоящее время на интернет-сайтах зарегистрировано 21 общественная организация психологов, 148 психологических центров. Анализ географии психологических центров показывает приоритетность расположения психологических сообществ в крупных городах европейской части России. В сибирском регионе филиалы РПО расположены в городах: Кемерово, Томск, Новосибирск, Красноярск, Иркутск, Барнаул, Омск. Психологические центры, находящиеся в сибирском регионе – это 4,7 % от всего количества центров: Бюро добрых услуг Артема Тихонова (Иркутск); Центр «ОСД» (Новосибирск); Тренинговая Компания Внутренняя Игра (Новосибирск); Self (Красноярск); Центр «Гармония личности» (Новосибирск); Центр развития персонала «Новый век» (Барнаул); Иркутский образовательный центр современных психотехнологий (Иркутск). А также в сибирском регионе функционирует две общественные организации: omsk-rost.ru (Омск); Центр развития научного сотрудничества (Новосибирск) – это 9,5 % от всего количества всех общественных психологических организаций России.

Психологические общества на местах, в том числе и общества психологов образования, возникают только в городах, имеющих статус «большого», в малых же городах проблема создания психологического общества встает довольно остро. Для анализа этого вопроса необходимо рассмотреть понятия малого города и территориальной идентичности.

Малым считается город с численностью населения от 20 до 100 тысяч человек. На сегодняшний день – это самая распространенная форма городов в России (примерно 68 % от общего числа городов) [5]. Важным недостатком малого города является его финансирование по остаточному признаку и зависимость от центра (феномен культурной среды малых городов Западной Сибири), следствием этого является его более низкий социальный и экономический статус [5]. Малый город воплощает в себе в большей степени пассивную, адаптивную форму поведения, нежели большой город. Житель большего города более смело и активно способен преобразовывать свою жизнь, тогда как житель малого города довольствуется тем, что у него есть, как в окружении, так и во внутреннем мире, то есть

происходит идентификация жителя города с внешней средой: архитектурой, достопримечательностями, а также с культурой и историей города.

Первым, кто обратил внимание на механизм персональной идентификации с местом, был З. Фрейд. Он утверждал, что чувство тождества с физическим окружением заложено у человека в глубинных структурах его психики. К. Г. Юнг рассматривал физическое окружение человека как символ внутренней структуры его психики. Создавая такое окружение, человек презентует свои ценности, интересы, пристрастия, демонстрирует сферы жизнедеятельности и их приоритеты. Рассуждая «от обратного», можно утверждать, что интериоризируя материальную внешнюю среду, человек формируется как личность, осознанно или неосознанно выбирая для своего развития значимые или «родные» для себя объекты. Современная психология (И. С. Самошкина) и социология (Ю. Л. Качанов, Н. А. Шматко) также выделяют территориальную идентичность в качестве социально-психологического феномена.

Территориальная идентичность рассматривается как ценностно-смысловая проекция «субъективно-личностного освоения социальной реальности». В основе идентичности (профессиональной и территориальной) лежит ценностно-смысловой компонент структуры личности, пронизывающий потребности в том или ином виде деятельности и обуславливающий индивидуальное соответствие развертывающейся деятельности личности для объектов определенной окружающей среды [7, с. 94–98].

Внешняя среда детерминирует особенности профессиональной самореализации человека, жизнедеятельность которого протекает в условиях малого или большого города. Профессиональная деятельность педагога-психолога учитывает и опирается, прежде всего, на культурный и экономический потенциал жителей. Таким образом, факторы внешней детерминации имеют значение для профессиональной самореализации личности педагога – психолога.

По мнению И. Ильина, социально-культурный феномен городской среды оказывает влияние также на производительность труда: в крупных городских центрах она выше на 28 процентов.

Как любая подсистема, профессиональное сообщество создается или возникает, исходя из насущной необходимости реализации целей самой системы. Функции, выполняемые профессиональным сообществом психологов образования: 1) нормативно-правовая поддержка психологов; 2) формирование профессиональной психологической культуры, профессионального самосознания; 3) поддержание интереса к профессии, координация усилий; 4) рост профессионального мастерства, повышение квалификации или супервизия; 5) накопление и распространение профессионального опыта, методическая копилка, обмен мнениями, опытом (удовлетворение потребности в диалоге); 6) воспитание и поддержка молодого поколения психологов, формирование профессиональной идентичности;

7) создание единого профессионального пространства, безопасной среды, на которую можно опереться; 8) стимулирование активности, конструктивной профессиональной конкурентности; 9) профилактика профессионального выгорания; 10) возможность построения карьеры; 11) контроль за качеством работы, координация деятельности; 12) поддержание статуса психологии образовании в обществе, отсечение науки от шарлатанства.

Для анализа проблемы функционирования подсистемы «профессиональное общество психологов образования малого города» необходима методологическая основа, в качестве которой выступает теория психологических систем, автор которой В. Е. Клочко. Рассмотрим основные принципы функционирования психологических систем в ракурсе нашей проблемы [4, с. 9–10]:

1) Принцип ограничения взаимодействия: «Во всей живой и неживой материи есть одно свойство – нигде и никогда, ничто и никто со всем подряд не взаимодействует». Специфика профессиональной деятельности психологов образования: творческий характер деятельности, необходимость постоянного обновления знаний, а также непременная работа над собой для поддержания достаточного уровня профессионализма, – требует избирательности в общении, выбора типа проблем и темпов активности. Место тех или иных ценностей в иерархической ценностной структуре жителя малого города зависит от его культурного уровня, поэтому наличие профессионального психологического общества, как продукта культурной среды и образовательной ценности, обусловлено также и потребностями общества в деятельности таких специалистов. Проблемы в создании профессионального психологического сообщества в малом городе могут означать отсутствие потребности в профессиональных услугах психолога образования, как носителя профессиональной культуры, выразителя мнения сообщества профессионалов, а иногда, недостаточный уровень профессионального опыта самих психологов.

2) «Есть закон ограничения взаимодействия, но если уж оно произошло, то происходит не только отображение, но и порождение – взаимопроникновение и взаимопереход». Для психологов образования свойственно балансирование в дихотомии между «дифференциацией и интеграцией». Об этом феномене писал Е. А. Климов: «поскольку сообщество психологов является сложной, многокомпонентной системой, состоящей из творчески мыслящих людей, оригинальных школ и направлений, в нем не может не быть внутренних напряжений». В условиях малого города становятся более выпуклыми недостатки профессионального общения и профессиональной деятельности: размытость критериев эффективности деятельности психолога образования порождает споры о продукте, цели, результате деятельности. А поскольку жителю малого города более свойственна адаптивная модель поведения, то для обеспечения психологиче-

ской безопасности, как сам психолог, так и его клиент выбирают путь дифференциации.

3) Принцип системного детерминизма. «Человек производит культуру, также является производным культуры» [4]. Образование психологических профессиональных обществ зависит, как правило, от деятельности интеллигенции, которая формирует общественное мнение и стереотипы общения. По нашему мнению, так называемая «сила» интеллигенции зависит от её удельного веса от общего количества горожан (количества учреждений образования и культуры и качества их функционирования), наличием истории развития города, уровня культуры, возможностей саморазвития. По мнению Д. Логана и Х. Молоча (1988 г.), «Та местность, где выше активность и творчество элиты, может явно превосходить другие» [2]. И наоборот: наличие профессионального психологического общества в малом городе способствует увеличению культурного слоя населения малого города.

4) «Эмоционально – установочный комплекс (эмус), обеспечивающий единство человека, ситуации и деятельности в ней в целостную психологическую систему, определяет «устойчивую подвижность» деятельности в периоды ее трансформации». Эмоции в ТПС отражают приоритетные смыслы и ценности личности. Профессиональное общение, как известно, в большой степени также зависит от эмоционально окрашенных переживаний человека. Е. А. Климов рассматривает профессиональное сообщество как социальный институт, а порой, и первичную группу, от процветания которого зависит профессиональный успех каждого его члена. Эмоции также обусловлены стереотипами, которые присущи ментальности среднестатистического жителя малого города. Анализ инфраструктуры города позволяет различать города по функциональным особенностям – какое производство является приоритетным: производство человека или материальное производство. Подобная специфика города также обуславливает особенности в иерархии ценностно-смысловой структуры социального сознания данной городской общности. Д. Логан и Х. Молоч отмечают, что в качестве стимулов роста сознания горожан выступают университеты, а также объекты, где размещаются произведения искусства, театры и профессиональный спорт [2]. В нашем случае, пассивность рассматривается как социальная ценность и быть публичным человеком в малом городе является дополнительной психологической нагрузкой.

Анализируя наличие психологических обществ в больших городах и отсутствие их в малых городах можно добавить, что социально-психологический портрет города формируется посредством ведущей деятельности горожанина и особенностей сознания, обусловленных этой деятельностью. Промышленный регион в целом характеризуется низким уровнем общественной активности. «Результаты исследований показывают, что между уровнем общественной активности жителей и показателями

уровня и качества жизни населения существует прямая связь. В субъектах РФ, где население отличается более высоким уровнем дохода, образования и долголетия, оно и более активно участвует в общественных делах. Также установлено, что чем больше городского населения и выше степень урбанизации в регионе, чем меньше людей с доходами ниже прожиточного минимума, тем выше уровень общественной активности» [1, с. 13].

Мы бы добавили к общественной активности активность профессиональную. Плановое объединение в сообщество психологов малого города – это, прежде всего, работа сознания. Факторы, детерминирующие создание профессионального общества психологов образования: развитие культурной ифраструктуры города; социальная и профессиональная активность психологов образования; осознание ценностно-смысловых компонентов вступления в Российское профессиональное общество; формирование образовательными учреждениями города психологической грамотности горожан для развития спектра их потребностей на работу психологов. Условиями эффективности деятельности профессионального сообщества психологов образования малого города являются: 1) личностный и профессиональный рост; 2) удовлетворение профессиональных потребностей; 3) обретение смысла профессиональной деятельности; 4) развитие отношений как внутри самого сообщества, так и внешних связей; 5) наличие четкой структуры и лидерства; 6) регулярность встреч.

Литература

1. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2008. – 88 с.

2. Логан Д., Молоч Х., Город, как механизм (машина) развития [Электронный ресурс] // http://www.urban-club.ru/?p=98.

3. Решетникова О. Взгляд за горизонт. Съезд общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» // Школьный психолог. – 2012. С. 52–55.

4. Ромах О. В. Культурология как стратегия формирования ценностей культуры [Электронный ресурс] // http://rospil.ru/catalogs/newvolumes8.htm.

5. Тяпкина О. А. Малый город в структуре городских поселений России во второй половине 19 – начале 20 в. [Электронный ресурс] // http://new.hist.asu.ru/biblio/bsb/75-80.pdf.

6. Шептенко Ю. Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности: автореф. дис… канд. псих. наук. – Барнаул, 1998. – 22 с.

7. Шматко Н. А, Качанов Ю. Л. Территориальная идентичность как предмет социологического исследования // Социологические исследования. – 1998. – № 4. – С. 94–98.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КЕМГУ

Б. Г. Прошкин, О. В. Ашмарова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

В 2011–2012 учебном году на экономическом факультете КемГУ проводилось изучение мотивов учебной деятельности студентов, как первая часть комплексного исследования проблем мотивации учебной деятельности студентов.

В исследовании опрошено 595 студентов 1–4 курсов дневного отделения, в том числе 155 студентов 1 курса, что составляет 76 % обучающихся (списочная численность студентов курса составляет 203 человека). Из них 24 % – юноши, 76 % – девушки.

Для оценки мотивационного профиля учебной деятельности студентов была разработана специальная методика. Опрос проводился во время практических и семинарских занятий по группам.

В основу методики положено деление мотивов учебной деятельности студентов на шесть групп, прослеживаемых в семи значимых ситуациях выбора (принятия решения о поступлении в вуз; выбора профессии; выбора вуза; учебы в вузе (общая мотивация); подготовки к практическому занятию, семинару; подготовки к зачету, экзамену; посещаемости занятий).

Группы мотивации: познавательная мотивация; мотивация саморазвития; профессиональная мотивация; широкая социальная мотивация; позиционная (эгоцентрическая) мотивация и избегательная мотивация.

При этом под познавательными мотивами (индекс группы $И_{поз.}$) подразумевается естественное для человека желание получать новую информацию о мире, овладевать новыми навыками и умениями. Они проявляются в любознательности и получения удовольствия от постижения нового.

Мотивация саморазвития (индекс $И_{сам.}$) представляет собой сознательное отношение человека к своему личностному росту и совершенствованию. В современных условиях саморазвитие определяет направленность человека к будущей успешности.

Профессиональная мотивация ($И_{проф.}$) связывает будущее с избранной профессией, в данном случае с экономикой и управлением. Наличие профессиональной мотивации проявляется в стремлении человека овладеть необходимыми для успешного выполнения профессиональных функций компетенциями, во внимании к учебным предметам профессионального цикла.

Широкая социальная ($И_{соц.}$) мотивация представляет собой определенную форму существования долга перед окружающими, семьей, университетом, страной. Человек оценивает себя как бы глазами воплощенных «других» представителей социума.

Позиционная мотивация ($И_{поз.}$) учебной деятельности являет собой инструментальную мотивацию эгоцентрического толка и предполагает стремление студента, прежде всего, обеспечить себе успешную карьеру в будущем, материальный достаток, желание занять достойное место в обществе. Непосредственно в учебной деятельности в вузе эта инструментальность проявляется в стремлении к получению документа о высшем образовании и высоким текущим оценкам.

Избегательная мотивация ($И_{избег.}$) в данной методике интерпретируется как преобладание у студента негативного модуса побуждений – стремления обезопасить себя от различного рода неприятностей при выборе своего пути и в процессе самого обучения.

В предлагавшуюся студентам анкету вошли 42 утверждения (шесть мотивов в семи ситуациях выбора), по поводу которых они должны высказать свое мнение. В методике используется измерительная шкала, которая присваивает ответам студентов следующие значения: *«Согласен» – «1,0», «Скорее согласен, чем не согласен» – «0,5», «Затрудняюсь сказать» – «0,0», «Скорее не согласен, чем согласен» – «– 0,5» и «Не согласен» – «– 1,0»*.

Методика предполагает расчет индивидуальных индексов мотивации, первые 6 из которых характеризуют мотивационный профиль студента по отдельным группам мотивов, а седьмой – обобщенный мотивационный статус студента в сфере профессиональной учебной деятельности.

Характеристика средних значений индексов мотивации учебной деятельности студентов 1-го курса экономического факультета в сравнении с показателями всего факультета представлена на рисунке 1. Как видим, мотивационный профиль студентов 1 курса в целом повторяет конфигурацию профиля студентов факультета. Однако значения средних индексов мотивации учебной деятельности студентов этого курса почти по всем показателям превышают средние значения индексов по факультету. Из этого следует, что абитуриенты поступают на факультет более мотивированными на учебу, чем студенты старших курсов университета. По мере учебы в вузе их мотивация падает. И это является одним из основных выводов исследования, требующих внимания, объяснения и реакции со стороны педагогического коллектива.

Однако уже сейчас можно высказать предположение, что основными причинами, влияющими на снижение мотивации учебной деятельности студентов старших курсов являются несколько завышенные представления студентов-первокурсников об учебе в университете и недостаточное внимание педагогического коллектива к поддержанию высокого уровня моти-

вации студентов, а также некоторые внешние факторы. К ним можно отнести низкий уровень стипендий, а также сложности, связанные с переходом студентов, показывающих хорошие результаты в учебе, на бюджетные места. Не секрет, что с каждым курсом все больше студентов вынуждены совмещать получение высшего образования с работой, что также снижает мотивацию учебной деятельности.

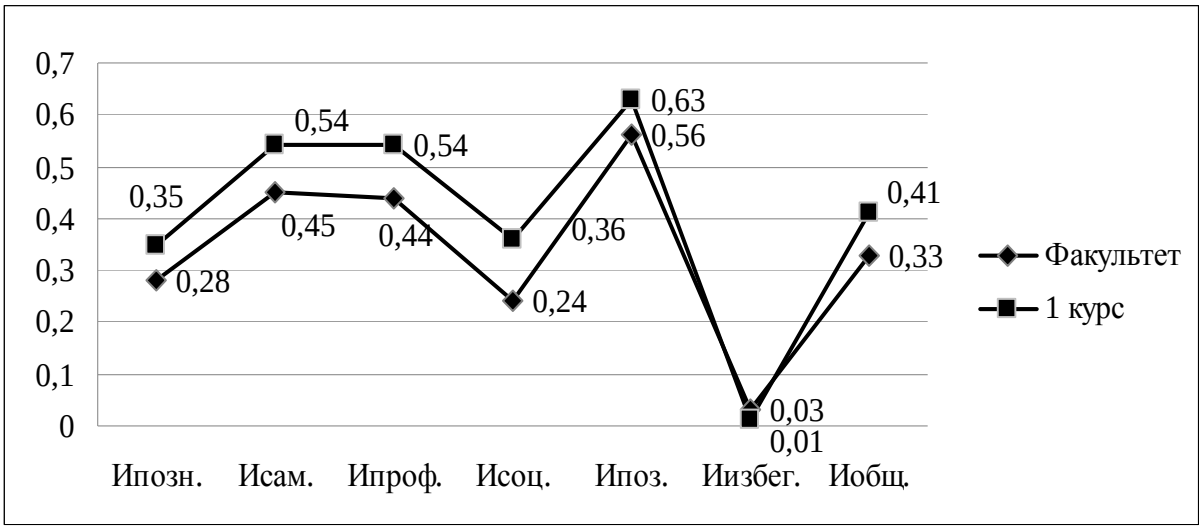


Рис. 1. Диаграмма среднего значения индексов мотивации учебной деятельности студентов 1 курса и факультета в целом

Обратимся к рассмотрению отдельных групп мотивов. В структуре мотивационного профиля студентов первого курса экономического факультета КемГУ самое высокое значение имеет индекс позиционной эгоцентрической мотивации ($И_{поз.}$ = 0,63). Это значит, что большинство студентов дает в той или иной степени положительные оценки следующим утверждениям – *«получение диплома о высшем образовании – это стартовая позиция, чтобы занять достойное место в обществе»; «экономическое образование позволяет обеспечить себе материальный достаток в будущем»; «когда я выбирал этот вуз, мне нужен был полноценный, авторитетный диплом о высшем образовании»; «я учусь, прежде всего, чтобы сделать успешную карьеру в будущем»; «хорошая подготовка к практическим занятиям и семинарам – это важнейшее условие получения высокой оценки (зачета)»; «хорошая подготовка к экзаменам и зачетам – это средство повышения авторитета студента в глазах преподавателей и других студентов» и «посещая все занятия, можно добиться благожелательного отношения и поблажек со стороны преподавателя»*.

Отметим, что данная тенденция характерна и для всего факультета в целом. Однако у 1 курса это показатель самый высокий среди всех курсов. Так 75 % первокурсников уверенно согласились с тем, что они учатся, прежде всего, для того, чтобы сделать успешную карьеру в будущем.

Инструментальное, формальное по своей природе, не связанное с существом изучаемого предмета, отношение к профессиональному обуче-

нию российских студентов-экономистов отмечают также и другие исследователи [1, с. 103–104]. Стремление получать высокие оценки, поощрения, работать исключительно на свой диплом является для них самым действенным стимулом к учебе.

Наиболее низкие значения в структуре мотивов студентов-первокурсников, к сожалению, имеют индексы познавательной ($И_{поз.}$ = 0,35) и социальной ($И_{соц.}$ = 0,36) мотивации. Причем познавательная мотивация, являющаяся самым естественным и надежным внутренним побудителем освоения профессиональных знаний, является одновременно самой слабой среди достижительных видов мотивации. И хотя она выше, чем у студентов старших курсов и в среднем по факультету, всё же катастрофически мала. Только 32 % первокурсников согласились с тем, что в целом они осваивают знания в вузе с удовольствием, им это нравится.

Эта проблема отмечается и другими исследователями. Так Д. А. Меламед отмечает, что «социологические и психологические исследования, проведенные в различных вузах страны, показывают, что доля студентов, у которых в качестве ведущих мотивов учебно-познавательной деятельности выступают познавательный (интерес к знаниям) и профессиональный (желание в совершенстве овладеть будущей специальностью), невелика: в различных выборках она составляет от 8 % до 38 % (в зависимости от профиля вуза, населенного пункта, специальности, пола респондентов и т. п.) [2].

Вообще общий низкий уровень познавательной мотивации молодежи, на наш взгляд, является самой большой бедой для профессионального образования в России.

Индекс социальной мотивации первокурсников также существенно выше среднего значения по факультету. Но все же и у первокурсников проявляется общая тенденция, характерная для всего факультета – студенты не склонны рассматривать свою учебу как социально значимое дело, как деятельность, результаты которой важны всему обществу, экономике края, их семьям, родителям, педагогам. Их устремления направлены в большей степени на то, что может принести пользу в дальнейшем им самим. Только 63 % опрошенных согласились с тем, что, учась в вузе, они готовят себя к ответственной работе на предприятии, в организации, а 21 % не считают пропуск занятий проявлением неуважения к преподавателю.

Но такая установка также не является исключительной особенностью студентов КемГУ. Так в исследовании А. Г. Бугрименко обнаружено, что у студентов вузов узкие позиционные мотивировки учебы стоят на первом месте, а широкие социальные мотивы – на последнем [3, с. 57].

Наше исследование показывает, что ведущими видами мотивации студентов-экономистов можно считать помимо позиционной мотивацию саморазвития и профессионализации. У первокурсников индекс мотивации

саморазвития и индекс профессиональной мотивации равны 0,54. Это показывает, что большинство опрошенных студентов стремятся использовать свой возможный потенциал и получать наиболее полные знания для дальнейших успехов не только в профессии, но и во всех сферах своей жизни.

Важно, что 73 % первокурсников согласились или скорее согласились с тем, что, поступая в этот вуз, они ставили себе высокую планку для самореализации и самосовершенствования. Только 5 % опрошенных не рассматривают хорошую подготовку к практическим и семинарским занятиям, хорошую сдачу зачетов и экзаменов как следование курсу на саморазвитие и самореализацию. Доля первокурсников, считающих, что они как профессионалы должны в совершенстве владеть всеми компетенциями специалиста в области экономики, составляет 63 %.

Среди других выводов исследования можно отметить то обстоятельство, что на первом курсе между юношами и девушками не наблюдается какого-либо значимого различия в уровне и структуре учебной мотивации. Между тем в дальнейшем этот разрыв образуется и на старших курсах становится существенным. Юноши значительно быстрее теряют в процессе учебы интерес к обучению.

Наблюдается также большой разрыв в уровнях мотивации между различными учебными группами. Эти результаты могут представлять значительный интерес для кураторов групп и преподавателей, ведущих в них занятия.

В целом общая картина на первом курсе экономического факультета КемГУ складывается достаточно благоприятная. Высокой уровень мотивации студентов курса основан, в первую очередь, на позиционной эгоцентрической мотивации, а также на профессиональных мотивах и мотивах саморазвития. Необходимо уделить особое внимание снижению мотивации студентов с переходом их на следующие курсы, охватив весь спектр проблем, раскрытых в исследовании. Следует также решить задачу повышения мотивации студентов за счет повышения социальной и познавательной мотивации.

Литература

1. Воробьева О. А. Мотивация в сфере образования // Менеджмент: теория и практика. – 2002. – № 1–2.

2. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование: электронный журнал. – 2011. – № 2 . –режим доступа к журн. : PSYEDU.ru (дата обращения 09.10.2012).

3. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Е. Л. Соколова

Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский политехнический колледж»

Одним из важнейших инструментов повышения качества знаний является применение инновационных педагогических технологий.

Я считаю, что на моих занятиях гуманитарных дисциплин один из лучших способов совмещения повышения качества обучения и развития личности являются интерактивные методы обучения.

Применять эти методы я начала три года назад с четкого определения целей учебного процесса и конкретизации результата, который я должна была получить к концу учебного года.

Конечный результат – это повышение качества знаний по дисциплине, а цели учебного процесса, который должен привести к нужному результату следующие:

1) обеспечение активного участия каждого студента на занятии;

2) развитие личностных качеств студента (речи, коммуникативных навыков и т. д.);

3) более глубокая проработка изучаемого материала студентами, за счет самостоятельной работы, повторения и применения полученных знаний, рассмотрение его с различных точек зрения;

4) постоянный и четкий контроль знаний.

Чтобы добиться этих целей, я на каждом занятии стала применять групповые методы работы и различные виды дискуссий. Главной отличительной чертой групповой работы является то, что студенты действуют параллельно, общаются друг с другом, а не только с преподавателем. Если на традиционных занятиях я могла опросить 5–7 студентов, то благодаря групповой работе каждый студент занимает активную позицию половину учебного времени.

Работу в парах я использую для проверки домашнего задания (пересказ друг другу учебного материала, взаимопроверка письменных работ: тестов, диктантов по терминам и т. д.)

Работу в группах я, уже традиционно, использую для осмысления и закрепления изучение материала. Приёмы групповой работы: изучение текста, его анализ, работа с его частями, составление схемы, таблицы. При такой форме работы моя задача не объяснить, а направлять, следить, чтобы каждый студент участвовал в обсуждении.

Также я сразу имею возможность диагностировать уровень усвоения знаний студентами и их взгляды, мнения, тут же их скорректировать если это необходимо.

Групповые формы работы интересны студентам, побуждают их к действию, создают условия для осмысления знаний, их систематизации обобщения.

Традицией также стало заканчивать занятие рефлексией. Письменные ответы студентов на стадии рефлексии дают возможность собрать мнение каждого и в первую очередь наиболее медлительных или робких студентов, которые при устных ответах часто остаются в тени.

Рефлексия происходит с помощью различных приёмов: синквейн, мини-сочинение, эссе. Студенты осмысливают всё то, что они изучили, выражая это своими словами.

Метод дискуссий удачно согласуется с традиционными формами преподавания, поэтому на каждом занятии мной используются те или иные формы: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций, анализ ситуаций морального выбора, мозговой штурм, круглый стол, пресс-конференция, дебаты.

Студенты получают возможность на занятиях составить свое мнение по тем или иным вопросам, высказать свою точку зрения, аргументировано ее обосновывать, научиться слушать ответы друг друга, уважать мнение оппонента и активно использовать полученные знания на занятиях.

При использовании дискуссий активизируется внимание всех студентов – слабых и сильных, у них рождается интерес к предмету разговора, появляется возможность, опираясь на предыдущие знания строить прогнозы, самостоятельно определять цели познавательной деятельности.

Данный прием работы очень полюбился студентам. Они без страха и боязни критики излагают свои мысли, а мне, как педагогу нравится то, что я втягиваю в процесс обучения всех без исключения студентов, реализуя тем самым свои цели обучения.

Скажи мне – и я забуду
Покажи мне – и я запомню
Вовлеки меня – и я научусь.

Метод интеракции как раз и способствует полному вовлечению, погружению студентов в учебный процесс.

Опыт использования интерактивных технологий позволил повысить качество знаний по дисциплинам (см. табл.)

Учебный год	*История*	*Основы социологии и политологии*	*Философия*
2007–2008	32 %	41 %	49 %
2008–2009	49 %	57 %	62 %
2009–2010	62 %	62 %	70 %
2010–2011	64 %	67 %	77 %

В таблице обозначен 2007–2008 учебный год, когда мною еще не применялись инновационные технологии, качество знаний не ысокое – 32–49 %. А с 2008 учебного года качество знаний постоянно повышается.

С 1 сентября 2009 года при изучении дисциплины истории 50 % учебного времени было отдано инновационным формам и соответственно качество знаний составило 62 %.

Эти цифры еще раз подтверждают, что интерактивные методы способствуют интенсификации процесса обучения, делают процесс получения знаний более доступным, развивают навыки проектной деятельности, самостоятельной работы.

Использование интерактивных методов способствует обучению студентов конструктивному взаимодействию, оздоровлению психологического климата на занятии, создает доброжелательную обстановку.

Возможности интерактивных методов обучения большие и невозможно за небольшое время детально изучить и внедрить в практику все формы. Поэтому перспективы по повышению качества знаний я вижу в дальнейшем освоении этих методов через использование ресурсов Интернета, электронных учебников, справочников.

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Н. А. Хамидулина

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Современная система образования характеризуется многочисленными изменениями, обусловленными социально-экономическими условиями развития современного общества. Неотъемлемым качеством учителя должна являться его профессиональная компетентность. Психологический словарь дает определение профессиональной педагогической компетентности как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя, как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания».

В соответствии с современными тенденциями образования к педагогическим компетентностям относят следующие умения: самостоятельно учиться; повышать свою квалификацию; быстро оценивать ситуацию и свои возможности; принимать решения и нести за них ответственность; адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда; нарабатывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации. В последнее время компетентностный подход в образовании занимает лидирующее положение, побуждая педагогов искать более эф-

фективные средства и методы для реализации государственных образовательных стандартов. Выпускник вуза должен развивать в дальнейшем те компетенции, которые будут необходимы в его будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим перед преподавателями вуза стоят определенные задачи по формированию профессиональной компетентности выпускников вуза: необходимость соединения теории и практики обучения в соответствии с потребностями и возможностями сегодняшнего дня, умение адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда; принимать решения и нести за них ответственность; оценивать ситуацию и свои возможности и т. д.

Формирование перечисленных компетентностей осуществляется в процессе изучения теоретических дисциплин, но основная их часть формируется во время прохождения педагогической практики. Анализ литературы по проблемам организации педагогической практики отражает актуальные вопросы организации педагогической практики: вопросы профессионального самоопределения студентов в период педагогической практики, проблемы формирования педагогических умений в ходе педагогической деятельности в образовательных учреждениях и т. д. Вышеперечисленным проблемам посвящены труды О. А. Абдуллиной, В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова и др.

Сложившийся опыт организации педагогической практики студентов факультета педагогического образования по специальности «иностранный язык» в АСФ КемГУ позволяет сделать вывод: реализация личностно-ориентированного подхода к обучению студентов; подготовка студентов к инновационной деятельности в образовательных учреждениях города, тесное сотрудничество с учителями иностранного языка в школах города способствует более эффективным результатам педагогической практики. Профессиональная практика проводится в соответствии с государственным образовательным стандартом и состоит из следующих видов: психолого-педагогическая, педагогическая и производственная.

Преподаватели кафедры иностранных языков АСФ КемГУ проанализировали затруднения, которые студенты испытывают в процессе педагогической практики. К ним относятся: планирование уроков в соответствии с поставленными целями; анализ педагогической деятельности; умение мотивировать учащихся при обучении различным аспектам при овладении иностранным языком, умение предвидеть затруднения учащихся и т. п. В соответствии с этим были определены условия совершенствования организации педагогической практики.

На протяжении ряда лет кафедра иностранных языков организует лингвистические школы, школы юных переводчиков для учащихся образовательных учреждений в каникулярное время, к работе в которых привлекаются студенты. Как правило, в работе этих школ принимают участие

одаренные школьники, для которых необходимо создавать особую творческую атмосферу общения. Именно в этой деятельности студенты учатся искать нестандартное решение, углублять свои знания по частным методикам, педагогике, психологии. Организация подобных занятий с преподавателем кафедры обеспечивает дифференцированный подход к студенту и создает условия для творчества, помогает выработать собственный стиль в будущей профессиональной деятельности.

Тесное сотрудничество преподавателей кафедры с учителями иностранных языков школ города обеспечивается совместным участием в научно-методических конференциях, их привлечением к обсуждению результатов практики. Кроме того, учителя и школьники приглашаются на традиционные факультетские мероприятия, посвященные неделе европейских языков, рождеству и т. д.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на кафедре, подтвердили, что эффективная организация педагогической практики как средство формирования педагогических умений, ориентация студентов на творческую деятельность, установление тесной взаимосвязи с учителями иностранных языков школ города позволяют решать возникшие проблемы в содержании, формах, средствах и методах организации педагогической практики.

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В. Т. Байбекова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, одним из которых является: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной.

Изучение предметной области «Филология» — языка как знаковой системы, лежащей в основе человеческого общения, формирования гражданской, этнической и социальной идентичности должно происходить и через использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков.

Наш регион имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. Потому нужно учитывать эти особенности при изучении русского языка и литературы. Такой подход в преподавании является одним из направлений в формировании у школьников знаний о родном крае и имеет воспитательное значение, так как способствует развитию уважения и любви к родному краю и оказывает влияние на формирование личности учащихся, отвечает всем современным требованиям ФГОС.

Углубленную лингвокраеведческую работу по использованию местного языкового материала можно проводить не только на уроках русского языка, но во внеклассной работе по предмету. Ведь «живое слово земляков и о земляках на уроках русского языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, рассказывает о ее истории и сегодняшнем дне, что, в конечном счете, способствует общей гуманизации школьного образования». Необходимо усилить обучающий и воспитательный эффект при обучении родному языку с учетом регионального компонента, то есть

использовать региональную лексику (топонимы, диалектные и общеупотребительные слова жителей Кемеровской области), а также краеведческие материалы (факты истории, биографии знаменитых кузбассовцев, творчество кузбасских поэтов и писателей).

В настоящее время разработаны региональные стандарты в нашей области. Сложились даже определенные технологии разработки. Было предложено следующее содержание регионального компонента курса русского языка:

– включение словосочетаний, предложений и текстов, тематически ориентированные на природу, материальную и духовную культуру края;

– использование языкового материала, составляющего лингвистическую специфику области: слова и фразеологизмы, семантика и этимология которых отражают миропонимание и мироощущение жителей определенной местности, историческую ономастику, топо- и микротопонимику региона, живую речь и фольклор, специальную лексику профессий, наиболее характерных для региона, городское просторечие, молодежный жаргон, языковые особенности произведений местных писателей, поэтов и т. п.

Включение лингвокраеведческого материала в уроки лексики, фонетики и орфоэпии, словообразования, грамматики (задания и упражнения по культуре речи, дидактические языковые материалы – отрывки из произведений местных поэтов и писателей) предполагает возможность интегрированных уроков, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов, уроков-путешествий и т. д.

Родной язык, родная речь передают особые реалии национальной жизни, имеют многовековую историю, составляют предмет гордости носителей национального языка. Это культурное наследие, запечатленное в фольклоре и произведениях мастеров слова, имеющее устные и письменные языковые традиции, разные формы существования (национальный литературный язык, диалекты, разговорный язык).

Для многих учеников русский язык не является любимым предметом. К 7–8 классу интерес к изучению русского языка пропадает у большинства детей. Объяснить этот факт можно многими причинами, в том числе и сложностью материала, подлежащего изучению.

Воспитание национального самосознания при обучении русскому языку необходимо начинать с освоения притягательной силы родного языка. Стержнем этой работы может стать краеведение. Ведь использование на уроках по русскому языку местного языкового материала не только повышает интерес к предмету, но и воспитывает интерес к тому, что называют малой родиной, расширяет представление об ее истории и сегодняшнем дне. Все это даст возможность воспитать не только патриота, но и гуманного, социально культурного человека.

Еще одним источником изучения лингвокраеведческого материала в обучении родному языку может стать использование на уроках русского языка художественных произведений местных писателей и поэтов.

Обучение родному языку в настоящее время в связи с демократизацией общества позволило преподавателю получить большую свободу в выборе методов, приемов и средств обучения, что дает ему возможность освободиться от некоторых условностей и стимулирует творческий поиск. Вместе с тем, это не освобождает учителя от систематического пополнения своих знаний и использования их на уроках.

В настоящее время учитель русского языка при подготовке к проведению конкретного урока может использовать в качестве материала связные тексты, которые могут быть использованы не на одном уроке, а на целом ряде уроков и расширят знания учащихся о нашей стране, городе и области, его истории, природы, животном мире и т. п. Такого рода комплексная работа с текстом является очень важной.

Определяя место регионального компонента в лингвистическом образовании современных школьников, предлагаемый материал не предполагает коренной перестройки традиционного содержания обучения русскому языку или введения новых самостоятельных разделов курса. Местный языковый материал последовательно и систематически включается как в базовое, так и в дополнительное образование по русскому языку, находит место в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Литература

1. Благова Н. Г., Коренева Л. А., Родченко О. Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) // Русский язык в школе. – 1993. – № 4. – С. 16–19.

2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

3. Дейкина А. Д. Воспитание национального самосознания при обучении русскому языку // Русский язык в школе. – 1993. – № 5. – С. 3–11.

4. Закон РФ «Об образовании». – М., 1996.

5. Львова С. И., Ляпина С. Н. Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию // Русская словесность. – 1999. – № 2. – С. 43–46.

6. Лыжова Л. К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Русский язык в школе. – 1994. – № 4. – С. 11–14.

7. Майорова Т. М. Ономастика в лингвокраеведческой работе // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. – С. 43–47.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙСОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

С. В. Гаврилова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 3
с углубленным изучением отдельных предметов им. Г. Панфилова»
г. Анжеро-Судженск

Система образования призвана способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, ибо именно школа, вуз готовят человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни общества. Поэтому роль школы как базового звена образования чрезвычайно важна, способность школы достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеет чрезвычайно важное значение.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы ученик действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы активная познавательная деятельность учащегося стала ведущей в учебном процессе. В основе современного процесса обучения лежит личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы. Их реализация важна и при изучении истории.

Одним из интерактивных методов обучения является кейс-метод, при котором учащиеся и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются учащимися. Эти кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе.

Задача преподавателя, как следует из данного определения, состоит в подборе соответствующего реального материала, а учащиеся должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь учащимся рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Ученики должны понимать с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений.

Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении учащихся отказаться от поверхностного мышления, в вовле-

чении всех учеников группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Технология работы при использовании кейс-метода приведена в таблице.

Подготовка и обучение кейс-методу

Фаза работы	*Действия преподавателя*	*Действия учащегося*
До занятия	1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки учеников. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3. Принимает или участвует в принятии решений.
После занятия	1. Оценивает работу учеников. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	1. Составляет письменный отчет о занятии по данной теме.

Такое обучение и попытки управления различными административными ситуациями развивают в учащемся понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности.

Метод кейсов способствует развитию умению анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у учеников вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Несмотря на то, что рассматривается один кейс как базовая ситуация, при изучении каждой темы ученик повторяют приемы кейс-метода. Для повышения интенсивности работы группа разбивается на подгруппы, то есть используется прием модерации, дополнительно повышающий эффективность кейс-метода.

Повышается персональная ответственность за результат. Состав подгруппы (команды) формируется самим учениками по их желанию. Каждая команда выбирает руководителя (модератора). Роль модератора состоит в том, то на нем лежит ответственность за организацию работы подгруппы, распределение вопросов между участниками и за принимаемые решения. После завершения работы по теме занятий модератор делает доклад в пределах 10 минут о результатах работы своей подгруппы.

Работа учеников начинается со знакомства с ситуационной задачей. Как уже упоминалось, преподаватель по своему усмотрению может предложить для изучения другой кейс.

Ученики самостоятельно в течение 10–15 минут анализируют содержание кейса, выписывая при этом цифровые данные, наименования фирм-конкурентов и другую конкретную информацию. В результате у каждого ученика должно сложиться целостное впечатление о содержании кейса. Знакомство с кейсом завершается обсуждением. Преподаватель оценивает степень освоения материала, подводит итоги обсуждения и объявляет программу работы первого занятия.

В дальнейшем происходит формирование рабочих подгрупп по 3–5 человек. Каждая подгруппа располагается в каком-либо месте класса по возможности, на небольшом удалении друг от друга. Распределение тем производится преподавателем с учетом желания каждой подгруппы.

Если тема для всех подгрупп одна, то преподаватель ее объявляет и ставит срок, к которому нужно представить результат. На этом этапе преподаватель более подробно объясняет цели каждой подгруппы, требования к оформлению отчета о работе. После того как распределены темы, ученикам необходимо изучить соответствующий теоретический материал, используя конспект лекций, учебные пособия и другие компактные методические издания. Во внеучебное время ученик может пользоваться рекомендованными учебниками.

Данная технология мотивирует учащихся на изучение предмета, на занятиях создаётся ситуация успеха, стремление доказать свою точку зрения приводит к изучению ими большого количества дополнительного материала, что в свою очередь влияет на повышения качества образования и более глубокой подготовке к итоговой аттестации.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Ю. А. Горбуль

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Исследования последних десятилетий двадцатого века в области педагогики высшей школы показали, что в учебный процесс привлекалось много специалистов без педагогического опыта, из той или иной области специальной правовой деятельности. Как правило, большинство из них не имели педагогического образования и не владели методикой преподавания учебной дисциплины и, как следствие, осуществляли свою преподавательскую деятельность на ситуативно-практическом уровне. И лишь немногие из таких преподавателей обладали собственным творческим стилем деятельности и на этой основе способны были качественно осуществлять

управление не только реализацией определенных задач учебного процесса, но и оказывать влияние на воспитательную составляющую обучающихся. Ситуация, когда на преподавательскую работу в вуз приходят специалисты, проявляющие себя в той или иной научной либо практической деятельности, сохраняется и по сей день.

Особенно это характерно для сферы юридического образования. Здесь основную массу преподавателей правовых дисциплин на юридических факультетах в вузах составляют либо выпускники аспирантуры этих факультетов, то есть те, кто с первых дней пребывания в вузе находился в атмосфере вузовского обучения, либо специалисты-юристы, заработавшие свой авторитет вне стен учебного заведения. Соответственно, главным критерием при отборе для работы в качестве преподавателя вуза являются практический опыт по специальности либо научные успехи в юриспруденции.

В то же время педагогические способности, а уж тем более методические умения и навыки, как правило, в расчет не берутся. Безусловно, специфика профессии юриста предполагает наличие у претендентов практических умений, навыков, опыта. Однако отсутствие элементарных педагогических знаний у профессиональных юристов на преподавательском поприще приводит к тому, что эффективность занятий порой бывает невысока. Проблема заключается еще и в том, что в юридической высшей школе нет системы проверки на профессиональную пригодность. Да и методикой правовых дисциплин как таковой в высшей школе практически никто из юристов-преподавателей не занимается. Отрывочные рекомендации, представленные в отдельных учебниках, учебных пособиях и методичках по юридическим курсам, редкие статьи по единичным проблемам преподавания правовых дисциплин — вот примерно то, чем располагает сегодня методика юридического обучения в высшей школе.

Отчасти новый государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по юриспруденции дает возможность решать эти вопросы. Так, предусмотренные этим стандартом компетенции предполагают формирование и развитие у будущих бакалавров юриспруденции педагогических умений и навыков через формирование у них компетенций в педагогической деятельности. Речь идет о том, что выпускник бакалавриата должен обладать следующими компетенциями: способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне; способен управлять самостоятельной работой обучающихся; способен эффективно осуществлять правовое воспитание. Учитывая вышесказанное, в учебные планы целесообразно вводить учебные программы по методике преподавания правовых дисциплин. Сказанное касается также и учебных планов магистров по юриспруденции.

Особенностью такого рода курсов является не только компактная теоретическая дидактическая подготовка будущих юристов по проблемам

преподавания правовых дисциплин, но и практическая реализация полученных знаний. Ведь знания, умения и навыки, приобретенные в процессе педагогической практики, позволяют студентам овладеть логикой профессионального поведения преподавателя правовых дисциплин, интенсифицировать профессиональное и личностное развитие будущих преподавателей, способствовать коммуникативному саморазвитию студентов и их способностей саморефлексии, а также повышению уровня их профессиональной культуры.

Таким образом можно констатировать, что для сведения к минимуму педагогических экспромтов в практике преподавания правовых дисциплин и переходу на путь предварительного проектирования учебного занятия и последующего воспроизведения этого проекта в учебной аудитории необходимо определить место методики преподавания правовых дисциплин как научной педагогической дисциплины.

Поскольку юридическое образование занимает приоритетное место в системе высшей школы именно от преподавателей правовых дисциплин, их знаний, чувства ответственности за уровень организации учебного процесса, методической эрудиции зависят теоретическая подготовка, практические навыки, а в конечном счете квалификация юриста.

Литература

1. Болотова Е. Л. Проблемы подготовки преподавателей правовых дисциплин в вузе // Проблемы преподавания правовых дисциплин при реализации положений Болонской конвенции / Отв. ред. Л. Ю. Грудцына. – М.: Финансовый ун-т, 2011. – 327 с.

2. Меденцев В. И. Повышение эффективности педагогического самосовершенствования преподавателя вуза МВД России. – СПб.: С.-Петерб. акад. МВД России, 2007. – 211 с.

3. Садовничий В. А., Белокуров В. В., Сушко В. Г., Шикин Е. В. Университетское образование: приглашение к размышлению. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 78 с.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ

Н. С. Киселева

Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский политехнический колледж»

Сегодня наблюдается растущий интерес к краеведческой и, особенно, к литературно-краеведческой деятельности, которая может оказаться полезной для координации усилий по формированию гармонично развивающейся личности. Исследование региональных литературных явлений позволяет прояснить представление о закономерностях развития литературы, определить роль и место культурной периферии в общенациональном контексте, так как местные поэты и литераторы затрагивают в своих про-

изведениях темы, близкие каждому человеку, проживающему в своей области.

Открывая свежий номер газеты «Наш город», всегда с нетерпением ищешь литературную страничку, чтобы в очередной раз прикоснуться к размышлениям писателя или увидеть новое, незнакомое имя. Газета «Наш город» выпускается с 1920 года, первоначально имела название «Коммуна» (до 1925 г.). До 1999 газета «Наш город» носила название характерное для края, где ведется добыча одного из богатств Кузбасса – угля – «Борьба за уголь». Сейчас газета выпускается 200 раз в год, общий тираж одного выпуска примерно пять тысяч номеров. В настоящее время в газете «Наш город» существует «Литературная страничка» (периодичность ее публикации примерно раз в месяц или раз в два месяца), публикуются стихотворения, посвященные определенной тематике той или определенному событию, отражающим жизнь города. Даже сегодня, человек, а прежде всего читатель, который стремится к приобщению к местной культуре, сталкивается с рядом проблем, главная из которых практически полное отсутствие публикаций, касающихся литературного творчества города. Единичные публикации в газете «Наш город» стихов и рассказов местных поэтов и прозаиков не дают полной картины всего творческого многообразия. Человек с рождения познает окружающий мир, становясь старше, он понимает, что его малая родина – это то, чем можно и нужно гордиться, но, к сожалению, мало знает свои истоки, традиции национальной духовной культуры. Отсюда происходит потеря национальных ценностей. Это и должно восполнять краеведение, которое является не только познанием края, но и способом освоения и сохранения исторического опыта воспитания нового поколения на народных традициях, речевой культуре.

Во внеаудиторной работе по литературе со студентами мы учимся исследовать, познавать литературу родного края, изучать ее народные истоки и традиции через экскурсии в библиотеки, музеи, литературные места нашей области и, конечно, через исследовательские работы.

Листая современные выпуски газеты «Наш город» мы обратили внимание на периодичность литературных рубрик, и стало интересно, были ли раньше в газете литературные странички и какие авторы публиковали там свои произведения.

Поэтому целью работы стало исследование выпусков газеты «Борьба за уголь» 30-х гг. (1933–1935 гг.): с какой периодичностью публиковались местные поэты и писатели, существовали ли тогда литературные рубрики в газете или нет, и какой проблеме были посвящены данные произведения.

Поэзия и проза во все времена были любимы и востребованы, но каждая историческая эпоха диктовала свои правила не только людям, но и в первую очередь литературе, которая всегда являлась главным источником информации. Развитие жанров, формирование их новых качеств –

процесс сложный, зависящий, прежде всего от особенностей национальной литературы, тенденций её внутреннего движения. Однако не меньше этот процесс связан и с условиями социального развития общества на каждом этапе его истории. Отечественную историографию можно условно разделить на советскую и постсоветскую. Советские исследователи поэтического творчества, используя марксистко-ленинскую методологию, описывали жизнь и творчество советских поэтов, отражая идеологическую подоплеку поэзии.

Изучая выпуски газет «Борьба за уголь» 1930-х гг., можно заметить, что заметное место уделялось влиянию прозы и поэзии не только на коммунистическое воспитание подрастающего поколения, но и на идеологическое восприятие взрослого населения. Как таковых литературных страничек в газете не было, а имелись такие рубрики, как «Пожалуйте бриться» (1934 г.) и «Страничка отдыха» (1935 г.), в которых преобладающим литературным жанром стала сатира, ведь она в наибольшей степени связана с риторикой и публицистикой. Смех сатирика по самой своей природе публицистичен. Это объясняется такими присущими сатире специфическими свойствами, как злободневность, связь с общественно-политической ситуацией, несомненная моралистическая направленность. Особую популярность в те годы приобретает фельетон. Фельетон – малая художественно-публицистическая форма, характерная для периодической печати (газеты, журнала) и отличающаяся злободневностью тематики, сатирической заостренностью или юмором. В 20-е и 30-е годы довольно точно определилось разделение фельетона на две модификации: публицистический и беллетризованный (фельетон-рассказ). Опора на достоверный факт и деталь – существенный принцип художественной публицистики тех времен. Тексты фельетонов, как и творчество фельетонистов в целом, существенно дополняют картину общественной жизни. «Творческая задача фельетониста – при помощи комбинаций, взятых у художника, готовых сочетаний завлечь читателя и умелым переключением малой темы в большую общественного порядка – получить чисто газетный эффект. Быстро и сильно повлиять на массового читателя».[1]

Но следует помнить, что Анжеро-Судженск – это маленький город, находящийся в так называемой периферии, а значит со своими темами и в литературе. В «Борьбе за уголь» преобладает беллетризованный фельетон, который, как правило, посвящен социальным проблемам. Авторами фельетонов были местные писатели, которые помимо небольших сатирических заметок создавали и серьезные произведения. Например, Владимир Чугунов – один из авторов фельетонов (псевдонимы В. Ч., В. Чуг) «Болтун» (№ 37 от 3 марта 1934 г.), «Палец. Комедия в 3 актах» (№ 39 от 5 марта 1934 г.), «Шатучий потолок» (№ 23 от 12 февраля 1935 г.), «Пыль пусти-

[1] Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор. http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/leb/leb-6892.htm Код доступа: свободный. Дата обращения: 04.10.2012 г.

ли» (№ 116 от 24 июня 1935 г. и др.), писал и довольно серьезные произведения, чаще всего стихотворения: «Приходит слава» (№ 47 от 17 марта 1934 г.), «Мужество», (№ 162 от 12 сентября 1934 г.), «Говорит старая гвардия» (№ 118 от 28 июня 1935 г.), «Клятва молодых» (№ 161 от 1 сентября 1935 г.), «Песня» (№ 170 от 16 сентября 1935 г.), поэма «Горючий камень» (отрывки, которой были представлены в № 197 от 24 октября 1935 г., полностью данная поэма была опубликована в ЗапСибОГИЗ сборнике стихов в 1936 г.), «Пожар на шахте» (№ 205-206 от 7 ноября 1935 г.). Автор всех этих стихотворений и фельетонов напоминает о том, что Анжеро-Судженск – один из малых шахтерских городов России. Главные темы – это жизнь простых рабочих людей, шахтеров, которые должны трудиться на благо своего города. Поэт погружается в действительность в своем стихотворении «Мужество», сопереживает шахтерам, труд которых очень тяжелый, но и призывает быть мужественными и гордиться своим трудом:

Рожденные в двенадцатом году,
Которых метит уголь шрамом синим –
В защиту радости веселые пройдут
Тела не удалью, а мужеством пружиня!

Другие авторы, публиковавшиеся в газете «Борьба за уголь» – это писатель под псевдонимом *БЕН* («Протереть глаза пора этим рыцарям пера», № 48 от 18 марта 1934 г., «Ретивый завмаг», № 52 от 24 марта 1934 г., «Раз мне пришлось по телефону», № 55 от 29 марта 1934 г., «О том как Оис истребляет крыс», № 72 от 24 апреля, «Витрина рыцарей грязи», № 74 от 27 апреля 1934 г., «Двойник», № 80 от 9 мая 1934 г., «Сев», № 100 от 9 июня 1934 г., «Поднять лишь стоит рыло», № 171 от 26 сентября 1934 г., «О том, как крокодил по городу ходил», № 116 от 24 июня 1935г., «Нынче снова крокодил к нам с рассказом приходил», № 124 от 6 июля 1935 г.), *В. Саянский* («Гримасы с натуры» от 2 февраля 1935 г., «Про бездельника Шпакова», № 49 от 9 марта 1935 г., «Хлебные бракоделы», № 50 от 15 марта 1935 г.), *Федор Турицин* («Ночная смена», № 168 от 12 сентября 1935 г.), *Ефранцев* («Позвольте, товарищи, шагнуть», № 213 от 18 ноября 1935 г.), как правило, они писали фельетоны на социальные и злободневные темы.

Авторы не возводили себя в ранг героев и защитников народа, они просто констатировали факты, которые происходили в городе. Это обусловливается тем, что во второй половине 30-х годов под влиянием культа личности сатира теряет свое главное достоинство – конкретность, все дальше отходит от постановки острых и актуальных проблем хозяйственной жизни. На смену острому фельетону, критическому сигналу с места приходит юмористический рассказ, осторожная аллегория, легковесная шутка.

Современному читателю такие стихотворения и фельетоны покажутся не интересными или слишком наивными, но темы, мотивы, образы, которые выбирали писатели, были обусловлены тем временем, тем тоталитарным режимом, который был в стране. Такие стихотворения и фельетоны можно назвать своеобразным знаком культуры 30-х годов XX века. Ю. М. Лотман, обращаясь к феномену трансляции значений, писал, что «являясь важным механизмом памяти культуры, символы переносят тексты, сюжетные схемы и другие семиотические образования из одного ее пласта в другой. Пронизывающие диахронию культуры константные наборы символов в значительной мере берут на себя функцию механизмов единства: осуществляя память культуры о себе, они не дают ей распасться на изолированные хронологические пласты…».[2] То есть обращение внимания исследователей к изучению феноменов разрыва, берущее начало с М. Фуко, помогает понять механизм трансформации знаков и их значений в переходный период истории.

Одну из главных ролей в сохранении целостности личности человека выполняет поэтическая культура, которая воспроизводит эту целостность особым, только ей присущим способом. Поэтическая культура является важным элементом русской культуры в целом и играет значительную роль в воспитании, образовании личности и формировании её социокультурных коммуникаций. Периоды социокультурных трансформаций в России, как правило, сопровождаются спонтанным всплеском поэтического творчества, повышением внимания к социальной роли поэта и общественным задачам поэзии, возникновением и развитием множества литературных сообществ, выдвигающих в качестве своих целей в первую очередь совершенствование личности человека. Особое положение в поэзии среди других видов искусства, играет роль поэта в обществе. Это обусловлено спецификой культурных задач поэзии и особенностями русской культуры в целом.

Это как раз тот случай, когда читая и изучая газеты, творчество местных поэтов и прозаиков читатель воспринимает как историю родного края, его трудовой жизни, сибирский характер, вырисовывается индивидуальное лицо города, его главное достояние – люди, анжеро-судженсцы, сибиряки.

Несомненно, что на этом поле деятельности изучение прозы и поэзии родного города играет огромную роль в формировании гражданственности обучающихся, их патриотических чувств и подвигает к самостоятельным исследованиям культурного наследия родного края. Это и должно восполнять краеведение, которое является не только познанием края, но и

[2] Лотман Ю. М. Символ в системе культуры. Интернет-ресурс: Русский филологический портал/ Philology.ru. http://www.philology.ru/literature1/lotman-92e.htm Код доступа: свободный. Дата обращения: 02.10.2012 г.

способом освоения и сохранения исторического опыта воспитания подрастающего поколения на народных традициях, речевой культуре.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Л. В. Коваленко

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 36»
г. Анжеро-Судженск

При подготовке к ГИА важным условием работы по анализу текста для написания сочинения-рассуждения является умение ясно и четко строить письменную работу. Однако удовлетворительное владение обучающимися навыками аналитической работы с текстом выдвигает задачу обучения различным формам письменной речи.

Цель данной работы – формирование коммуникативной компетенции, разработка форм и приемов проведения занятий, способствующих активизации речевой деятельности при подготовке к ГИА.

Работа по развитию письменной речи, проводимая на уроках русского языка и литературы в школе, многообразна; она осуществляется на каждом занятии. Вместе с тем специальные учебные часы отведены программой на отработку речевых умений, но не включают в себя целенаправленной работы по обучению письменной речи. Удовлетворительное владение обучающимися навыками аналитической работы с текстом выдвигает задачу обучения различным формам письменной речи как составляющих коммуникативной компетенции.

Передо мной как учителем-предметником проблема развития речи ставит особые методические требования: вопрос о месте уроков развития речи в процессе изучения литературной темы решается в зависимости от поставленных целей. Так, вполне возможно занятие, отведенное на развитие речи, дать вслед за уроком по изучению биографии писателя и провести его в форме «живых страниц»; основным видом речевой деятельности станет художественно-биографический рассказ. Урок развития речи может проводиться и внутри системы занятий и содержать промежуточное обобщение по рассматриваемым проблемам в рамках речевых ситуаций, требующих самостоятельной подготовки учащихся. Такими ситуациями могут стать «воображаемые встречи» (спор о герое), «в лаборатории чтеца», «на репетиции спектакля» и т. д. К названным ситуациям предъявляются следующие требования:

1. Активизация речевой деятельности с привлечением разнообразной лексики и фразеологии, образных средств языка в соответствии с темой высказывания.

2. Направленность на углубление анализа литературного произведения, расширение знаний по предмету.

3. Соответствие предлагаемой работы возрастным и психологическим особенностям учащихся, уровню их развития.

4. Учет идейно-художественного своеобразия литературного произведения, при изучении которого создается данная ситуация.

5. Наличие условий, способствующих формированию умений отстаивать свои убеждения, позиции.

Занятие, завершающее изучение темы, может быть также посвящено обучению сочинениям на литературную или публицистическую тему.

На уроках литературы открываются богатые возможности сочетания речевого развития с художественно-эстетическим воспитанием. Благодаря расширению сферы речевой деятельности на литературном материале повышается эффективность идейно-эстетического воспитания и формирования художественного вкуса, а также происходит процесс обратного воздействия, выражающийся в интенсивном обогащении лексического запаса, совершенствовании письменной речи. «Ведь на занятиях по литературе учащийся имеет дело со словесно-художественным произведением, он как бы выходит из сферы обыденного языка и вступает в иную речевую стихию, в стихию художественной речи, призванной выразить эстетическое отношение писателя к жизни» [1, с. 55].

В современных исследованиях творческая деятельность учащихся рассматривается как условие повышения идейно-эстетического влияния литературы на духовный мир человека. Приходится уделять внимание формированию навыков владения различными жанрами письменных высказываний в плане реализации принципа взаимосвязи воспитания с развитием.

Работу по развитию речи старшеклассников в процессе обучения провожу комплексно в следующих направлениях:

1. Словарно-фразеологическая работа, нацеленная на обогащение лексического запаса учащихся и активизацию его использования на практике.

2. Обучение связной речи в различных жанрах письменных высказываний.

3. Усиление выразительности, эмоциональности, образности речи.

В подготовке и проведении уроков развития речи руководствуюсь определенными теоретико-методическими положениями. Знание и учет их в непосредственной практике способствует лучшей ориентации в выборе материала, структуры, методов и приемов обучения, форм общения. Основным содержанием уроков развития письменной речи, безусловно, является подготовка сочинений на литературные и публицистические темы. Наиболее эффективным при этом является сочетание тематического и жанрологического подходов к обучению сочинениям [2, с. 39]. Тематиче-

ский принцип классификации сочинений направлен на разностороннее изучение художественных произведений и овладение приемами их самостоятельного анализа, освещение общественно-политических, нравственных, искусствоведческих проблем. Согласно этому принципу сочинения разделяются на две основные группы: сочинения на литературные темы и сочинения по жизненным впечатлениям. Представляется весьма продуктивной классификация сочинений первой группы. Она ориентирует на самостоятельную работу учащихся над сочинением, на выражение ими личного отношения к изучаемому художественному произведению. Сюда входят:

а) оценка литературных героев («Что мне нравится и не нравится в Печорине», «Я защищаю Базарова», «Как я понимаю образ Луки» и т. п.);

б) анализ произведения в целом («Как Н. А. Некрасов ответил на вопрос, поставленный в заглавии поэмы «Кому на Руси жить хорошо?»; «Какое произведение А. П. Чехова произвело на меня самое сильное впечатление?» и т. п.);

в) разбор отдельных эпизодов и частей («Памятные мне страницы…», «Календарь природы в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин», «Мои любимые эпизоды романа Л. Н. Толстого «Война и мир» и т. д.);

г) литературные обзоры («Живой Пушкин», «Описание природы в произведениях И. С. Тургенева», «Обличение пошлости А. П. Чеховым» и т. д.);

д) размышления (рассуждения) обучающихся об отношении литературы к жизни «Что мне дало изучение русской классической литературы», «Как вошел Л. Н. Толстой в мою жизнь», «В чем заключается мелеховское отношение к жизни» и т. д.;

е) исследования проблемного характера («Революционер ли Базаров?»). [3, с. 26]

Согласно жанрологическому принципу сочинения обучающихся рассматриваются как речевые произведения. Разработка данной классификации принадлежит Т. А. Ладыженской: «…как любой текст, сочинение ученика (в том числе и на литературную тему) в идеальном случае представляет собой тематическое, смысловое, структурное, стилевое единство (определяемое коммуникативной установкой автора)…».

Каждое из этих речевых произведений имеет свое предметно-логическое содержание, свою структуру, свои речевые (стилистические) особенности, что и составляет предмет обучения в средней школе. Именно при таком подходе сочинение как речевое произведение определенного типа и явится предметом обучения (в частности, на тех уроках литературы, которые специально отводятся на развитие связной речи учащихся)» [4, с. 102–103].

Т. А. Ладыженская выделяет на основе данного принципа три группы текстов сочинений:

1) тексты, в основе которых лежит воспроизведение исходных текстов (пересказ) основных положений литературно-критической или литературоведческой статьи по предложенной теме;

2) тексты, которые предполагают определенную интерпретацию исходного текста: аннотации, отзывы, рецензии, рефераты, предисловия и послесловия к книге, литературные очерки (эссе). Эти тексты отличаются от исходного-художественного произведения своим стилем и структурно-речевыми, или композиционными, особенностями;

3) тексты, в которых концепция их автора в отношении исходных текстов дается в оригинальной форме: статьи литературно-критического характера, написанные в публицистическом стиле; статьи теоретико-литературного характера; оригинальные по форме тексты, создаваемые учащимися с опорой на литературное произведение и на усвоенные литературоведческие речеведческие понятия.

В разработке методики проведения уроков по обучению сочинениям основываюсь на сочетании данных принципов, рассматривая приемы работы как по отбору материала и определению последовательности раскрытия темы, так и по выстраиванию композиции речевого произведения, отработке стиля. В этом, считаю, заключается один из путей осуществления межпредметных взаимодействий уроков литературы и русского языка по совершенствованию речевой культуры обучающихся.

Межпредметные связи русского языка и литературы осуществляются на всех уроках развития речи в следующих направлениях:

1) формирование и закрепление знаний и умений обучающихся по функциональной стилистике, необходимых для правильной организации речевой деятельности в различных жанрах устных и письменных высказываний;

2) обучение общим для данных предметов видам устной и письменной речевой деятельности;

3) формирование понятий об изобразительно-речевых средствах русского языка и литературы, их идейно-художественных функциях в произведении [5, с. 33].

При этом важно учесть, что на уроках литературы осуществляется не только опора на речеведческие знания и умения, приобретенные на уроках русского языка, но и дальнейшее обогащение, и совершенствование этих знаний и умений уже на более высоком уровне. Работа по развитию речи включает усвоение новой лексики, упорядочение логического строя речи, расширение ее эмоционально-образной стороны, овладение такими формами, как изложение, полный и краткий ответы на вопрос, сочинение на заданную тему и т. п.

Предлагаемый ниже вариант работы над обучающим сочинением по роману «Война и мир» предполагает развитие письменной речи. Роман-эпопея Л. Н. Толстого дает богатый материал для разговора о прекрасном,

красоте, человеческом идеале и закрепления этих понятий в речевой практике обучающихся в письменном виде. Предлагаемая тема сочинения в 10 классе «Красота истинная и ложная в романе Л. Толстого «Война и мир» требует выполнения предварительных заданий:

1. Повторить по словарям и записям в тетради значение понятий *прекрасное, нравственный идеал, эстетический идеал;* вспомнить соотношение понятий *прекрасное и красивое;* подумать, как соотносится с ними значение слова *красота*.

2. Подобрать из романа «Война и мир» эпизоды, в которых так или иначе ставится вопрос о сущности прекрасного, красоты. Дать краткий аналитический пересказ выбранных эпизодов.

3. Подготовить развернутый ответ (на основе самостоятельного анализа эпизодов): «В чем видит Л. Н. Толстой красоту и что считает идеалом?».

Данные занятия ориентируют обучающихся, во-первых, на рассмотрение этико-эстетических позиций автора, во-вторых, на необходимость видеть красоту в разных сферах жизни (в человеческих взаимоотношениях, в том числе семейных; в общественном поведении личности, в природе, искусстве и т. д.), то есть на восприятие красоты как понятия не только эстетического, но и нравственного, и, в-третьих, на понимание различий между красотой внешней и внутренней, истинной и ложной. Выслушав и откорректировав высказывания обучающихся, направляю дальнейшие усилия на организацию отбора материала для письменной работы. Отбор этих рассуждений в единую систему и составит основу сочинения на заданную тему. В ходе беседы выделяем два способа композиционного построения письменной творческой работы:

1) последовательное рассмотрение отрицания Толстым ложного представления о красоте и утверждения подлинного идеала прекрасного;

2) противопоставление позиций Толстого и светского общества по вопросу о проявлении красоты в разных сферах жизни и человеческих отношений (сравнительный анализ).

Далее следует провести коллективную работу по отбору материала для сочинений в соответствии с избранным способом изложения темы. Анализ содержания и структуры сочинения «Красота истинная и ложная в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» помогает обучающимся не только в работе над этой темой, но и в подготовке к сочинению эмоционально-личностного характера «Что открыл мне в людях Л. Н. Толстой». Обращение на уроке к проблеме красоты, сопряжение ее с нравственными категориями заинтересовывает обучающихся, приближает поднятые в романе морально-этические и эстетические вопросы к их собственным духовным исканиям, заставляет открывать для себя новое в людях и окружающей жизни. Готовя старшеклассников к сочинению на данную тему, предлагаю рекомендации по выбору жанра, формы изложения, композиции. Это мо-

жет быть работа литературно-критического характера, выдержанная в публицистическом стиле, или сочинение типа эссе на литературную тему.

Домашним заданием станет письменное сочинение на данную тему с учетом рассмотренных вариантов. В более сильном классе на дом можно дать и другие темы в связи с рассмотрением на уроке содержания и способов построения письменной работы.

Для обсуждения на уроке развития письменной речи в 10 классе предлагаю темы: «Революционер ли Базаров?», «Сила и слабость нигилиста (представление о Базарове современника 21 века)», «Решение проблемы смысла жизни в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Уроки анализа текста уже подготовили десятиклассников к ответу по содержанию предложенных тем. Задачей же данного занятия становится наряду с обобщением усвоенного материала нахождение оптимальных способов подготовки связного письменного высказывания на предложенную тему: определение идеи сочинения, его жанра и стиля, структуры, нахождение приемов выражения личностной позиции пишущего.

Первые две темы требуют создания сочинений о литературном герое (типа характеристики), то есть эти темы находят выражение в форме литературно- критической статьи публицистического стиля. Определяя основные особенности подобного типа творческих работ, следует опираться на стилистические знания и умения, приобретенные учениками на занятиях по русскому языку в школе.

Как вы определите сущность статьи? Какие разновидности статей знаете?

Какой речевой стиль преобладает в статье?

Как, по-вашему, следует построить литературно-критическую статью публицистического характера?

Особое внимание следует уделить началу сочинения, его вводной части. Например, во вступлении можно обозначить спорные позиции, наметить основные вопросы полемики. Такое начало подводит к рассуждению на предложенную тему, формулирует цель сочинения. Оценка же поставленных вопросов должна быть дана с современных позиций, что предполагает раскрытие внутреннего богатства художественного произведения, его нравственно-эстетической ценности, имеющей общечеловеческое значение и потому волнующей сегодняшнего читателя.

Определив особенности избранного жанра, переходим непосредственно к подготовке письменной работы по конкретным темам. И в том и в другом сочинениях требуется дать ответ на вопрос, почему И. С. Тургенев сказал: «…и если он называется нигилистом, то надо читать: революционером».

Многолетний педагогический опыт работы в школе убеждает, что литература как учебный предмет создает особые условия для овладения приемами творческого труда, исследовательской работы, связанной с са-

мостоятельным решением сложных проблем, с критико-оценочной деятельностью, подготовкой письменных работ различных видов и жанров на литературные и публицистические темы. В такого рода учебном труде развиваются творческие способности [6, с. 33]. Обучающиеся осознают практическую значимость своей работы, что, в свою очередь, повышает их заинтересованность в качестве выполнения речевых упражнений. Следовательно, взаимосвязью трудового воспитания и речевого развития обучающихся достигается одновременное повышение качества трудовых умений и навыков, в частности интеллектуально-трудовых, и совершенствование письменной речи. При этом обе стороны деятельности оказывают друг на друга позитивное воздействие.

Таким образом, уроки развития письменной речи как форма учебного занятия по русскому языку и литературе в старших классах предоставляет учителю большие возможности организации творческой работы обучающихся по подготовке письменных высказываний различных жанров. Материал художественных произведений, искусствоведческой и мемуарной литературы, на основе которого совершенствуется речевая деятельность обучающихся, в значительной расширяет их общекультурный кругозор, развивает мышление, эмоциональную сферу личности. На уроках речевой культуры формируются также интеллектуально-трудовые умения работы с книгой, справочно-библиографическим аппаратом, газетно-журнальным материалом, то есть умения, необходимые каждому культурному человеку для успешного освоения и изложения профессиональных знаний, а также активного участия в общественной жизни.

Литература

1. Голуб И. Б. Сочинение и изложение без репетитора. – М.: АО «Столетие», 1998.

2. Гринина-Земскова А. М. Сочинениям надо учить. Вопросы теории и практики. – Волгоград.: Нижневолжское кн. изд-во, 1970.

3. Ладыженская Т. А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение // Развитие речи учащихся в процессе изучения литературы в школе. – М.: Просвещение, 1985.

4. Леонов С. А. Развитие речи учащихся на уроках литературы: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1998.

5. Литвинов В. В. Сочинения в старших классах. – М.: Изд-во Просвещение, 1965.

6. Обучение русскому языку в 9–11 классах вечерней (сменной) и заочной школы / Составитель Первова В. М. – М.: Изд-во Просвещение,1988.

7. Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи: учебник для 10–11 классов. Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. – М.: Просвещение, 2009.

8. Русский язык. Весь курс: для выпускников и абитуриентов / Голуб И. Б. – М.:Эксмо, 2008.

9. Русская литература 20 в. 11 кл.: учебное издание. – М.: Дрофа, 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В РАМКАХ КУРСА «МОРФОЛОГИЯ»

Н. С. Ласточкина

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

В системе лингвистической подготовки студента-филолога курс «Морфология» ставит своей целью описание морфологической подсистемы современного русского языка, вооружение студентов необходимыми умениями и навыками анализа морфологического строя языка, ознакомление с типами употребления морфологических категорий. Для освоения дисциплины «Морфология» студенты используют знания, умения и навыки, сформированные при изучении дисциплины «Введение в языкознание», а также предшествующих разделов современного русского языка (фонетики, лексикологии, словообразования). Изучение данной дисциплины является необходимой основой для изучения следующего за морфологией раздела современного русского языка (синтаксиса), последующего изучения дисциплины «Общее языкознание», дисциплин по выбору студентов профессионального цикла, прохождения педагогической практики.

В результате изучения дисциплины студент должен *знать:*

– точные определения основных понятий морфологии;

– структурно-семантическую типологию слов (по В. В. Виноградову) и ее отражение в вузовских и школьных учебниках; другие теории частей речи;

– набор лексико-грамматических разрядов всех частей речи и их признаки;

– семантическое содержание всех грамматических категорий частей речи;

– типы употребления и функции всех грамматических категорий частей речи;

– первичные и вторичные синтаксические функции всех частей речи;

уметь:

– распознавать грамматические формы, определять их значения, способы и средства выражения;

– строить парадигму любого изменяемого слова с учетом возможной вариативности;

– определять лексико-грамматические разряды частей речи;

– устанавливать взаимодействие грамматической формы и контекста в структуре связного текста;

– производить полный доказательный морфологический анализ всех типов слов с соблюдением иерархии признаков;

владеть:

– методикой распознавания частей речи;

– методикой морфологического разбора языкового явления (слова).

Особое внимание хотелось бы обратить на формирование умения и методики морфологического анализа языкового явления (слова). Так, морфологический разбор в школе основан на выполнении следующих требований к уровню подготовки учащихся, которые обозначены в обязательном минимуме содержания обучения по русскому языку: 1) знать существенные признаки частей речи, опознавать части речи; 2) определять морфологические признаки формы слова; 3) опираться на морфологические признаки слова при решении орфографических и речевых задач; 4) владеть морфологическими нормами.

Характеристика всех частей речи учитывает единство трех признаков: общего грамматического значения части речи, ее морфологических признаков и ее синтаксической роли в предложении. В схемах разбора частей речи, предлагаемых в школьных учебниках, приводятся два варианта характеристики признаков каждой части речи: 1) рассуждение, которое строится по схеме: анализируемое слово – такая-то часть речи, так как оно, во-первых, обладает таким-то общим грамматическим значением, во-вторых, такими-то постоянными морфологическими признаками и такими-то непостоянными признаками, в-третьих, выполняет такую-то синтаксическую роль в предложении; 2) последовательное перечисление признаков части речи: называется часть речи и если она изменяется, то ее начальная форма, затем указываются общее грамматическое значение и морфологические категории этой части речи, после этого, в каких формах употреблено данное слово и, наконец, синтаксическая роль слова в предложении [1; с. 26–27].

В качестве примера морфологического анализа приведем порядок и образец разбора имени существительного (по школьной программе).

Порядок разбора:

Слово в тексте (форма слова) – часть речи – начальная форма (у склоняемых существительных).

I. Общее грамматическое значение – предмет, отвечает на вопрос кто? (что?).

II. Морфологические признаки:

постоянные – собственное или нарицательное, одушевленное или неодушевленное, род, склонение;

непостоянные – употреблено в форме … числа, … падежа.

III. Синтаксическая роль в предложении.

Образец письменного разбора:

Текст: Я велел положить чемодан свой **в тележку**.

(В) тележку – имя сущ., нач. ф. – тележка.

I. Обозначает предмет (что?).

II. Нарицат., неодуш., жен. р., 1 склон.

Употреблено в форме ед. ч., вин. пад.

III. Положить (куда?) в тележку (в предложении является обстоятельством).

Основное свойство морфологического анализа слова в рамках вузовского курса – это многоступенчатость. Она заключается в том, что слово рассматривается в трех своих проявлениях: 1) как элемент морфологической системы языка, как некоторая модель той или иной части речи; 2) как представитель определенной части речи, когда на грамматические категории влияет лексика слова или языковая традиция; 3) как единица словоупотребления, когда на морфологические категории слова могут влиять семантика и функциональная установка текста. Морфологический анализ ставит целью не только показать, как проводится анализ словоформы конкретной части речи, но и обнаружить внутреннюю взаимосвязанность частей речи и их категорий и в то же время специфику каждой [2, с. 15].

Так же, как и в школьном курсе, анализ частей речи проводится по определенным схемам. Разделы схем расположены в порядке, мотивированном логикой анализа. Но помимо плана содержания (называния грамматической категории, которая присуща той или иной части речи), студент-филолог должен уметь видеть и план выражения этой категории, то есть грамматический показатель. Еще одной отличительной чертой морфологического анализа в рамках курса «Морфология» является определение полноты / неполноты парадигмы словоизменения (склонения или спряжения) той или иной части речи. Приведем пример схемы морфологического анализа имени существительного, предложенной в учебнике «Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц» под редакцией Е. И. Дибровой:

Словоформа в тексте.

1. Часть речи, категориальное значение имени существительного.

2. Начальная форма имени существительного; вопрос к начальной форме имени существительного; вопрос к словоформе в тексте.

3. Собственное / нарицательное имя существительное; значение разряда.

4. Одушевленность / неодушевленность имени существительного; показатель разряда, значение разряда.

5. Лексико-грамматический разряд имени существительного; показатель разряда, значение разряда.

6. Род имени существительного; показатель рода, значение рода.

7. Тип склонения имени существительного; показатель склонения; тип склонения по школьному курсу; варианты падежных окончаний.

8. Число имени существительного; показатель разряда, значение разряда.

9. Падеж имени существительного; показатель падежа, значение падежа.

10 Парадигма склонения имени существительного.

Образец письменного разбора:

Текст: Я велел положить чемодан свой **в тележку**.

(В) тележку

1. Имя сущ; предметность.

2. Н. ф. – тележка (Им. п., ед.ч.); что? во что? куда?

3. Нарицательное, обозначает название целого класса однородных предметов.

4. Неодушевленное; что? Им.п. = Вин.п. во мн.ч.; обозначает предмет неживой природы.

5. Конкретное; изменяется по числам, сочетается с количественными числительными, считается; обозначает дискретное множество предметов и элементы этого множества.

6. Жен. р.; -а; категория рода формальна, значения рода нет.

7. 2 субстантивное скл.; -а, жен.р.; 1 скл. по школьному курсу; в Тв.п. ед ч. –ой// -ою.

8. Ед.ч.; -у; обозначает 1 предмет.

9. Вин. п.; во что?, -у; значение места.

10. Полная парадигма, 12 членов.

Таким образом, из приведенных примеров мы видим, что морфологический разбор в рамках вузовской подготовки студента-филолога существенно отличается от школьного разбора. Поэтому для успешного усвоения курса «Морфология» необходимо постоянно и систематически проводить работу по формированию и закреплению умений морфологического анализа слов различных частей речи с целью успешного прохождения педагогической практики по русскому языку.

Литература

1. Андреева Е. П. Разбор на уроках русского языка: схемы анализа: для учителей и учащихся средних школ / Под ред. Г. В. Судакова. – Вологда: ВИРО, 2004. – 96 с.

2. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. Ч.2. Морфология. Синтаксис / В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, Л. Д. Чеснокова [и др.]; Под ред. Е. И. Дибровой. – 2-е изд. – М.: Академия, 2006. – 544 с.

ЮРИЙ РЕРИХ И СИБИРЬ

И. Л. Мершина
Общественная организация
«Рериховское общество г. Анжеро-Судженска»

В 2012 году исполняется 110 лет со дня рождения Юрия Николаевича Рериха, востоковеда с мировым именем. Определенные периоды его научной деятельности связаны с Россией и непосредственно с сибирским регионом. Ю. Н. Рерих участвовал в Центрально-Азиатской экспедиции, часть маршрута которой проходила по Алтаю; стал связующим звеном между Новосибирской картинной галереей и художественным наследием своего отца Н. К. Рериха; косвенно побудил последователей творческого наследия семьи Рерихов к проведению первых рериховских чтений в СССР и экспедициям на Алтай.

3 июля 1975 года, выступая на открытии выставки картин Н. К. Рериха, академик А. П. Окладников сказал: «Картины, созданные Рерихом в Индии, стали нам близкими и родными. Они – часть нашего духовного наследия. Художник предвидел расцвет Сибири и завещал нам 60 своих произведений. Мы рады, что такой крупный художник стал во главе культурного строительства Сибири».

Передал картины отца Новосибирской картинной галерее старший сын – Ю. Н. Рерих с одним условием – чтобы они находились в постоянной экспозиции. Открытие состоялось 27 сентября 1960 года. Так началось возвращение Рерихов в Сибирь.

За тридцать два года до этого события Юрий Рерих впервые попал в Сибирь. На тот момент ему было 24 года, он уже получил блестящее образование сначала в Школе восточных языков Лондонского университета (индоиранское отделение), затем в Гарвардском университете на отделении индийской филологии, тогда же начал изучение языка пали и китайского языка. Затем продолжил свое образование во Франции, в Школе восточных языков при Парижском университете. В течение года он работал на среднеазиатском и монголо-тибетском отделениях этого университета и одновременно занимался на военном и юридическо-экономическом отделениях. В 1923 году Ю. Н. Рерих окончил Парижский университет и получил степень магистра индийской филологии. Его целеустремленность поражает: с 18 лет он уже сформировавшийся востоковед, у которого есть своя тема и свое направление в науке.

С 1925 по 1928 годы Ю. Н. Рерих является участником основного этапа Центрально-Азиатской экспедиции. На Юрия Николаевича, несмотря на его молодой возраст, была возложена ответственность за охрану экспедиции. Здесь в полной мере пригодились его знания военного дела. Не раз тактические навыки и личное мужество Юрия Рериха спасали караван. Кроме того, он выполнял роль переводчика, прекрасно владея монголь-

ским и тибетским языками, а также рядом центрально-азиатских диалектов. Это позволяло общаться с местным населением и приносило неоценимую научную пользу. Проведенные исследования и собранные в ходе экспедиции материалы были позднее опубликованы в ряде монографий и снискали ему славу всемирно известного ученого-востоковеда. Не будет преувеличением сказать, что без Юрия Николаевича решение многих поставленных перед Центрально-Азиатской экспедицией задач было бы невозможно.

В 1926 году с 26 июля по 26 августа – экспедиция прибывает на Алтай через Новосибирск, Барнаул, Бийск; Рерихи направляются через село Алтайское, Усть-Коксу до села Верхний Уймон, где останавливаются в доме Вахромея Атаманова, который стал их проводником для радиальных конных путешествий по Катунскому хребту, по Теректинскому хребту, по Катуни до Катанды и Тюнгура, по долинам рек Кучерла и Ак-Кем.

«Мы совершили краткую поездку в страну Алтай, уникальный горный район и один из крупнейших центров древней кочевой культуры. Богатые пастбища алтайских высокогорий, его хорошо укрытые долины и богатые минеральные ресурсы вполне объясняют большую роль, которую играл этот район в прошлом. Археологические раскопки в этом интересном районе находятся на начальной стадии, и можно ждать крупных открытий в будущем», – пишет Ю. Н. Рерих [1, с. 242].

З. Г. Фоздик в своих воспоминаниям как очевидец этого периода экспедиции сообщает: «…Юрий задумчивый, всегда готовый помочь» [2, с. 263].

Агафья Зубакина, дочь Вахрамея Атаманова, рассказывала: «А Юра простой, простой был. Двадцать три года ему было. Молод был, а бороду не брил. Здесь рубашку купил коленкоровую зеленую. Навыпуск ее носил. Все в ней бегал. Мне та рубашка совсем не нравилась, как у всех мужиков. А она ему почему-то мила была. До дому хотел довезти. Осторожно велел стирать, чтобы не полиняла, не порвалась. <…> Старик[3] больше у себя сидел, а Юра бегал или в горы выезжал. А иногда вместе ездили. И туда ездили, и сюда. Во все стороны ездили. Мой батюшка их водил.<…> Юра меня со всех сторон снимал. Вместе с батюшкой отовсюду фотографировали. Юра говорил: «Будешь у нас по стенке бегать». Здесь все дома снимали, горы, лес. Кругом все фотографировали». Юрием Николаевичем был заснят кинофильм об Алтайских горах, жизни в селе, медицинских опытах Вахрамея Атаманова [3].

Необходимость в поездке на Алтай хотя бы на короткое время стала очевидной, еще когда экспедиция была в Москве. Учителем было сказано: «…Считаю, результаты, достигнутые в Москве, имеют историческое значение. Вы будете жить в Верхнем Уймоне…», и позже уже в Барнауле:

[3] Речь идет о Н. К. Рерихе.

«Ручаюсь за успех. Примите неслыханную серьезность момента. Удержите ощущение центра Моей Страны. Бывшее в прошлом – лишь игрушки в сравнении с настоящим» [2, с. 258–259].

В своих работах Л. В. Шапошникова указывает на особое значение Центрально-Азиатской экспедиции по закладке магнитов: «После Москвы был Алтай, и Николай Константинович дал высокую оценку будущему этого края. Можно не сомневаться, что магнит заложен и там, и скорее всего в Уймонской долине» [4, с. 88].

Закладка магнитов – одно из важных проявлений творчества космической эволюции на Земле. Сам магнит – это пространственная энергетическая структура, которая преображает идеи пространства в действие и является одним из начал метаисторического процесса. Идея пространства о необходимости новой ступени космической эволюции на Земле получает свою энергетику и импульс для дальнейшего развития [4, с. 85].

Возвращение Ю. Н. Рериха в СССР в 1957 году вызвало небывалый энтузиазм у последователей Рериха. Люди буквально устремились к члену великой семьи. Несмотря на огромную занятость, он смог для многих гостеприимно распахнуть двери своего дома, в первую очередь прибалтийским друзьям его родителей.

Буквально в каждой встрече, в каждой беседе Юрий Николаевич касался Алтая. Семья Рерихов после возвращения на Родину хотели поселиться именно в Горном Алтае. В одной из первых бесед Юрий Николаевич говорил: «В России много происходит по Плану. Сбываются предсказания, хотя и не совсем так, как предусматривалось. Сейчас много говорят об Алтае, Сибири. Новые люди на новом месте. Будущий центр на Алтае» [5, с. 47].

Ю. Н. Рерих неоднократно в своих встречах с друзьями указывал, что музей художника Н. Рериха будет в Москве с филиалом на Алтае. Имя Алтая упоминалось много раз. Шел выбор между Новосибирском и Барнаулом [6, с. 16, 76, 87, 96, 104, 108, 112, 114, 116].

Указывалось, что и «архив, может быть, тоже перевезут на Алтай» [6, с.19].

На протяжении всего краткого времени пребывания в Москве Юрий Николаевич вел переговоры на правительственном уровне о создании музея своего отца. Рассматривались разные варианты в Ленинграде, Москве и Подмосковье, но постоянно звучало: «…Устроить филиал в Сибири. Новый центр – на Алтае» [6, с. 67]. В таком случае и Юрий Николаевич был согласен переехать на Алтай.

Первым шагом к созданию филиала музея в Сибири стала передача картин Н. К. Рериха Новосибирской картинной галерее. При насыщенной работе в Москве Ю. Рерих этому вопросу уделял особое внимание. «Были еще две вещи, которые встревожили Юрия Николаевича. В понедельник ему стало известно, что без его ведома уже отобраны для Новосибирского

музея «маловажные» картины. Он надеялся для «Алтая-Сибири», этого центра страны будущего, оставить настоящие магниты сердца – Н[иколая] К[онстантиновича] и его самого»,– пишет в воспоминаниях Р. Рудзитис [6, с.179–180].

«Конечно, Город Будущего и Музей надо строить на «чистой земле»– на Алтае. Там будущий Центр. Надо смотреть на Восток, а не на Запад,– говорил Юрий Николаевич [6, с.17].

«И Полю[4], который сегодня единственный раз присутствовал, он сказал: «Серьезно вам говорю, поезжайте на Алтай. Конечно, силою гнаться не надо, но когда представится возможность, не отказывайтесь. В Новосибирске усиливается филиал Академии наук, если бы мне предложили, я охотно поехал бы». «Про Алтай – это решено!» [6, с. 24–25].

По совету Ю. Рериха Л. Цесюлевич и И. Рудзите переехали жить в Барнаул. В будущем это позволило им повторить экспедицию Н. Рериха, пройти по алтайским местам в августе 1967 года и записать воспоминания очевидцев того события. В ходе экспедиции впервые были обнаружены богатейшие материалы о пребывании на алтайской земле семьи Рерихов, собрано множество воспоминаний старожилов, встречавшихся с художником. Кроме того, в Верхнем Уймоне был найден дом, где жили Рерихи. Тогда же члены экспедиции предложили организовать в этом доме музей Н. К. Рериха и открыть мемориальную доску в честь пребывания великого художника на Алтае. Через пять лет было принято решение Алтайского отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры о взятии под государственную охрану дома в Верх-Уймоне, где останавливался Н. К. Рерих, и об установлении на доме мемориальной доски. Восстановление усадьбы Атаманова – отдельная страница истории Новосибирского рериховского общества.

Есть версия, что А. П. Хейдок переехал жить на Алтай так же по совету Ю. Н. Рериха, однако это не подтверждается самим писателем.

Открытие постоянной экспозиции картин Н. К. Рериха в Новосибирске стало тем магнитом, вокруг которого стали слагаться и нарастать действия. Через три года томские альпинисты, следуя на Алтай, сделали остановку в Новосибирске и посетили выставку картин Н. К. Рериха. Прибыв к месту альпиниады, однажды вечером они были поражены необычным зрелищем. С Аккемского ледника на Запад они увидели красивую скалистую вершину правильной треугольной формы. Вершина возвышалась над ледником, круто спадающим вниз. Заходящее солнце окрасило в розовые тона небо, снега и скалы, оттенило синим густые тени. Отдельные пробивающиеся сквозь облака снопы света золотом высвечивали пирамиду вершины. Все невольно залюбовались феерией заката. Все пылало, горело, светилось, сияло, как на полотнах Н. К. Рериха. Вот тогда-то и возникло у

[4] Речь идет о художнике Л. Цесюлевиче.

ребят желание назвать эту вершину именем художника. 15 августа, в день независимости Индии, томские альпинисты поднялись на ранее безымянную вершину и назвали ее именем Н. К. Рериха [7, с. 177–178].

В дальнейшем новосибирские альпинисты продолжили эту традицию. В 1978 году состоялось восхождение на безымянную вершину, названную в честь Е. И. Рерих (Урусвати), в 1981 году на пик Ю. Н. Рериха, в 1983 году на вершину имени С. Н. Рериха. Таким образом, имена всех членов великой семьи были увековечены на Алтае.

Пик Ю. Н. Рериха расположен на Катунском хребте Центрального Алтая между пиком Урусвати и пиком Рериха. Географические координаты: 49°50'57" с. ш. 86°42' в. д., высота: 3600 м.

Вершина не имеет официального названия и не внесена в Классификацию маршрутов на горные вершины. Первое восхождение состоялось 8 августа 1981 г. Подъем начинался со стороны Кучерлинского озера через перевал Урусвати. Поднялись на вершину сотрудники Института ядерной физики СО АН СССР – В. Теряев, Е. Маточкин и В. Сахаров. Свое восхождение они посвятили 80-летию со дня рождения Ю. Н. Рериха. На вершине была оставлена записка-посвящение и фотография Ю. Н. Рериха.

12 июля 2011 года группа альпинистов в составе Ирины Мершиной (Кузбасс, Анжеро-Судженск), Александра Лобачевского (Кемерово), Александра Устименко (Москва), Светланы Блошенко (Кузбасс, Прокопьевск), Александра Осадчего (Прокопьевск) поднялась на вершину Юрия Рериха со стороны Аккемского ледника через перевал Урусвати. Участники восхождения установили на пике памятную пирамидку с названием вершины.

Ю. Н. Рериху принадлежат слова: «Единственная сила и единственный способ, посредством которых можно приобщить человечество к духовности, – это через науку». [6, с. 160].

Сибирское отделение Академии наук... Это совсем не случайно, что именно здесь и зародилось Рериховское движение, откуда потом пошло по всей русской земле... Ученые Сибирского отделения, академики, доктора наук – философы, историки, лингвисты, медики, физики, да разве можно перечислить всех! А какие имена – академики Лаврентьев, Окладников, Казначеев, Яншин! Это с их непосредственного участия и зародилось Рериховское движение – здесь, в Сибири, где, как ни в каком другом месте нашей страны, царил дух вольномыслия и свободы [8].

25–27 октября 1976 года в Новосибирске состоялась Первая Всесоюзная конференция «Рериховские чтения». Она была посвящена 50-летию пребывания экспедиции Рерихов на Алтае. Организаторы конференции: Востоковедческая комиссия Президиума СО АН СССР, Институт истории, филологии с философии СО АН СССР и Новосибирская картинная галерея [7, с. 182].

Сколько сил, энергии и знаний требовалось, чтобы убедить своих и особенно московских коллег в необходимости активного содействия в проведении Рериховских конференций, не имеющих до того аналогов, и проведения их на всесоюзном уровне! Сколько недоброжелательности, сколько предубеждения ко всему новому и необычному, сколько инертности надо было преодолеть на этом пути! Но то, что невозможно нигде, возможно стало в Сибири. И ученые Сибирского отделения сделали это!

В первом сборнике материалов конференции «Рериховские чтения» была статья Л. Андросовой «“Урусвати”– СО АН», где на основе материалов Л. В. Шапошниковой и П. Ф. Беликова автор попытался провести параллель между деятельностью института «Урусвати» и Сибирским отделением Академии наук, выявить их преемственность, – основу для возможного дальнейшего сотрудничества. Статья была одобрена президентом Сибирского отделения академиком Г. И. Марчуком.

В октябре 1979 г. в Новосибирске состоялись вторые Всесоюзные «Рериховские чтения», посвященные 50-летию института Урусвати [8].

13–14 сентября 1982 года в Улан-Уде прошли третьи Всесоюзные «Рериховские чтения», посвященные 80-летию Юрия Николаевича Рериха. Работало четыре секции: истории, археологии и этнографии; философии и религиоведения; источниковедения восточной медицины; литературы и искусства.

В этом же году в Новосибирской картинной галерее состоялся юбилейный вечер, где воспоминаниями поделились ученик Ю. Н. Рериха бурятский ученый Бал-Доржи Бадараев и А. Н. Зелинский. Кроме того, в Хабаровском книжном издательстве вышла в свет книга Ю. Н. Рериха «По тропам Срединной Азии».

Рериховские чтения с широким участием представителей науки стали в Новосибирске многолетней традицией.

Еще одно знаковое событие состоялось в конце 1989 г. Впервые в Советском Союзе в журнале «Сибирские огни» была переиздана книга «Община» (Улан-Батор, 1927) Через год с небольшим предприятием «АЛГИМ» под руководством Б. А. Данилова развернулась обширная издательская деятельность по публикации книг Живой Этики.

Так широко на научной основе началась многоплановая работа по сохранению рериховского наследия на Алтае и развитию культурной и научной деятельности в ключе Живой Этики. В этом – большая заслуга Ю. Н. Рериха.

Литература

1. Рерих Ю. Н. Тибет и Центральная Азия: Статьи, лекции, переводы. – Самара: Издательский дом «Агни», 1999.

2. Фосдик З. Г. Мои Учителя. Встречи с Рерихами (по страницам дневника: 1922–1934). – М.: Сфера, 1998.

3. Цесюлевич Л. Рерих на Алтае // Уральский следопыт. – 1972. – № 2.

4. Шапошникова Л. В. Земной маршрут космической эволюции // 80 лет Центрально-Азиатской экспедиции Н. К. Рериха: материалы международной научно-общественной конференции. 2008. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2009.

5. Ю. Н. Рерих: материалы юбилейной конференции. – М.: Международный Центр Рерихов, 1994.

6. Рудзитис Р. Встречи с Юрием Рерихом. – Мн.: УП «Лотаць», 2002.

7. Ларичев Е. В., Маточкин Е. П. Рерих и Сибирь. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1993.

8. Андросова Л. А. Мои Учителя // Личный архив И. Л. Мершиной.

РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Л. В. Прибытова

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Процесс модернизации сферы образования предполагает внедрение компетентностного подхода к организации обучения. Основное назначение курса «Современный русский язык» состоит прежде всего в развитии лингвистической компетенции студентов, поскольку деятельность будущих учителей русского языка и литературы непосредственно связана с профессиональным использованием русского языка. Важная задача изучения синтаксиса при таком подходе – не только формирование теоретических представлений студентов о синтаксической организации языка, но и совершенствование их орфографических, стилистических и в большей степени пунктуационных навыков.

Как показывают наблюдения, уровень пунктуационной грамотности студентов в последние годы является недостаточно высоким. Учебная дисциплина «Практикум по русскому языку», нацеленная на развитие навыков правописания студентов и изучаемая ими на первом курсе, не может решить всех проблем. Отсюда возникает необходимость совершенствования пунктуационных навыков в рамках освоения синтаксиса простого и сложного предложения (на 4–5 курсах). Тем более что большинство правил пунктуации отражает особенности синтаксической структуры предложения.

Применительно к студентам старших курсов целесообразно говорить именно не о повторении, а о дальнейшем совершенствовании пунктуационных навыков, основы которых были заложены в средней школе. Такая работа должна осуществляться при определенных условиях. По И. Ю. Нефедовой, основными из них являются следующие:

1) совершенствование пунктуационных навыков должно опираться на принципы пунктуации как особой системы, базироваться на изучении теоретических понятий (пунктограмма, пунктуационное поле и др.);

2) для работы над пунктуацией на завершающем этапе высшего педагогического образования следует использовать новый и более сложный дидактический материал, чем в средних и старших классах школы; преобладающей единицей этого материала следует выбрать связный текст (художественный, научно-популярный, публицистический и др.) в качестве опоры на коммуникативную направленность обучения грамотному письму в профессионально ориентированной аудитории;

3) обучение пунктуации следует проводить с использованием специально разработанных систем упражнений различных типов и видов, расположенных в определенной последовательности [1].

При изучении синтаксиса простого предложения (на 4 курсе) работа над совершенствованием пунктуационных навыков наиболее эффективно осуществляется при освоении тем раздела «Простое осложненное предложение», в рамках которых внимание студентов обращается на постановку знаков препинания в предложениях с однородными, обособленными членами, вводными и вставными конструкциями, обращениями.

Формирование у студентов целостного представления о сложном предложении как синтаксической единице (на 5 курсе) неразрывно связано с рассмотрением особенностей пунктуационного оформления сложносочиненных, сложноподчиненных и в особенности бессоюзных сложных предложений, а также сложных предложений усложненного типа.

Основным приемом совершенствования пунктуационных навыков при изучении синтаксиса служит синтаксический анализ предложений с объяснением расстановки знаков препинания, поскольку «степень автоматизированности навыка пунктуации во многом определяется навыками грамматического анализа предложения» [2, с. 25]. Также эффективными приемами являются работа со схемами (простых и в особенности сложных предложений), расстановка пропущенных знаков препинания в тексте с их объяснением, составление собственных предложений по аналогии, замена одной конструкции другой, пунктуационный анализ предложений, диктанты.

Таким образом, работа по совершенствованию пунктуационных навыков студентов-филологов оказывается органически связанной с основным содержанием раздела дисциплины «Современный русский язык» «Синтаксис» и осуществляется параллельно с изучением особенностей синтаксической организации языка. Знание структурно-семантических особенностей синтаксических единиц повышает пунктуационную грамотность, способствует речевой коммуникации. Все это напрямую связано с профессиональной компетентностью будущих учителей, с их подготовленностью к лингвистической работе с учащимися в школе.

Литература

1. Нефедова И. Ю. Совершенствование правописных навыков студентов педагогического факультета на текстовой основе [Электронный ресурс] // URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-sovershenstvovanie-pravopisnyh-navykov-studentov-pedagogicheskogo-fakulteta-na-tekstovoy-osnove (дата обращения: 31.10.12).

2. Целикова М. П. Развитие аналитических способностей учащихся при изучении синтаксиса в условиях непрерывного образования: автореф. дис. … д. пед. наук. – М., 2011. – 46 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

О. Н. Рахматулина, И. А. Хлебтунов

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть образования обучающихся. Эта задача выступает перед каждым учителем.

Говоря о формировании у школьников самостоятельности, необходимо иметь в виду три тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение. Вторая задача заключается в организации сознательной дисциплины, так как дисциплина предполагает подчинение, обучение и умение. Именно дисциплина является одним из факторов успешности обучения обучающихся. Третья задача заключается в том, чтобы научить обучающихся самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности. Именно практика является одним из основных методов закрепления полученных знаний обучающихся в процессе обучения.

Обучающиеся при выполнении практической деятельности включаются в самостоятельную работу. В свою очередь самостоятельная работа обучающихся помогает повышению эффективности обучения как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей в умственном и физическом труде. Это необходимо для повышения эффективности учебного процесса, так как теория без практики не позволит достичь желаемых результатов.

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности знаний, активизации обучающихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает исключительное место на современном уроке, потому что

обучающийся приобретает знания в процессе самостоятельной учебной деятельности.

К основным признакам самостоятельной работы обучающихся можно отнести следующие:

1) внешними признаками самостоятельности обучающихся при выполнении заданий являются умение планировать свою работу, выполнять задания без непосредственной помощи учителя и оценивать результат своей работы;

2) систематическое осуществление обучающимися самоконтроля за результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов её выполнения;

3) наличие познавательной задачи, проблемной ситуации, побуждающей обучающихся к самостоятельной интеллектуальной деятельности;

4) проявление обучающимися самостоятельности и творческой активности при разрешении поставленных перед ними познавательных задач;

5) включение в задания для самостоятельной работы материала, усвоение которого способствовало бы целостному развитию личности обучающегося, самообразованию и творчеству.

Анализируя все возможные подходы, можно за основу принять следующее определение: «Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, при которой обучающиеся с определённой долей самостоятельности, а при необходимости, при частичном руководстве учителя выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции».

Одним из средств организации самостоятельной деятельности у обучающихся является краеведческое исследование. В общеобразовательных учреждениях краеведческий материал реализуется через уроки истории с региональным содержанием. Например, для 3–4 классов, в рамках пропедевтического курса истории – курс «Семья – моя малая Родина». В 5–6-х классах реализуется интегрированный курс истории и литературы «Мир вокруг тебя», в который включается краеведческий материал. В классах средней ступени у нас есть опыт по реализации курса «География Кемеровской области». Данный курс обогащает социокультурный компонент содержания обучения материалами о регионе, его истории и культуре.

Так же краеведческий компонент реализуется через научно-исследовательскую работу обучающихся. Старшеклассники представляют свои реферативные, исследовательские работы на научно-практических конференциях различного уровня (городских, областных, вузовских) в секциях «Краеведение», «Этнография». В планах наших школ – организовать работу по данной теме на школьной научно-исследовательской конференции, активнее использовать проектную деятельность обучающихся. Ученические (индивидуальные и групповые) проекты могут быть реализо-

ваны в рамках регионального компонента обучения. Обучающиеся представляют или защищают результаты своей проектной деятельности в виде плакатов, рефератов, курсовых работ, страниц в сети Интернет. Важно, чтобы тематика проектов соотносилась с общей тематикой учебного плана по предмету.

Регионализация может осуществляться и через организацию внеклассной работы по предметам, что дает хороший педагогический эффект в формировании у обучающихся знаний о регионе, поскольку позволяет поддерживать познавательную активность школьников; в отличие от уроков и элективных курсов менее жестко регламентирована программой и дает возможность изучения краеведческих и других дополнительных материалов на основе комплексного подхода с использованием знаний по различным предметам; позволяет использовать необходимые условия для работы с региональным материалом: специальное оборудование, консультации специалистов. Анализ литературы показывает, что осуществление учебно-исследовательской деятельности обучающихся должно проходить на основе разных источников знаний, предлагаемых учителем. В старшей школе сами обучающиеся будут активными участниками сбора региональных источников, проведут на их основе самостоятельную исследовательскую работу.

Основными формами занятий при реализации регионального компонента могут выступать лекции, беседы, семинары, творческие и исследовательские работы учащихся. Большую роль в регионализации играют экскурсии в музеи, на производства и т. д.

Цель и задачи краеведения:

Формирование у обучающихся патриотических чувств по отношению к родному краю – малой Родине и тем самым способствование осуществлению государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Доступность и наглядность краеведческого материала помогает обучающимся преодолеть психологический барьер восприятия исторического материала, так как все события были не где-то и когда-то, а здесь и сейчас.

Получение знаний об истории родного края, начиная со времен начала обитания здесь первого человека, присоединения его к России, открытии угля и металлических руд и этапах промышленного развития – до превращения в мощную угольно-металлургическую базу на востоке страны, выполняющего эту роль и в настоящее время.

Виды контроля знаний:

Контроль знаний учащихся осуществляется путём опроса, экскурсий в музеи. Формами отчётности являются устные и письменные ответы по вопросам для самостоятельной работы и вопросам для зачёта, об экспозициях музеев, презентациях.

Изучение опыта преподавания истории и исторического краеведения в отечественной школе позволило также выделить особенности организации познавательной деятельности обучающихся при изучении регионального материала. Изучение регионального материала предполагает включение обучающихся в разные виды деятельности (от репродуктивных до поисково-исследовательских). Причем, доля поисково-исследовательской деятельности обучающихся здесь значительно больше, чем в ходе изучения курсов истории Отечества и всеобщей истории. Организация деятельности обучающихся при изучении регионального материала в 10–11 классе осуществляется на основе научно-популярной литературы, исторических источников, публикаций в местной и центральной периодической печати, материалов музеев.

Результаты работы свидетельствуют о том, что предложенный методических подходов к построению и изучению курса региональной истории оказывает положительное влияние на результаты усвоения знаний: знания обучающихся экспериментальных классов глубже и прочнее, чем у обучающихся контрольных классов.

Самостоятельная работа при изучении национально-региональной истории позволяет создать оптимальный темп учебного процесса при активном участии всех обучающихся класса, добиться усвоения значительной части материала на уроке, обеспечивает разнообразие приемов и средств изучения школьных курсов истории в целом, способствует росту теоретического уровня преподавания курса и методического мастерства учителей.

Литература

1. Алексеев А. И. Формирование этнокультурных знаний // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 2. – С. 57–59.

2. Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. – М.: Учпедиздат, 1959. – 435 с.

3. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность и эффективность обучения. – М.: Просвещение, 1966. – 438 с.

4. Дайри Н. Г. Современные требования к уроку истории. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

5. Иванова Е. О. Личностно-ориентированное обучение: индивидуализация содержания обучения // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 100–117.

6. Козленко С. И. Региональный компонент школьного курса истории. Теоретические основы // Историческое образование в современной школе. Альманах 3. – 2004. – С. 9–12.

7. Коробенкова Н. Д. Организация поисково-исследовательской деятельности обучающихся // Проблемы воспитания на рубеже веков: материалы региональной научно-практической конференции. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2000. – С. 16–17.

8. Сейненский А. Е. Историческое краеведение как фактор воспитания обучающихся в духе патриотизма // Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротер-

пимости: материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 2001. – С. 200–203.

9. Сейненский А. Е. Родной край: страницы истории. – М.: Просвещение, 1994. – 206 с.

10. Поздняков Г. С. История города Анжеро-Судженска. – Томск: Издательство «Твердыня», 2009. – С. 175.

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ

Е. А. Хужена

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 12»
г. Анжеро-Судженск

Анжеро-Судженск – один из малых городов России. Живут в нём россияне, добывают уголь, строят машины, пекут хлеб, учатся, лечат, воспитывают детей, любят и страдают. Вот уже на протяжении ста лет целые династии продолжают традиции семьи, приумножают славу города.

Люди разных поколений и профессий имеют замечательное, данное богом дарование, занятие – писать стихи о прекрасном. Среди наших поэтов есть журналисты, инженеры, преподаватели, но всех их объединяет любовь к стихам.

Мысль собирать и изучать материал о поэтах Анжеро-Судженска появилась у нас при знакомстве с их стихами на страницах местной газеты «Наш город». Выбирая темы для исследовательской работы, учащиеся заинтересовались творчеством поэтов родного края. Это подтолкнуло нас к занятию краеведением.

Человек с рождения познаёт окружающий мир, становясь старше, он понимает, что это его малая родина, но, к сожалению, мало знает свои истоки, традиции национальной духовной культуры. Отсюда происходит потеря национальных ценностей. Это и должно восполнить краеведение, которое является не только познанием края, но и способом освоения и сохранения исторического опыта воспитания подрастающего поколения на родных традициях, речевой культуре.

Нами были определены следующие задачи:

1) исследовать, познавать литературу родного края, изучать её народные истоки и традиции через экскурсии в библиотеки, музеи, литературные места в области;

2) всесторонне развивать детей, их творческие способности на уроках литературы, на факультативных и индивидуальных занятиях, встречах с поэтами города, на страницах газеты «Наш город», на конкурсах собственных стихов, сочинений, на научно-практических и краеведческих конференциях;

3) воспитывать гражданина, патриота родного края, формировать систему нравственных ценностей.

Региональный компонент по литературе направлен на освоение обучающимися культурных традиций, уклада жизни, богатейшего духовного наследия русского народа, населяющего Кемеровскую область, и нашего города в частности, отражённых в литературе Кузбасса и города.

Глубже вникая в изучение литературы, наши ученики наряду с другими именами открыли для себя имена талантливых земляков: Сергея Побокина, Владимира Зюкина, Геннадия Горюнова, Сергея Сулимова и других. Многие из них посещают городскую литературную студию имени Василия Фёдорова под руководством Сергея Побокина, который 4 октября 2001 года стал членом Союза писателей России, и мы очень гордимся этим. Изучая творчество поэтов нашего города, ученики приходят к выводу, что настоящий поэт узнаётся, прежде всего, по живому чувству малой родины.

При изучении тем по литературе надо показать детям связь между литературой Кузбасского региона, Сибири, так как в основе этой связи общечеловеческие ценности, вечные темы.

Знакомство с краеведческим материалом на уроке проводится в соответствии с «Тематическим планированием содержания регионального компонента по литературе в 5–11 классах». Например, при изучении основного курса литературы в 5-м классе «Родная земля в стихах поэтов XX века» используем материал регионального компонента «Поэты г. Анжеро-Судженска о родном крае: С. Побокин, С. Подгорнов, В. Волошина» и т. д.

При изучении биографии и творчества поэтов используем активные формы и методы: поездки, экскурсии, встречи с поэтами, сбор практического материала, работа со сборниками стихов, анализ стихотворений, выпуск газет с фотографиями о встречах с поэтами, написание рефератов и защита их на научно-практических конференциях в школе, в филиале Кемеровского государственного университета в нашем городе, на городской краеведческой конференции «Отечество». Изучение поэзии, прозы родного края играет огромную роль в формировании гражданственности обучающихся, их патриотических чувств и подвигает к самостоятельным исследованиям культурного наследия родного края.

Поэзия… Она играет в жизни человека исключительно важную роль. И эта роль принадлежит мастерам слова, поэтам. Одним из таких мастеров слова является Сергей Побокин. Его творчество не может оставить равнодушными читателей, которые хоть раз брали в руки его книжки. Любовь, нежность к своей Родине, маленькой и большой, бесконечная, страстная, – вот что отличает его.

Будут грозы, снега или дождь,
Ветер тени согнёт косые, –
С ветром, с воздухом ты вдохнёшь

Чувство гордой любви к России.

Сергей Побокин именно тот поэт, который донесёт до будущих поколений связь между прежней Россией и нынешней, между прошлым и настоящим. В 1993 году вышла его первая книжка стихов. Особенно интересны стихотворения «Родные места», «Детство», «Вижу озера полную чашу», «Семейное дело», «Осень». В 1995 году – вторая книга «Летний снегопад», а в 1997 году – третья под названием «Русь в берёзовой сорочке». Стихи Сергея Побокина печатались в журналах «Огни Кузбасса», «Молодая гвардия», в газете «Наш город» и др.

Судьба наделила Сергея талантом, пытливой душой, крепким мужским умом и желанием наблюдать и познавать, а об увиденном и пережитом рассказывать. Родной край, природа, люди, мир человеческой души – это неиссякаемый источник вдохновения поэта, отсюда основные мотивы его творчества. Мир природы в его поэзии не только наполнен красками, звуками, движением, но и одушевлён: «Плещут в небо салюты берёз, брызжут рыжею охрой дороги…».

Творчество Сергея Побокина помогает учащимся понять единство человека и природы, гармонию их отношений. За каждым явлением природы поэт ощущает его загадочность, скрытую тайну. Самые удачные стихотворения у Сергея Побокина, на мой взгляд, где он пишет о самом простом, о самом родном, дорогом: о родителях, о родительском доме, о детстве, о родном крае. И всё это объединяется в одно целое – в тему Родины… Мы очень гордимся тем, что наш Кузбасс называют не только индустриальным, но и литературным. И мы гордимся поэтами и писателями нашего края и родного Анжеро-Судженска.

Исторической тематике посвящена поэзия анжерского поэта Геннадия Горюнова. Первая поэма – «Вождь народа». Потом были написаны другие поэмы: «Гусары», «Гонец», «Футболист», «Победители», фантастическая поэма «Солнцевик» и другие. Есть сказка в сборнике «Раб», в которой сплелись вместе лирика, любовь и политика.

Геннадий Горюнов любит историю. В одном из его стихотворений говорится о двух русских офицерах, возвращавшихся с германской войны и попавших в огонь гражданской («Офицеры»). В поэме «Гусары» задет ещё более глубокий исторический пласт. Его герои – участники войны 1812 года.

Поэт любит природу, её проявление в разное время года и с нежностью пишет о ней («Март», «Лето», «Январь», «Начало лета» и др.)

Пишет Горюнов и о самом сокровенном в жизни человека – о любви. Этой темы он касается очень осторожно, любовь воспринимает по-своему.

В 2005 году Геннадий Горюнов стал членом Союза писателей Кузбасса.

Яркий представитель старшего поколения поэтов – Владимир Зюкин. Его стихи пронизаны мужеством, чувством долга и ответственностью того поколения людей, которым наша страна, наш город обязаны Победой, невиданным экономическим подъёмом, благосостоянием во времена социализма, верой в будущее, почётом людей труда («Шахта 5-7», «Шахта», «Из былого» и др.).

Был мирный труд, была война,
Когда без выходных, в три смены,
Все шахты, как и вся страна,
В тылу трудились вдохновенно.

В 2004, 2005 и 2006 годах выходят один за другим сборники стихов и поэм В. Зюкина «Песни ветра», «Пыльные цветы», «Осенний гром».

Владимир Зюкин – один из лучших поэтов области, который наиболее полно, со знанием дела выражает характер, жизненные принципы, трудолюбие и мужество людей особого шахтёрского сословия.

Сергей Сулимов – выпускник школы № 12, школы, где работаю я, где его помнят, где им гордятся по праву, называют самородком. В 1995 году Сергей трагически погиб, но память о нём живёт в его песнях и стихах. Песня «Прощай» – одна из лучших у Сергея Сулимова. Именно она нашла дорогу на большую сцену, была исполнена одной из лучших певиц страны – Ларисой Долиной. Благодаря этой песне вся страна узнала о талантливом анжерском поэте и композиторе.

Можно ли стать поэтом, или им нужно родиться? Как сочинять стихи? Этим вопросом задаются многие мои ученики, пробуя перо и доверяя учителю словесности свои первые робкие сочинения. И это результат огромной работы с литературным материалом поэтов нашего родного города. Я думаю, что не надо ходить в поисках прекрасного далеко, оно рядом. Только разгляди, помоги и поддержи. И, кто знает, может быть, рядом самородок, талант, а в будущем – новый поэт. Ученица 9 «Б» класса Кристина Голод пишет стихи, разные: о природе, своих друзьях, о любви, о настроении и, конечно же, о родном крае. Стихотворение «Родник» она посвятила родному Анжеро-Судженску, стихотворение «Память» Кристина написала ко Дню Победы в Великой Отечественной войне.

Ещё, война, твоё ужасное лицо
Тревожит по ночам героев.
Восславим подвиг дедов и отцов,
Тех, кто погиб за нас с тобою.

В тяжёлых снах грохочут танки близко,
Огни пожарищ режут глаз в ночи.
А мы с тобой поклонимся им низко,
У обелиска тихо помолчим.

Бойцы-герои, нынче ветераны,
Стояли насмерть, чтобы мир спасти.
Не зарастут глубокие на сердце раны,
А славе их вовек расти.

Дана нам память для того с тобою,
Чтоб не забыть героев той войны.
За небо мирное над головою
Сражались Родины сыны.

Чтоб край родной мог возродиться,
Звенела б в поле тишина,
Чтоб мы с тобой на этот свет родиться
Смогли. Нам не нужна война.

Эти строчки написаны ученицей 9-го класса, но, согласитесь, они заслуживают внимания и уважения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

А. Г. Чуринец
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общещеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

В условиях современных требований к системе ценностей гражданского общества необходимо уже сегодня воспитывать демократическую культуру подрастающего поколения. Очень важно воспитать у учеников самостоятельность в выборе информации, обмене мнений по определенной проблеме, важно чтобы он умел находить аргументы и контраргументы, был успешен в диалоге. На это же ориентированы и стандарты второго поколения. Поэтому сегодня, когда мы должны школьника научить учиться, научить познавать и сотрудничать, учителю необходим другой подход к обучению – деятельностный. Реализовать такой подход могут активные и интерактивные методы обучения, предполагающие взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса.

Преимущество интерактивного обучения в том, что обучение становится более осмысленным и увлекательным. Интерактивное обучение заставляет участников решать обсуждаемые проблемы, побуждает их к самостоятельной поисковой деятельности. Кроме того, интерактивное обучение создает условия для формирования способности аргументировать свою точку зрения, выслушивать иные мнения, приходить к компромиссу и находить выходы из ситуации, учит сотрудничеству, терпимости.

Интерактивные методы ориентированы на взаимодействие школьников с учителем и друг с другом, при этом роль учителя на таких занятиях сводится к направлению деятельности учеников на достижение целей занятия.

Иными словами, интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между учеником и учителем, между самими учениками.

Для эффективного применения интерактивных методов обучения педагогу необходимо учитывать возраст и степень обученности, тщательно подбирать задания для предварительной работы, нацелить обучающихся на предполагаемые результаты, провести обсуждение выполненной работы.

Интерактивные технологии обучения можно разделить на следующие формы организации деятельности:

• парная (работа учащегося в паре с другим учеником или учителем);

• фронтальная (учитель взаимодействует одновременно с группой учащихся или всем классом);

• групповая (все учащиеся активно обучают один другого);

• индивидуальная (самостоятельная работа учащихся).

Особое внимание следует обратить на групповую форму работы. Обучение в группе дает более прочное усвоение материала (по данным американских ученых, уровень усвоения материала в группе составляет 50 %, тогда как, например, во время лекций – только 5 %). Кроме того, данная форма работы способствует самораскрытию и саморазвитию личности, её социализации.

Начинать работу по обучению в группах лучше через игры-соревнования.

Например:

• «Кто больше?..» («Кто быстрее?..») – кто больше подберет слов-синонимов, существительных 1 склонения, качественных прилагательных и т. д.

• Эстафета. Предлагается задание, например, записать примеры на определенные правила. С последней парты по цепочке записываются слова. Выигрывает тот ряд, который быстрее вручит учителю листок с меньшим количеством ошибок в записанных словах.

• Словарный диктант «Гусеница». Например, 1 вариант осуществляет диктовку заранее приготовленных словарных слов – второму варианту. По сигналу учителя учащиеся 1 варианта передвигаются вперед, ученики второго варианта записывают слова. Когда круг пройден, осуществляется проверка.

• Шапка вопросов. Учащиеся, изучая самостоятельно параграф, формируют вопросы, анализируют в группах, выставляют лучшие для об-

суждения в классе. Оцениваются как интересные, оригинальные вопросы, так и правильные ответы.

В настоящее время учителя-практики выделяет несколько форм реализации интерактивных методов. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Методика «Дерево решений». Использовать данную методику можно при изучении частей речи. Например, при изучении темы «Глагол» в 6 классе. Класс делится на 4 группы. Каждая группа выполняет определенные задания и делает записи на своей «ветви» (можно использовать ватман, интерактивную доску). Первая группа определяет морфологические признаки глагола, вторая-третья – работает с орфограммами глагола, четвертая – работает над спряжениями глагола. Далее группы меняются местами и дописывают свои идеи на ветвях соседей. Оценивается полнота ответов и дополнений.

Закреплению знаний после изученной темы, выработке более прочного усвоения материала способствует игра «Вертушка». Учащиеся работают в группах из четырех человек разного уровня обученности. Группам даются определенные задания. Задания даются по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником). Выполнение любого задания объясняется вслух и контролируется группой. По окончании работы учащимся предлагаются индивидуальные тесты.

На обобщающем уроке можно использовать прием взаимоконтроля. Предварительно ученики класса получают листы с вопросами по теме, выносимых на контроль. Класс делится на команды, в каждой команде – участники с разным уровнем обученности. Далее избираются капитаны с 1 уровнем и проверяется их готовность вести опрос. Далее капитаны ведут опрос. Данная методика позволяет сэкономить время на уроке, провести опрос всех учеников, снимает психологическую нагрузку, возникающей на уроках – зачетах.

Интерактивные технологии эффективны не только на обобщающих уроках, уроках закрепления знаний, но и при изучении нового материала. В таком случае можно использовать метод «классического взаимообучения»: учитель заранее определяет задания по новой теме, каждая группа изучает свой вопрос и готовит на него ответ, а затем посылает делегатов в другие группы. «Учитель-делегат» кратко объясняет суть вопроса одноклассникам и настаивает на записи некоторых тезисов в тетрадь. Затем приходит очередь каждой группы взять на себя функции учителя; конспект таким образом пополняется новыми фактами, выводами. И так до тех пор, пока каждая группа не передаст свои знания остальным. В конце занятия появляется общий конспект.

Такая работа приносит в учебную деятельность элемент новизны, эмоциональности, создает условия для мотивации к обучению, формирует коммуникативную культуру, стимулирует личностные результаты.

На уроках развития речи, при написании сочинений-рассуждений, где требуется высказать свою позицию и аргументировать её, можно использовать такой прием работы как «ПОПС-формула» (разработан профессором права Дейвидом Маккойд-Мейсоном из ЮАР). Такой вид работы позволяет учащимся сформулировать свое мнение по обсуждаемой проблеме, высказать позицию, подобрать аргументы.

П – позиция (в чем заключается ваша точка зрения) – я считаю, что…

О – обоснование (на чем вы основываетесь, довод в поддержку вашей позиции), – потому, что…

П – пример (факты, иллюстрирующие ваш довод) – … например…

С – следствие (вывод, что надо сделать, призыв к принятию вашей позиции) – … поэтому…

Выступление учащегося состоит из нескольких предложений и занимает 2–3 минуты.

Все вышеизложенные методы способствуют развитию личностной рефлексии, развивают навыки общения, повышают познавательную активность, способствую принятию норм и правил совместной деятельности. Для учителя применение интерактивных методов обучения позволяют сделать урок эмоциональным и интересным, и как следствие, добиться положительных результатов в учебной и воспитательной деятельности.

Литература

1. Лакоценина Т. П., Алимова Е. Е., Оганезова Л. М. Современный урок. Часть IV: Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2007. – 240 с.

2. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Современный урок. Часть II: Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. – 288 с.

3. Коротаева Е. В. Психодидактика интерактивного обучения // Русский язык в школе. – 2008. – № 8.

4.Википидия. Свободная энциклопедия. Методы обучения [Электронный ресурс] // URL:http: // ru.wikipedia.org / wiki (дата обращеня: 01.10.2012).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

О. Г. Шальнова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 3
с углублённым изучением отдельных предметов им. Г. Панфилова»
г. Анжеро-Судженск

Как повысить мотивацию к обучению у современных школьников? Как вовлечь учеников в образовательный процесс? Как научить учиться?

Эти вопросы ежедневно задает себе каждый учитель. Сегодня стало понятно, что решить данные проблемы, опираясь только на традиционную классно-урочную систему, нельзя. Пришло время изменить подход к обучению, в центре которого должен стоять не учитель, а сам ученик. Только грамотное использование различных способов обучения позволит создать условия, которые будут побуждать самих школьников к получению знаний.

Работая с детьми среднего и старшего школьного возраста, постоянно находишься в поиске таких методов и приёмов работы, которые бы совершенствовали мыслительные способности учащихся и позволили бы мыслить более продуктивно. Ведь именно благодаря способности человека мыслить решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения. Но можно ли научиться мыслить более эффективно? Как и другие качества ума, мышление можно развивать. Развивать мышление – значит развивать умение думать.

Внедрением новых федеральных государственных стандартов образования повышается значимость активности человека во всех сферах деятельности. В этих условиях необходимо создание инновационной системы образования, важнейшим условием которой является ориентация на новые образовательные стандарты. Одной из технологий, способной решить задачи, поставленные в новых стандартах, является, на мой взгляд, технология развития критического мышления.

Что убедило меня использовать на уроках технологию развития критического мышления? Анализ диагностики умений и навыков коммуникативной и мыслительной деятельности школьников показали следующие результаты: ученики пассивны при ответах товарищей, не могут помочь однокласснику через вопрос, затрудняются отвечать на вопросы учителя, особенно продуктивного характера, применяемого к нестандартным ситуациям, не умеют воспринимать критику и учиться на ней. Снижается грамотность учащихся, их общая культура, речь у многих косноязычна, бедна, учащиеся не могут правильно и логично выразить свою мысль. Кругозор не расширяется, грамотность не повышается. Ученики все чаще вы-

бирают более «легкий» путь в учебе – механическое заучивание, «зубрежку», – что снижает активность их мыслительной деятельности.

Мне видится, что интериоризация происходит тогда, когда ученик начинает самостоятельно анализировать, сомневаться, выдвигать гипотезы, опровергать их или доказывать, то есть активно мыслить.

ФГОС второго поколения и технология критического мышления предполагают равноправные взаимодействия субъектов обучения, диалогические отношения между ними, возможность высказывать свои суждения, рассчитывая быть услышанным, выслушивать, понимать и принимать другие мнения, выстраивать систему аргументов в защиту своей позиции, сопоставлять разные позиции.

Думать критически – значит проявлять и использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Моделирование ситуаций, стимулирующих учащихся на высказывание своей точки зрения, принятие чужого мнения и умение отстаивать свое построено на знании процессов мышления.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) основывается на следующих идеях:

1. Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.

2. Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.

3. Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами.

4. Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Применение приемов технологии критического мышления способствует формированию универсальных учебных действий, которые требует ФГОС: личностных (развитие коммуникативных способностей, культуры общения, умение аргументировано отстаивать свою точку зрения), метапредметных (находить требующуюся информацию в различных источниках; критически осмысливать информацию, интерпретировать ее, понимать суть, адресную направленность, цель информирования; систематизировать информацию по заданным признакам; переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и обратно; видоизменять объем, форму, знаковую систему информации; находить ошибки в информации, воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; уметь длительное время собирать и систематизировать тематическую информацию; уметь вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума» и т. д.), предметных (новые знания по конкретному предмету). И,

самое главное, обеспечивает включение каждого в учебный процесс, где через свою деятельность ученик сам открывает и приобретает новые знания.

Таким образом, критическое мышление — это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные знания и умения, как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. Критическое мышление — способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения.

Сама технология предполагает следующее логическое построение урока:

1 этап – «Вызов» (ликвидация чистого листа). Актуализация имеющихся ранее знаний, пробуждение интереса к теме, определение цели и задач изучения предстоящего учебного материала. Ребенок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме.

2 этап – «Осмысление» (реализация осмысления). Активное получение информации, соотнесение нового с уже известным, систематизация, отслеживание собственного понимания темы урока.

На данной стадии ребенок под руководством учителя и с помощью своих товарищей ответит на вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии (что хочу знать).

3 этап – «Рефлексия» (размышление). Обобщение и систематизация новой информации, выработка собственного отношения к изучаемому материалу.

Обучающиеся получают возможность самостоятельно добывать знания, учатся слушать друг друга, делать выводы и обобщения. Учителю при этом отводится роль координатора: он наблюдает, анализирует, умело корректирует, не навязывая своего мнения. Такая совместная работа сближает, повышает уровень самооценки каждого ребенка, обеспечивает положительную динамику продуктивности мыслительной деятельности обучающихся.

Опыт работы показал, что использование на уроках русского языка и литературы технологии развития критического мышления позволяет оказать результативное воздействие на мыслительный процесс учащихся. Во время деятельности учащихся происходит следующее: они овладевают универсальными способами умственных действий, вступают в активную деятельность при выполнении мыслительных операций, реализуют собственные интересы и способности, вырабатывают собственное мнение в контексте учебной программы.

Таким образом, у учащихся развиваются способности анализировать явления, активизировать ранее приобретенные знания для применения в незнакомой ситуации, отслеживать причинно-следственные отношения между явлениями, признаками, мыслями, выдвигать и проверять гипотезы.

Иными словами, учащиеся приобретают все мыслительные умения и способности критического мышления. Данная технология развивает интерес к изучению предмета, делая процесс обучения осмысленным, деятельностным, при этом позволяет формировать и развивать такие ключевые компетенции учащихся, как ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, компетенции личностного самосовершенствования.

Литература

1. Вишнякова Е. Е. Формирование навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма средствами технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» // Бибилиотека в школе. — 2004. — № 17. — С. 14–18.
2. Загашев И. О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма // Библиотека в школе. — 2004. — № 17. — С. 56–61.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления через чтение и письмо // Директор школы. — 2005. — № 4. — С. 60–72.
4. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2004. — 175 с.
5. Павлова А. И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2007. — № 8. — С. 11–15.
6. Столбунова С. В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо // Русский язык. Прил. к газете «Первое сентября». — 2005. — № 18. — С. 5–11; № 19. — С. 10–18.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ АУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИЛИЩНОЕ ПРАВО»

Л. А. Юрьева

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Обучение в ВУЗе предполагает наличие у студентов определенного опыта учебно-познавательной деятельности, основных учебных навыков и, прежде всего, умения самостоятельно добывать знания, осуществлять самостоятельный поиск учебной информации, которая в дальнейшем становится объектом совместного обсуждения в ходе практических занятий.

Обучение по дисциплине «Жилищное право» направлено на освоение студентами основных положений жилищного законодательства, овладение практическими навыками работы с правовыми актами в жилищной сфере. Важное значение в достижении данной цели приобретает организация самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Жилищное право» направлена:

– на закрепление знаний и умений, полученных в рамках аудиторной работы;

– расширение и углубление знаний по отдельным темам курса;

– развитие у студентов способности к самостоятельному анализу нормативно-правовых актов, учебной и специальной литературы;

– формирование следующих умений и навыков практического применения своих знаний: принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с жилищным законодательством; давать квалифицированные юридические заключения и консультации по вопросам, входящим в предмет жилищного законодательства; правильно составлять и оформлять юридические документы: договоры, заявления, заключения;

– получение навыков исследовательской работы, а также комплексного подхода к применению специальных знаний.

Самостоятельная работа по жилищному праву активизирует познавательную деятельность студентов от элементарного воспроизведения полученных знаний, умений до их творческой, научно-исследовательской деятельности. В зависимости от активности студента различают три уровня заданий самостоятельной работы:

– репродуктивный (тренировочный) уровень;

– реконструктивный уровень;

– творческий, поисковый уровень.

Тренировочная самостоятельная работа выполняется по образцу: решение задач, заполнение таблиц, составление схем. Например, работа с текстом Жилищного кодекса Российской Федерации, иных нормативно-правовых актов; статьями в журналах «Юрист», «Жилищное право», «Семейное и жилищное право»; постановлениями и определениями арбитражных судов и судов общей юрисдикции. Познавательная деятельность студентов проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

В ходе выполнения реконструктивной самостоятельной работы составляется вторичный документ: тезисы, конспект и др.

Творческая самостоятельная работа содержит анализ проблемной ситуации, результатом которого является получение новой информации. Студенты самостоятельно производят выбор средств и методов решения учебной задачи (учебно-исследовательские задания, курсовые и квалификационные работы).

В соответствии с учебными задачами, в зависимости от их содержания, объема и уровня сложности самостоятельные задания по жилищному праву можно разделить на пять групп:

1) задания, выданные студентам по окончании изучения темы или раздела дисциплины «Жилищное право»: тесты, контрольные работы, рефераты и др.;

2) задания, значительные по объему и требующие практического использования полученных знаний по нескольким разделам дисциплины «Жилищное право»: рефераты, доклады и т.д.;

3) задания, требующие сквозного использования полученных знаний по всем разделам дисциплины «Жилищное право». Они требуют практического использования полученных знаний и навыков как на уровне типовых, так и творческих решений с использованием знаний по ряду других юридических дисциплин (гражданское право, семейное право, конституционное право, административное право), а также значительных затрат времени на работу с источниками информации (курсовые работы);

4) задания, имеющие цель практического усвоения и закрепления полученных знаний и навыков: составление юридических документов: договоров, заявлений, заключений; консультирование в юридической клинике;

5) выпускная квалификационная (дипломная) работа является окончательной, результативной самостоятельной работой, характеризующей качество подготовки юристов. Она интегрирует полученные студентами знания по всем дисциплинам за весь срок обучения в вузе и проверяет их умения практически и творчески использовать эти знания в самостоятельной работе по направлению (специальности) юриспруденция.

Для успешного решения учебных задач самостоятельной работы преподавателем жилищного права разрабатываются задания и инструкции к ним, ставится цель, выделяется перечень знаний и умений, которые должны быть усвоены в ходе их выполнения. В методических указаниях студентам перечисляются средства выполнения заданий, рекомендуется список нормативно-правовых актов и литературы, дается примерная оценка времени выполнения задания, определяются критерии оценки задания и срок выполнения.

Аудиторная самостоятельная работа проводится в ходе лекционных и практических занятий.

Лекция – систематическое, последовательное изложение преподавателем учебного материала. Дидактическое назначение лекции заключается в том, чтобы ознакомить студентов с основами жилищного законодательства, элементами жилищных правоотношений, способами защиты субъективных прав в жилищной сфере. Лекция предшествует практическим занятиям, поэтому ее основной задачей является раскрытие содержания темы, разъяснение ее значения, выделение особенностей изучения. В ходе лекции устанавливается связь с предыдущей и последующей темами, а также с другими отраслями права, определяются направления самостоятельной работы студентов.

В конце лекции преподаватель ставит задачи для самостоятельной работы, дает методические рекомендации по изучению нормативно-правовых актов, литературы, судебной практики, оптимальной организа-

ции самостоятельной работы, чтобы при наименьших затратах времени получить наиболее высокие результаты.

Самостоятельная работа студентов на лекции включает в себя умение слушать внимательно, выделять тезисы, которые составляют основу излагаемых проблем и логику доказательств основных положений изучаемой темы, выделять главное в содержании лекции, конспектировать.

Результатом самостоятельной работы студентов на лекционном занятии является написание конспекта лекции. Конспект лекции по жилищному праву может включать основные блоки материла, проблемные вопросы к ним, ссылки на нормативные акты и судебную практику. Специфика конспектирования лекции заключается в особенностях обработки получаемой информации, в ее свертывании, что позволяет позднее восстановить коммуникативно-информационный процесс лекционного занятия.

Конспект лекции позволяет не только возвращаться к воспринятой ранее информации, но и совершенствовать ее, использовать на практике, расширять в ходе работы с рекомендованными нормативными актами и литературой.

На лекциях по жилищному праву могут использоваться следующие формы самостоятельной работы студентов: дискуссия, оценка высказанных преподавателем положений, краткие выступления студентов.

После лекции самостоятельная работа студентов заключается в последующей работе над содержанием лекции (заметки на полях), жилищно-правовыми понятиями, составлением собственного плана изучения правового явления в жилищной сфере.

Практическое занятие – вид учебных занятий, при котором в результате предварительной работы над программным материалом преподавателя и студента, в обстановке активного общения решаются познавательные задачи. В основе подготовки к практическому занятию лежит самостоятельная работа студентов по планам, заранее выданным преподавателем, и работа с нормативным материалом и литературой. Практическое занятие по жилищному праву в отличие от лекции предполагает коллективное обсуждение студентами наиболее важных проблем изучаемого курса, решение практических задач и разбор конкретных жизненных ситуаций. На таком занятии студенты обучаются излагать свою точку зрения перед аудиторией, отстаивать ее в научном споре, логично, аргументировано опровергать оппонентов, связывать теорию с практикой.

Практические занятия по жилищному праву выполняют следующие функции:

– расширяют и углубляют знания, развивают умения самостоятельной работы, стимулируют интеллектуальную деятельность;

– мотивируют к регулярному изучению программного материала, жилищного законодательства, судебной практики по жилищным спорам и литературы;

– систематического контроля самостоятельной работы студентов.

План практического занятия – это заранее намеченный порядок, последовательность рассмотрения какой-либо темы. Он представляет собой перечень вопросов, подлежащих обсуждению на практическом занятии. План может быть простым (перечень вопросов) или развернутым (детальный перечень вопросов). План должен соответствовать требованиям логичности, соразмерности, полноты охвата вопросов рассматриваемой темы.

Если практическое занятие проводится не в традиционной, а в иной форме, то план занятия должен быть заменен иной формой – например, сценарием деловой игры.

К традиционным формам самостоятельной работы на практическом занятии относится: работа с текстом нормативных актов, заполнение таблиц, контрольные работы, развернутое оппонирование по теоретическим сообщениям, тестовые занятия различных уровней, вопросы для самопроверки.

К специфическим формам самостоятельной работы на практических занятиях по жилищному праву относится: решение практических задач и казусов; обсуждение видеоситуаций; реферативный обзор статей в юридических журналах; подбор примеров и моделирование различных практических ситуаций.

К ответам студентов на вопросы по теории жилищного права предъявляются следующие требования:

– четко сформулируйте проблему, которую необходимо раскрыть;

– изложите свою точку зрения на рассматриваемый вопрос, аргументируйте ее, подкрепите соответствующим материалом, ссылками на нормативный материал;

– сделайте выводы, которые вытекают из сказанного;

– запишите заключение, сделанное преподавателем в конце занятия.

Решать практические задачи (казусы) рекомендуется, используя следующий алгоритм:

– внимательно прочитать условие задачи, понять сущность возникшего спора и все обстоятельства дела, проанализировать доводы сторон;

– если в задаче приведено решение суда или иного органа, требуется оценить его законность и обоснованность;

– определить, знание каких институтов жилищного права позволит ответить на оставленные вопросы;

– проанализировать нормативные акты, регулирующие данные отношения, объяснить, почему именно их следует применять в указанных случаях;

– для обоснования решения использовать руководящие постановления Пленумов Верховного суда РФ, Высшего арбитражного суда РФ;

– на основе подробного анализа жилищного законодательства и судебной практики сделать вывод по каждому условию задачи.

Анализ эффективности практического занятия преподавателя жилищного права можно осуществлять исходя из оценки внеаудиторной самостоятельной подготовленности студентов к занятию, успешности использования форм организации работы студентов, результатов, достигнутых в итоге занятия, степени овладения студентами соответствующими умениями.

Литература

1. Блонский П. П. Педология / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1999. – 288 с.

2. Пакулина С. А. Педагогика и психология самостоятельной работы студентов в высшей школе. – Челябинск: Изд-во филиала Моск. гос. пед. ун-та, 2007. – 190 с.

3. Щедрин В. А. Организация самостоятельной аботы студентов в рамках новых стандартов и учебных планов // Изв. Рос. акад. образования. – 2002. – № 1. – С. 46–52.

4. Юрьева Л. А. Жилищное право: метод. указ. – Новокузнецк: НФИ ГОУ ВПО «КемГУ», 2011. – 38 с.

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ЗАИМСТВОВАННОГО КОНЦЕПТА «КОМПЬЮТЕР» В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Н. А. Булахтина

Филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Для исследуемого концепта характерны определённые **эмоциональные признаки**. Эмоциями, как неотъемлемой частью человеческого существования, пронизан весь мир человека, так как эмоции являются субъективными реакциями на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющихся в виде радости, страха, удовольствия или неудовольствия; чувства, душевные переживания человека [1]. Исследование метафорических наименований и высказываний позволяет обнаружить различные эмоциональные признаки, актуализирующие заимствованный концепт «компьютер» в немецкой языковой картине мира.

Когнитивный механизм сознания носителей немецкого языка приписывает компьютеру ряд реактивных эмоциональных признаков: чувство любви, ревности, злость, недовольство. Сознание носителей немецкого языка наделяет компьютер и его периферийные устройства теплотой чувств: *Der moderne Technokrat verbindet in der Liebe die Gefühlswärme eines Computers mit der Behutsamkeit eines Jumbo – Jets – Современный технократ связывает узами любви душевную теплоту компьютера с бережностью струйного принтера Джамбо-Джет* [2].

Компьютеру приписывается проявление чувства любви или нелюбви к пользователю: *Alle Menschen fordern immer vieles von ihren Freunden, Computer mögen ihre Anwender wie sie sind – Все люди всегда требуют многого от своих друзей, компьютеры принимают своих пользователей такими, какие они есть* [3]; *Mein PC mag mich nicht – Мой ПК меня не любит* [4]. Отсутствие взаимности между человеком и компьютером подтверждает и такой афоризм: *Ich liebe meinen Computer. Leider wird meine Zuneigung nicht erwidert – Я люблю свой компьютер. Но, к сожалению, он не отвечает мне взаимностью* [5].

По представлениям носителей немецкого языка у человека с компьютером любовный роман особого рода: *die herzzerreißende Computer-Romanze: Liebe auf den ersten Chip – Душераздирающий компьютерный роман: любовь с первого чипа* [6]; *Früher wusste ich nicht, was Liebe ist, doch dann entdeckte ich den Heimcomputer – Раньше я не знал, что такое любовь, но потом я открыл для себя домашний компьютер* [7].

Для компьютера характерно и чувство ревности, неизменно сопровождающее любовь: *Alles in mir sagt, ich soll heiraten, aber mein Computer ist dagegen – Всё во мне говорит, что я должен жениться, но мой компьютер против этого* [8]; *Mein Handy hat jetzt den Internetanschluss, und ich könnte den PC nicht so oft wie früher nutzen, aber ich mache das grundsätzlich: ich weiß nicht, nach welchem Algorithmus wird das Elektronengehirn unter dem Einfluss seiner Eifersucht handeln – У моего мобильного телефона есть теперь выход в Интернет, и я мог бы использовать ПК не так часто как раньше, но я делаю это из принципа: я не знаю, по какому алгоритму будет действовать компьютер под влиянием своей ревности* [9].

Компьютеру приписываются и другие негативные эмоции, например, злость, ср.: *Mein PC ärgert schon über mich, denn ich, ein kreativer Mensch, will, dass er improvisiere. Der PC funktioniert immer dann überhaupt nicht, wenn ich das brauche – Мой ПК уже злится на меня, потому что я, творческий человек, хочу, чтобы он импровизировал. ПК не работает именно тогда, когда я этого от него требую* [10].

Компьютеру также приписывается проявление недовольства: *Wenn der PC streikt,… – Когда ПК бастует,…* [11]; *Angestellte großer Firmen rufen die hauseigene Service-Abteilung an, wenn der Rechner streikt – Служащие крупных фирм звонят в сервисный отдел, если компьютер бастует* [12].

Кроме того, немецкий концепт «компьютер» характеризуется таким признаком, как «грусть»: *Mein Computer ist ohne mich traurig und sein Bildschirm ist schwarz – Мой компьютер грустит без меня, и его экран мрачен* [13].

Испытывать чувство одиночества свойственно людям, этим же чувством наделяется и компьютер: *Die meisten Computer sind einsam - Большинство компьютеров одиноки* [14].

Проведённое исследование синтагматических связей номинантов концепта «компьютер» позволяет описать возможности переосмысления языковых единиц, репрезентирующих данный концепт. В результате анализа разноструктурных единиц вторичной номинации, объективирующих концепт «компьютер» в немецкой языковой картине мира, выделен антропоморфный (416 единиц) культурный код (когнитивная модель) с целым набором эмоциональных признаков. Актуальной особенностью объективации концепта «компьютер» является стремление приписать неодушевлённому прибору признаки, характеризующие живых существ, наделить компьютер эмоциями, свойственными человеку.

Литература

1. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 951.

2. Weber M. Zitate – Sprüche – Aphorismen. [Электронный ресурс] // URL: http://andys-startseite.de (дата обращения 16.09.2006).

3. Der Spiegel, Nr.12/20.03.06. – S. 4.

4. Bruder E. Mein PC mag mich nicht, PZ, № 98/ Juni, 1999. – S. 31.
5. Hohl P. Erfolg ist leicht... / 1001 APHORISMEN [Электронный ресурс] // URL: http:// lexikon.ch-zitate.de (дата обращения 16.05.2006).
6. 1001APHORISMEN [Электронный ресурс] // URL: http:// aphorismen.de (дата обращения 21.04.2006).
7. Erik. Computer und andere Probleme / Die Zitate-Welt [Электронный ресурс] // URL: http://zitate-welt.de (дата обращения 10.11.2006).
8. Hassencamp O. Zitate – Datenbank. [Электронный ресурс] // URL: http://zitate-datenbank.de (дата обращения 27.04.2007).
9. Die Zeit ONLINE / WORTSCHATZ-LEXIKON [Электронный ресурс] // URL: http://wortschatz.uni-leipzig.de (дата обращения 20.04.2006).
10. Die Zeit ONLINE / WORTSCHATZ-LEXIKON [Электронный ресурс] // URL: http://wortschatz.uni-leipzig.de (дата обращения 20.04.2006).
11. Wenn der PC streikt. PZ, № 98 / Juni, 1999. – S. 32–33.
12. Abendsblatt.de vom 23.01.2005 / WORTSCHATZ-LEXIKON [Электронный ресурс] // URL: http://wortschatz.uni-leipzig.de (дата обращения 20.04.2008).
13. Der Spiegel, Nr. 12 / 20.03.06. – S. 4.
14. Bechtel M. Die Geschichte von Webmaster Mayer, PZ, № 98 / Juni, 1999. – S. 26.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М. И. Ладыгина, С. В. Мангазеева
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Понятие самостоятельной работы обучающихся в современной дидактике обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителя. Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой различные виды деятельности обучающихся воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время, положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности обучающихся [Шатилов: 1986].

И. А. Зимняя считает, что самостоятельная работа школьника – это следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время [Зимняя, Ильинская: 1985]. Соответственно, организуемая и управляемая учителем учебная работа школьника должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. Это означает для учителя четкое осознание не только своего плана учебных дейст-

вий, но и осознанное его формирование у школьников как некоторой схемы освоения языка в ходе решения ими новых учебных задач. В данной трактовке самостоятельная работа обучающихся представляет более широкое понятие, чем домашняя работа. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую учителем в той или иной форме работу школьника.

Для самих обучающихся самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение обучающимися целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости обучающихся, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия.

И. А. Зимняя рассматривает специфику самостоятельной работы в точном, деятельностном смысле этого слова в сопоставлении с внеклассной работой и соотносит ее определение с основными требованиями к организации внеклассной работы, сформулированными в методике обучения иностранному языку [Зимняя: 1970]. Первое требование сводится к тому, что внеклассная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки обучающихся, полученные ими на уроке, но не имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков владения языком. Вторым требованием является увлекательность самих форм, процесса и материала работы. Третье требование фиксирует необходимость межпредметных, междисциплинарных связей. Важным требованием является добровольность и активность школьников в этой работе.

Если сформулировать понимание самостоятельной работы как высшего специфического вида учебной деятельности школьников, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает тогда, когда у обучающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Методисты подчеркивают, что знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, ведь в ходе самостоятельной работы каждый учащийся непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нем свое внимание, мобилизуя все резервы эмоционального, интеллектуального и волевого характера.

Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность обучающихся, она обладает еще одним важным достоинством – носит индивидуальный характер. Каждый школьник использует источник инфор-

мации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого обучающегося и, как следствие, его успеваемость. В рациональном использовании самостоятельной работы, несомненно, кроются значительные резервы повышения уровня учебно-познавательной мотивации.

Овладение иностранным языком связано с формированием у обучающихся произносительных, лексических, грамматических, орфографических и других навыков, на основе которых развиваются и совершенствуются умения понимать речь на слух, говорить, читать и писать. Навыки же, как известно, вырабатываются только в ходе систематического выполнения определенных действий с учебным материалом, то есть таких действий, которые позволяют многократно слушать, произносить, читать и писать на изучаемом языке. Можно утверждать, что ни один предмет школьного курса не требует такой постоянной, систематической работы обучающихся, как иностранный язык, овладение которым требует не столько знаний, сколько умений [Рогова: 1991].

В методике принято выделять следующие уровни самостоятельной работы:

– воспроизводящий (копирующий);

– полутворческий;

– творческий.

Воспроизводящий уровень очень важен при изучении иностранного языка, поскольку он лежит в основе других ее уровней, и он отвечает за формирование произносительно-лексико-грамматической базы, за создание образцов в памяти учащегося.

Полутворческий уровень заключает в себе перенос приобретенных знаний, навыков и умений на другие, но аналогичные ситуации, в частности, чтение слов, словосочетаний, предложений и текстов без образца, задаваемого диктором; не списывание с учебника, а разнообразные преобразования материала в письменной форме и, наконец, формирование высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует от выполняющего ее большей мыслительной активности и связана с такими операциями, как подстановка, расширение, трансформация.

Творческий уровень связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач, как в устной речи, так и при чтении, например, действовать в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами и взятой на себя ролью, подготовить сообщение на определённую тему, прослушать сообщение и высказать свое отношение к его содержанию, прочесть рассказ, и ответить на проблемные вопросы в связи с содержательно-смысловым планом текста, интерпретировать главную идею текста [Рогова: 1991].

Организация самостоятельной работы на уроке проходит в четыре этапа:

1. Подготовительный, на котором учитель рассказывает учащимся о цели их работы, раскрывает возможности ее более успешного выполнения, предлагает каждому в случае необходимости обращаться к нему за консультацией, а также пользоваться дополнительной литературой.

2. Сам процесс самостоятельной работы обучающихся на уроке. Необходимо не просто занять их умственным трудом и побудить их выполнить определенные требования, а обеспечить непременное развитие заинтересованности обучающихся в умственной деятельности, постепенный переход от работы воспроизводящего характера к более сложной, требующей применения умений и навыков пользования справочниками, словарями и, наконец, к самостоятельному творчеству, требующему проявления воображения.

3. Итогово-обобщающий: включение самостоятельной работы в классе в более или менее сложный вариант домашней работы.

4. Заключительный: выбор учащимися творческих заданий для системы самообразования [Пассов: 1977].

Самостоятельная работа может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целым классом. Каждая из данных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения обучающихся, овладение которыми обеспечит продвижение обучающихся в усвоении языка в единстве с развитием их методики. Выбор организационной формы и места ее применения определяется характером материала, видом развиваемой деятельности, возрастными и психологическими особенностями обучающихся и степенью оснащённости кабинета иностранного языка необходимыми ТСО.

Анализ опыта самостоятельной внеурочной работы обучающихся по иностранному языку на основе методической литературы и статей журнала «Иностранные языки в школе» показывают, что в организации самостоятельной работы школьников имеются серьезные недостатки. Целесообразно назвать основные из них.

1. Во многих школах учащиеся не имеют необходимого минимума знаний и практических навыков по рациональной организации своего учебного труда, не владеют культурой и способами самостоятельного получения теоретических знаний и применения их при выполнении упражнений и заданий по учебнику.

2. Школьники не знают психологических и физиологических особенностей запоминания и забывания, не имеют представления о том, в какой последовательности и в какое примерно время дня нужно готовить уроки, выполнять отдельные виды заданий.

3. Многие учителя не проявляют личной инициативы в разработке раздаточного дидактического материала, необходимого для индивидуализации и дифференциации обучения, не учат школьников работе со словарем, справочными материалами, содержащимися в учебнике, приемам самостоятельного раскрытия значения новых лексических единиц.

4. Самостоятельная работа слабо обеспечена методически.

При планировании самостоятельной работы обучающихся учитель не всегда уясняет для себя, какую цель он ставит при этом, заинтересует ли такая форма работы школьников, посильно ли данное задание по сложности всем ученикам класса (группы), сколько времени потребуется на выполнение задания (в частности, домашнего), когда и как оно будет проверяться.

5. Нередко на дом задается то, что учитель не успел сделать на уроке. В результате учащиеся не справляются с подобными заданиями. Обратный случай – задание для самостоятельной работы иногда повторяет классную работу и не вызывает интереса у обучающихся ни по содержанию, ни по форме. Многие задания не связаны между собой или с материалом предыдущего урока.

6. Задания для самостоятельной работы обычно даются в конце урока, перед звонком или после звонка без четкого объяснения.

7. Учащиеся не представляют себе цели тех или иных заданий, не осознают практической значимости своей работы, не владеют приемами выполнения отдельных видов заданий с учетом их специфики.

8. Проверка заданий осуществляется бегло, поверхностно. У многих учителей не налажен строгий учет проверки домашней работы [Рогова: 1980].

9. Ежедневная, систематическая работа обучающихся по иностранному языку, направляемая учителем в плане ее содержания, формы, способов и приемов выполнения, в настоящее время становится настоятельной необходимостью, в противном случае усилия обучающихся и учителей в равной мере будут тщетны, не дадут желаемых результатов.

Необходимо отметить, что осуществление учащимися самостоятельной работы как специфической формы учебной деятельности, играющей значительную роль в повышении уровня учебно-познавательной мотивации и уровня овладения иностранным языком, требует от учителя предварительного обучения их приемам, формам и содержанию этой работы. Это подчеркивает важность организующей и управляющей функций учителя и в то же время необходимость осознания учащимися себя в качестве подлинных субъектов учебной деятельности.

Литература

1. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – С. 37–46.

2. Зимняя И. А., Ильинская Е. С. Психологический анализ урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 4. – С. 25–30.

3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1999. – 216 с.

4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. – 287 с.

5. Рогова Г. В. Некоторые предложения по организации самостоятельной работы обучающихся // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 5. – С. 25–31.

6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

О. О. Минова

Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский политехнический колледж»

Актуальность данной темы определяется требованиями современной ситуации в развитии общества и образования. Если раньше, чтобы быть социально успешным человеком, достаточно было быть хорошим специалистом, обладать определенными знаниями и умениями, то сейчас необходимо быть неординарной личностью, способной самостоятельно ставить и творчески решать проблемы. Только это позволит быть конкурентоспособным, востребованным специалистом.

Одним из способов формирования и развития профессиональной, социальной, творческой личности студентов является проектная деятельность. Именно данный вид деятельности позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов, умение работать в команде.

Проектная деятельность интересна тем, что её можно рассматривать как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую деятельность студентов и преподавателей, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

Применение проектной методики повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с преподавателя на студента. А позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка. Современные подходы к обучению языку подчеркивают важность сотрудничества и взаимодействия со студентами, как мотивирующего фактора.

Проект – это возможность обучающимся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, афиш и объявлений, проведение интервью и исследований (с последующим оформлением), демонстрация моделей с последующими комментариями, создание презентаций и видеороликов, составление планов посещения различных мест с иллюстрациями, картой и т. д. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого студента как индивида и как члена проектной группы. Самое важное то, что студент, а не преподаватель определяет, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация.

Проектирование помогает нам в осознании роли знаний в жизни и обучении, оно направлено на наше психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие, активизацию способностей, создаёт условия для самоопределения, творческой самореализации и непрерывного образования.

Всякому педагогу-практику известно, что заинтересованность обучающихся на занятиях является одним из важнейших условий хорошей успеваемости.

Что же такое интерес?

В работах ряда известнейших педагогов прошлого имеются ценные высказывания по этому вопросу. Еще немецкий философ Гербарт пытался раскрыть его природу и свойства. Широкой известностью пользуется сказанная им фраза, ставшая крылатой: «Скука – враг преподавания». Продолжая эту тему, известный педагог-демократ Дистервег в своём «Руководстве для немецких учителей» указывает, что интересным и увлекательным обучение делают:

1) разнообразие форм и манеры изложения;

2) живость контакта учителя с учеником (потому что искусство обучения заключается не в умении сообщать, а в умении будить, оживлять);

3) личность преподавателя.

Русские педагоги-классики неоднократно подчеркивали ведущую роль интереса в преподавании. Прогрессивный русский педагог П. Ф. Лесгафт писал: «Для развития интереса учащихся к знаниям первостепенное значение имеет самостоятельная творческая деятельность». В. А. Сухомлинский утверждал: «Знания становятся желанным достоянием маленького человека при условии, когда он в них заинтересован, когда они – средство достижения творческих целей».

Таким образом, термины «интерес» и «творчество» не просто являются неотъемлемой частью учебной деятельности, но и активно взаимодействуют друг с другом.

Используя творческие способности студентов и различные формы работы, применяемые на занятиях, мы воспитываем личность мыслящую,

деятельную, всесторонне развитую. Проектная деятельность, личностно-ориентированный подход, проблемное обучение с применением информационных технологий являются наиболее эффективными средствами для массовой передачи знаний, умений, навыков и привитию интереса к обучению.

Каждая учебная дисциплина имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Дисциплина «Иностранный язык» вносит свою лепту в общее развитие обучающегося. Метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учётом практической значимости для студента. Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми» – презентация, фильм, макет, буклет, плакат, рисунок и т. д.

Проблема выбора необходимого метода возникала перед преподавателем всегда. Но в новых условиях необходимы новые (а может быть, и хорошо забытые старые) методы, позволяющие по-новому организовать процесс обучения, взаимоотношения между преподавателем и студентом.

Современное переосмысление основных идей американского философа-идеалиста Джона Дьюи, основоположника современного метода проекта, можно увидеть в деятельностно-личностном подходе к воспитанию, который предполагает:

– связь обучения с жизнью;

– развитие самостоятельности и активности в учебном процессе;

– развитие умения адаптироваться к действительности;

– умения общаться, сотрудничать с людьми в различных видах деятельности.

Согласно воззрениям Дьюи, истинным и ценным является только то, что даёт практический результат и направлено на благо всего общества.

Всё, что, я познаю, я знаю, для чего это надо и где и как я могу эти знания применить – вот основной тезис современного понимания метода проектов в развитии творческих способностей обучающихся.

В англоговорящих странах этот метод характеризуется как learn by doing – учение через деятельность. Точнее о методе проектов надо говорить как об обучении через деятельность. Ещё одна характеристика метода проектов на английском языке звучит так – cooperative learning. Это означает учение в кооперации, то есть совместное, а мы понимаем его как групповое.

Этот метод наиболее полно отражает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: *мотивации к*

учению – в проектной работе она всегда положительная – и *личный интерес* – проект отражает интересы обучающихся.

Проектная деятельность способствует совершенствованию навыков работы студентов с компьютером и другими современными техническими средствами. Студенты осваивают электронные версии словарей, справочников, энциклопедий; расширяют языковые знания; повышают уровень практического использования иностранного языка.

Сегодня есть все основания утверждать, что проектная деятельность, где за основу берется познавательный интерес – это только первое приближение к формированию познавательной активности студентов. Метод проектов находит все большее распространение в системе образования, так как любая его форма – это одновременно поиск, обработка, критическое осмысление, систематизация, презентация и оценка полученных результатов собственного труда обучающимися.

Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления подросткового кризиса.

Метод проектов способствует реализации способностей студентов, позволяет интегрировать разные учебные дисциплины, а также организовать обучение в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве предполагает именно сотрудничество, а не соревнование. Равные возможности предполагают, что любой студент должен совершенствовать свои собственные достижения.

Создание своего проекта является новым видом работы, поэтому необходимо подробно объяснить студентам цель и ход работы. Студентов можно познакомить с советами о том, как организовать работу над проектом. Преподаватель должен помочь студентам выбрать тему проекта, если же ни одна им не интересна, он должен ненавязчиво подвести их к формулировке собственной темы.

На следующем этапе работы преподавателю необходимо объяснить, как лучше распределить роли в группе, важно разъяснить, что общий успех зависит от личного вклада каждого участника проекта. Очень важно организовать работу, создав благоприятные условия раскрытия и проявления творческого потенциала студентов.

Особое внимание необходимо уделить презентации проектов, которая должна осуществляться на занятии. Замечательный опыт саморекламы дает ребятам процедура защиты проекта. Она имеет свой строгий регламент – 5–7 минут на выступление и около 5 минут – ответы на вопросы по теме. Авторы проекта готовят аннотацию или тезисы своей проектной разработки, знакомят с ней представителей жюри (в качестве которого выступают студенты других групп или преподаватели и представители предприятий нашего города), заранее позаботившись об оформлении аудитории, приготовив технику для демонстрации слайдов, видео- или аудио-

фрагментов, компьютерной презентации и т. п. Визуальные средства также эффектный ход в защите проекта. Психологами доказано, что из визуальной информации человеком воспринимается 55 %, из аудиальной – 12 %, следовательно, если сочетать аудиальное и визуальное преподнесение, то аудитория воспримет до 65 % поданной информации.

Положительным в применении метода проектов на занятиях иностранного языка считаю, во-первых, повышение интереса к изучению иностранного языка. Во-вторых, студентам предоставляется возможность проявлять свои творческие способности, в-третьих, практически применять все те навыки и умения, которые они приобрели в ходе изучения иностранного языка.

Подводя итоги вышесказанного, необходимо отметить, что обучение иностранному языку протекает наиболее успешно, когда обучающиеся вовлечены в творческую деятельность. Развитие такого рода способностей у студентов стимулирует их к проявлению творческих навыков в жизни вне колледжа, в будущем, во взрослой жизни. Ведь творческие проекты способствуют преодолению комплексов и возникновению чувства самореализации в обществе.

Необходимо помнить о том, что творчество невозможно без деятельности, причем продуктивной деятельности. Именно об этом сказал великий ученый Л. С. Выготский, когда написал: «Творчество на деле существует не только там, где создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев».

Литература

1. Азимов Е. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009.

2. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8.

3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

4. Черняк Е. Н. Информационно-педагогический модуль «Использование элементов обучения в сотрудничестве на уроках русского языка и литературы» [Электронный ресурс] // www.festival.1september.ru – 2012.

5. Кимишкез Ю. И. Информационно-компьютерные технологии в проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся современной школы [Электронный ресурс] // www.festival.1september.ru – 2012.

6. Латыпова Р. Ф. Проектная деятельность учащихся как средство развития творческих способностей [Электронный ресурс] // www.nsportal.ru – 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ MICROSOFT POWERPOINT НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н. Г. Минченко

Муниципальное образовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 36»
г. Анжеро-Судженск

Новейшие информационно-компьютерные технологии занимают все большее и большее место в нашей жизни. Их использование на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор и позволяет применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, то есть обучение во взаимодействии.

Презентации широко применяются практически всеми учителями. Они удобны и для учителя, и для учеников. Обладая элементарной компьютерной грамотностью, можно создавать оригинальные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют и нацеливают обучающихся на успешные результаты. Образовательный потенциал мультимедийных презентаций может эффективно использоваться на уроках иностранного языка для осуществления наглядной поддержки обучения речи.

Сущность использования презентаций заключается в создании условий для повышения эффективности урока английского языка через использование компьютерных технологий как средства тренировки и инструмента контроля знаний, умений, навыков учащихся в области чтения, говорения, аудирования и письменной речи.

Новизна состоит в создании презентаций в программе PowerPoint и тестовых компьютерных программ для контроля УНЗ по английскому языку, разработке и проведению уроков английского языка с применением различных ИКТ как средства повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Результативность включает в себя усвоение учащимися принципов оформления письменного высказывания, понимание особенностей коммуникативных действий над текстом, сформированность навыков самостоятельной работы и развитие самоконтроля, что способствует выработке адекватной самооценки личности, а также приобретение умений и навыков, необходимых в их будущей профессиональной деятельности.

Доступность проявляется в том, что он может быть успешно использован учителями английского языка средних школ при условии наличия в учебном заведении необходимой техники и владения творчески работающими педагогами основами компьютерной грамотности.

Практическая значимость внедрения.

Модернизация системы образования открывает новые горизонты и возможности, но в то же время предъявляет повышенные требования к

профессиональной компетенции учителя. Задача воспитания учащегося, всесторонне развитого и подготовленного к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе, может быть решена только учителем, владеющим современными педагогическими и информационными технологиями.

Уже сейчас становится очевидным тот факт, что одной из важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя является степень его готовности к использованию современных информационно-коммуникационных технологий в своей профессионально-педагогической деятельности.

Выбор темы моего опыта не случаен, компьютерные технологии и урок иностранного языка — актуальное направление в методике, требующее новых подходов и нестандартных решений. Использование ИКТ потребовало от меня как учителя переосмысления форм и методов работы. Понятно, что новые мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку, если они подкреплены передовыми методическими приемами.

Литература

1. Альбрехт К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка: электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании» [электронный ресурс] // URL: http://www.journal.kuzspa.ru/articles/45/2010 (дата обращения: 20.09.2012).

2. Биболетова М. З. Мультимедийные средства как помощник УМК “Enjoy English” для средней школы // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 3–4.

3. Войтко С. А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка: интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004 – 2005 [электронный ресурс] // URL: http://festival.1september.ru/articles/415914/ (дата обращения: 20.09.2012).

4. Зубов А.В.Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам. – М.: Изд-во Академия, 2009. – 144 с.

5. Коптюг Н. М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 54–59.

6.Нарышкина Е. А. Использование компьютерных программ при обучении английскому языку. Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007 – 2008 [электронный ресурс] // URL: http://festival.1september.ru/articles/503443/ (дата обращения: 20.09.2012).

7.Никитина И. Н. Урок английского языка с использованием новых информационных технологий // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004 – 2005 [электронный ресурс] // URL: http://festival.1september.ru/articles/213950/(дата обращения: 20.09.2012).

8. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. – М.: Изд-во Феникс, Глосса-пресс, 2010. – 640 с.

9. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 6–11.

10. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Изд-во Феникс, Глосса-пресс, 2010. – 180 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Н. Селиванова

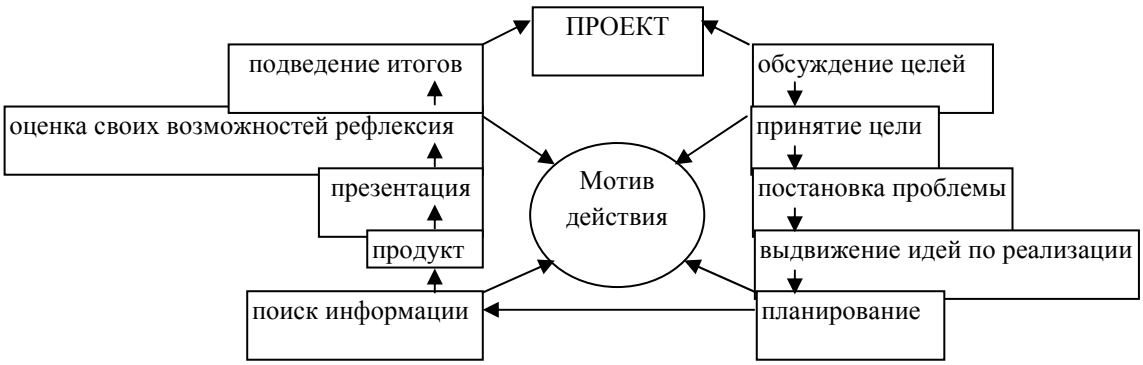
Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский политехнический колледж»

В международном исследовании образовательных достижений учащихся, которое с 2000 г. трижды проходило более чем в 30 странах мира, российские школьники ни разу не поднялась выше 27 места. Это свидетельствует об очень низком уровне их компетентности, не означая однако, что наши школьники мало знают или что их плохо учат. Знаний у них достаточно, и учат их по-прежнему в большинстве случаев хорошо. Но учат не совсем тому, что необходимо современному человеку.

Наша Российская система образования наполняет головы учащихся большим количеством информации. А вот умению самостоятельно выявлять проблему, находить способы ее решения, применять на практике полученные теоретические знания не учат. **Конкурентоспособность** на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является **основой социальной успешности** – вот чему должна учить наша система образования.

Поэтому вполне понятен интерес к деятельностным технологиям обучения, в частности к проектной деятельности.

Проектная деятельность уже в процессе обучения дает возможность студентам **приобретать новые умения** и добывать новые знания. Работа над проектом **стимулирует творчество** обучающихся, **побуждает их** к самостоятельному поиску, позволяет **развивать критическое мышление** – все это делает применение данного метода особенно привлекательным. И действительно, различные виды учебной деятельности можно выполнять как проект, но зная хорошо основу данной технологии.



Главная задача преподавателя состоит в передаче **способов** работы, а не конкретных знаний, то есть акцент делается **не** на преподавание, а на научение.

Важно обратить внимание на взаимодействие педагога и студента в ходе проектной деятельности. Каждый студент должен чувствовать, что Проект – это его работа, его создание, его изобретение, реализация его собственных идей и замыслов. Он должен видеть, что к его точке зрения относятся с уважением, даже если она не совпадает с мнением преподавателя.

Важно помнить, что только совместная деятельность с преподавателем в ходе работы над проектом даст студенту возможность освоить новые знания, умения и навыки и усовершенствовать уже имеющиеся

Как я использую проектную деятельность на своих занятиях? Эффективными на мой взгляд являются **краткосрочные проекты, в рамках одного–двух занятий, когда можно активизировать** речемыслительную деятельность студентов и быстро получить конечный результат. Например, при изучении грамматики модальных глаголов и лексической темы «Химическая лаборатория» предлагаю составить правила работы в лаборатории. Студенты биохимического отделения с интересом и энтузиазмом выполняют данное задание, используя свои знания по специальным дисциплинам и знание английской лексики. Этот **практико-ориентированный** тип проекта позволяет решать практическую задачу, творчески оформленную. Студенты специальности «Социальная работа» создают проект идеального специалиста социальной службы. Студенты-экологи создают проект по экологической ситуации города и области.

Долгосрочные проекты дают возможность более широко рассмотреть исследуемый вопрос, придать более яркую и интересную форму «продукту». Так, планируя проект «**Есть ли будущее у химии**?», мы думали с чего начать работу над проектом, как ответить и убедить всех, что будущее у химии есть! В ходе «мозгового штурма» пришли к выводу, что необходимо рассмотреть и детально изучить **истоки химии**, **ее настоящее**. Как преподаватель, я выполняла функции координатора, куратора и консультанта. Договорились о способах работы: изучение литературы об истории происхождения химии, отраслях химической промышленности, о проведении социологического опроса о личностных качествах студента-биохимика, интервью с преподавателями химических дисциплин, беседа с руководителем музея колледжа.

Мы определили этапы работы над проектом, каждый выбрал вопрос, на который хотел бы найти ответ. Мини-темы получили следующие названия: «Истоки химии», «Химия – ключ к прогрессу», «Области химии», «Студент биохимического отделения», «Преподаватели химических дисциплин», «Поколение химиков», «История биохимического отделения», «Будущее химии».

Работа над проектом потребовала навыков научного поиска, критического анализа, устной и письменной коммуникации. От всех участников требовалось постоянное напряжение внимания, восприятия, памяти «ума», способность генерировать гипотезы и проделывать мыслительные эксперименты по их проверке, умение формулировать окончательные выводы и сообщать их другим, а также способность и умение обосновывать и отстаивать свою позицию на **английском языке!**

С какими трудностями столкнулись? Не все выполняли взятые на себя обязательства в срок, не всегда студентам удавалось выразить свои мысли самостоятельно. Основная проблема заключалась в том, что студенты не имели опыта работы над таким широкомасштабным проектом. Поэтому важно было объяснить причины неудач, поддержать и создать атмосферу сотрудничества, взаимопонимания.

В ходе проекта была еще одна проблема – надо было представить свой проект, но не у всех ребят были навыки публичного выступления, умения отвечать на вопросы. Необходимо было решать проблему по снятию психологического барьера.

Важно отметить, что «**плюсов**» от проектной деятельности было много:

– лучшее усвоение учебного материала;

– стимулирование интереса к самостоятельной познавательной деятельности;

– и что очень ценно: позволило подняться на качественно новый уровень познания как сильным, так и слабым учащимся;

– студенты учились сотрудничать, брать ответственность на себя, ощущать себя членом команды – подчинять свой темперамент, характер, время интересам общего дела и анализировать свои действия, видеть плюсы и минусы своей деятельности.

Вместе с тем, из приведенного описания применения технологии метода проектов достаточно очевидна его направленность на интеллектуальное развитие личности будущего специалиста, на формирование его критического и творческого мышления. Необходимо отметить, что в процессе проектной деятельности происходит у**свое**ние информации, о**свое**ние знаний и их при**свое**ние. Такая способность, будучи присвоенной, останется у будущих специалистов через многие годы учебы, когда конкретные знания, может быть, забудутся. При этом студенты приучаются выполнять разные **социальные роли** (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей, оформителя и т.д.). Все это потребуется им в жизни, ибо работа в малых группах сотрудничества – одно из основных направлений социализации личности. Таким образом, **метод проектов воспитывает** такие важные качества для современного специалиста и так необходимые для производства как коммуникативность, самостоятельность, целеустремленность, ответственность, умение работать в

команде, толерантность, раскрытие творческих способностей и организаторские способности.

Таким образом, проектная деятельность представляет широкие возможности для совершенствования форм и методов своей работы, выводя ее на качественно новый уровень. В своих учениках мы можем открыть активных и заинтересованных партнеров, а в самом себе – неведомые ранее резервы для профессионального роста.

Литература

1. Сахарова В. И. Метод проектов в образовательном процессе. – Кемерово: Издательство ГОУ «КРИРПО», 2007. – 72 с.

2. Губанова М. И. Организация учебных занятий в учреждениях СПО. Современный урок языка. – Кемерово: Издательство ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», 2006. –56 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ КОМПОНЕНТУ СОДЕРЖАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т. А. Серкова

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 3
с углубленным изучением отдельных предметов им. Г. Панфилова»

С введением новых федеральных государственных образовательных стандартов уровень развития социокульнурной компетенции становится определяющим фактором в достижении образовательных целей при обучении иностранным языкам. От того, насколько адекватно участники коммуникации воспринимают чужую культуру, а также могут представить свою средствами изучаемого языка, зависит результат общения.

Какие же знания, умения и навыки нужны сегодня, чтобы осуществлять межкультурную коммуникацию? И какими средствами и методами должна развиваться социокультурная компетенция современного образованного человека?

Безусловно, самым эффективным способом является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в саму атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм. Но ввиду того, что не каждый имеет такую возможность, необходим поиск эффективных путей обучения культуре вне языковой среды.

Когда-то одним из таких средств были аудиокассеты, записанные в реальных условиях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Затем появились видеоматериалы, которые продолжают быть популярными и в настоящее время, поскольку являются своего рода культурными портретами страны.

Сегодня перед учителями иностранного языка встают другие задачи и открываются новые возможности. В связи с возрастающей ролью информационных технологий назревает необходимость разработки новых концепций и ресурсов.

Социокультурное обучение подразумевает под культурой свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации, то есть оперировать на изучаемом языке в повседневных ситуациях на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка. Это включает понимание контекста и эмоциональной окраски высказывания, правильную интерпретацию культурных и исторических фактов, знания реалий, необходимых для чтения газет, журналов, художественной литературы, при просмотре фильмов и телевизионных программ, при общении с носителями языка, понимание их поведения.

Понятие «культура» методически имеет сложную структуру, включает элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности, духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние

В термин «социокоммуникация» В. В. Сафонова вкладывает совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры или субкультуры. К таким средствам относится язык, в который мы включаем специфические различия между существующими языковыми вариантами, язык звуков, язык жестов и невербального общения. К особенностям письменной коммуникации относятся правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов и т. п.

На современном этапе обучения ИЯ все большее внимание уделяется изучению вопросов мышления носителей языка. Именно поэтому знакомство учащихся с ментальностью народа страны изучаемого языка носит актуальный характер. Понятие «ментальность» определяется как качество ума, характеризующее отдельного индивида или класс индивидов А. С. Ребер); обобщение всех характеристик, отличающих ум (Дж. Древер); способность или сила разума (Дж. П. Чаплин); установки, настроения, содержание ума.

Под частью национального достояния, которое входит в социокультурный компонент содержания обучения ИЯ методисты подразумевают такие культурные направления, как культура и наука, история и религия, туристические достопримечательности.

Целью социокультурного образования будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка, так как весь спектр охватить невозможно. Отсюда следует, что, говоря об истории, нужно рассматривать значение и влияние исторических событий на развитие общества; обсуждая достопримечательности, обратить внимание учащихся на архитектуру, художе-

ственное наследие народа; изучая национальные парки, акцентировать внимание на охране окружающей среды.

Реализацию социокультурного компонента содержания иностранного языка необходимо строить в соответствии с принципами диалога культур и цивилизаций, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий.

Обучение должно быть построено так, чтобы происходило осознание учащимися себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, подготовка их к выполнению в обществе роли культурного посредника в ситуациях межкультурного общения.

Безусловно, принцип диалога культур предполагает, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране, ибо, как известно из практики межкультурного общения, нам постоянно приходится не только интерпретировать чужую культуру, но и представлять свою собственную.

Согласно принципу дидактической культуросообразности при отборе фактов, событий и их интерпретации следует учитывать ценностный смысл и значимость материала для формирования у учащихся правильного понимания и принятия культуры стран изучаемого языка; осознать, насколько хорошим стимулом может стать данный материал для ознакомления, например, с такими понятиями, как «культурное наследие», «культурное многообразие», «мир и культура мира», «язык и языковая культура», «поликультурная личность», «культурные ценности», «культурное неравенство», «культурная агрессия» и т. д.; прогнозировать появление искаженных культурных воззрений у учащихся; учитывать возрастные особенности и интеллектуальный потенциал учащихся, использовать материал, дающий возможность ознакомить учащихся со способами защиты от культурной агрессии и дискриминации.

Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно назвать эффективным в полной мере, если он не стимулирует формирование и развитие у школьников стратегий по изучению любой другой культуры; поэтому важно не только что, но и как изучается на уроках ИЯ.

Следование принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий ориентирует на построение прежде всего такой методической модели, при которой, исходя из интеллектуального потенциала учащихся на конкретной ступени обучения, решаются постепенно усложняющиеся задачи: тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации; овладевают стратегиями культуроведческого поиска; развивают поликультурную коммуникативную компетенцию формируют и углубляют представления не только о специфических разли-

чиях в культурах, но и об их общих чертах; участвуют в творческих работах культуроведческого и коммуникативного характера.

Анализируя применение ИКТ с точки зрения их эффективности при обучении культуре страны изучаемого языка, можно отметить, что они позволяют реализовать необходимое содержание с учетом основных принципов. Вопрос в том, как среди большого количества средств подобрать одно, адекватное цели.

К средствам ИКТ относятся мультимедийные программные комплексы, курсы, энциклопедии и Интернет.

Глобальная сеть Интернет является безграничным банком информации. Существует множество тематических справочников и каталогов Интернет-ресурсов, в которых можно найти конкретные адреса тех или иных веб-сайтов, посвященных культуре.

Когда мы знаем, что нам нужно найти, но не знаем, по какому адресу это находится, нам следует воспользоваться одной из многих существующих в сети в настоящее время поисковых систем. Так, указав в строке поиска простое словосочетание "English culture", можно обнаружить несколько сотен страниц различного характера – от энциклопедических до специальных разработок преподавателей на тему культуры англоговорящих стран. Приведем несколько примеров:

Сайт "Cultures of English speaking countries". На его страницах представлены такие англоговорящие страны, как Австралия, Новая Зеландия, Канада, Великобритания и США. По каждой из этих стран можно получить информацию следующих категорий: политическая система, экономика, торговля, религия, образование, литература, праздники и фестивали, социальные проблемы, социальные движения, пища и напитки, спорт, транспорт, музыка, кино, СМИ, бизнес.

Энциклопедическо-познавательный сайт "English Hall.com" является своего рода виртуальным гидом по истории и культуре Великобритании. Главное меню содержит такие разделы: Британия для коллекционеров, Биографии королевской семьи, Биографии архитекторов и художников, Архитектура, Мифы и легенды, Британская еда, Досуг. Помимо главного меню на странице размещены ссылки: Виртуальное путешествие, Гид по городам, История, Культура, связи Британии, Природа, Календарь событий, Информация туристических центров.

При индивидуальных формах работы для развития СКК активно используется электронная энциклопедия “Britannica”. Эта энциклопедия, совмещая в себе текстовую, аудио, видеоинформацию о странах мира, может быть эффективным инструментом пополнения социокультурных знаний. Данное средство выступает в качестве банка иллюстраций для создания презентаций по самым разным темам.

Поисковая система энциклопедии – хороший помощник учащимся в создании проектов. Наличие текстовой, а также видеоинформации позво-

ляет использовать Британнику для развития или контроля речевых умений чтения и аудирования. При этом учащийся имеет возможность построить решение образовательных задач и достигнуть цели в той последовательности, которую он определяет сам благодаря технологии гипертекста. Одним из главных преимуществ таких систем является то, что они позволяют пользователю следовать собственному ходу мыслей, проясняя для себя возникающие проблемы тогда, когда ему требуется.

Введя в окошко поиска требующееся слово, получаем среду данных разнообразных типов, в которой учащийся может свободно перемещаться от изображений к видео, от видео к тексту. Наличие словаря обеспечивает снятие трудностей в процессе обучения.

Используя мультимедийные презентации при обучении культуре, убеждаемся в их эффективности. Это делает процесс познавательным, привлекает внимание и интерес учащихся. Данное средство может активно применяться на всех этапах урока: при введении темы, проведении фонетической зарядки, семантизации лексических единиц с социокультурным содержанием. Мультимедийные презентации наполняют урок достаточным количеством иллюстраций, опорных речевых схем, что является актуальным при развитии речевых умений говорения. Их также можно применять для самоконтроля, проверки домашнего задания. Этот инструмент незаменим при осуществлении учащимися проектной деятельности, которая объективно признается источником развития познавательного интереса, мотивации и вовлекает учащихся в творческий, поисковый процесс.

Еще один вариант групповой и фронтальной формы работы – интерактивная электронная доска. Главным ее преимуществом является возможность делать пометки и записи поверх выводимых на экран изображений, что может активно использоваться при автоматизации лексического, грамматического материала, при совершенствовании орфографических навыков. На своих уроках использую такие задания, как: найди и вычеркни как можно больше слов по теме, дополни, составь словосочетания, сопоставив части, реши кроссворд. Используя функцию доски, позволяющую перемещать элементы, учащиеся с интересом выполняют следующие задания: закончи предложения, вставив пропущенное слово, сопоставь картинку и слово.

Обучающие программы нового поколения должны максимально использовать ИКТ для развития социокультурной компетенции, так как они являются не только хорошим стимулом повышения мотивации к изучению культуры, но и эффективным средством достижения учебных целей. Среди широкого спектра инструментов, предлагаемого современными технологиями, всегда можно остановиться на том, применение которого будет отвечать не только базовым общедидактическим положениям, но и принципам социокультурного обучения. Творческая работа над проектом при помощи электронных энциклопедий, Интернет-ресурсов следует

принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий, диалога культур и цивилизаций, дидактической культуросообразности. Использование интерактивных упражнений, мультимедийных презентаций позволяет четко соблюдать принцип наглядности, сознательности и активности.

Однако необходимо помнить не только о том, что использовать, но и зачем, как, когда и сколько. Чрезмерно частое, немотивированное применение технологии может привести к обратному эффекту: из увлекательного процесса «современный урок» превратится в обыденность и перестанет вызывать интерес. Будет ли использование технических средств эффективнее по сравнению с традиционными? На каком уроке или его этапе использовать компьютерные технологии? В какой форме подавать информацию и проводить контроль? Это те вопросы, которые каждый преподаватель должен задать себе, планируя обратиться к ИКТ.

Литература

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.

2. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. школа. Амскорт интернешнл, 1998. – 219 с.

3. Шеица А. Межкультурная компетенция в контексте диалога культур. Программа развития. – М., 2003. – 107 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЛОГОСФЕРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. А. Черкашина

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Интерес к новым средствам обучения позволил увидеть образовательные возможности современного аппаратного и программного обеспечения – ноутбуков, карманных компьютеров, беспроводных систем и виртуальных сред обучения. Особый интерес в настоящее время вызывают онлайн-дневники (блоги).

Веблоги, или блоги – это веб-страницы, содержащие личные дневники пользователей. Такие дневники Д. Винер называет «публикацией неотредактированного голоса народа» (Winer, 2003). Исследователь дает и более «техническое» определение веблога как «иерархии текста, изображений, мультимедийных объектов и данных, упорядоченных хронологически и просматриваемых с помощью веб-браузера». Производные от термина «блог»: «блоггер» – тот, кто ведет такой интернет-дневник, и «блогосфера» – «интеллектуальное киберпространство», которое занимают блоггеры.

В учебном процессе блоги пока используются нечасто, но к образовательным возможностям интерент-дневников проявляют интерес многие

преподаватели (Shachtman, 2002, Embrey, 2002). Например, существует мнение, что блоги могут служить средством дальнейшей демократизации интернета и преодоления цифрового неравенства (Carroll, 2003). В нашей статье мы опишем педагогические возможности блогов (причины, по которым блоги могут использоваться в обучении, и потенциальные преимущества блогов по сравнению с другими электронными ресурсами) и, основываясь на собственных исследованиях и опыте работы, дадим практические рекомендации по интеграции блогов в учебный процесс.

Современные исследования в области педагогики доказали важность социального взаимодействия в процессе обучения. Основываясь на теории Л. С. Выготского, исследователи подчеркивают важность процесса конструирования знаний учащимся и предполагают, что интериоризация знаний происходит в социальном процессе использования языка в течение определенного периода времени. Таким образом, конструирование знаний по своей природе дискурсивно, основано на отношениях и общении, поэтому в процессе получения и трансформации знаний, обучаемые должны иметь реальные возможности для публикации своих работ.

Для преподавателей опубликованные работы учащихся – это «возможность сделать выводы о том, как учащиеся трансформируют и присваивают смыслы и стратегии, освоенные в рамках социального опыта» (Gavelek, Raphael, 1996). Для учащихся подобная публикация – это материал для последующей рефлексии и анализа, который позволяет им еще раз обратиться к своим работам и переосмыслить их, обогатив таким образом свой учебный опыт. Кроме того, такая публикация позволяет получить обратную связь, что, в свою очередь, помогает учащимся в процессе конструирования знаний. Использование блогов в этом аспекте очень полезно, поскольку они дают возможность учащимся осмыслить изучаемый материал и представить его понимание. Имеющаяся в блогах возможность размещения комментариев к сообщениям способствует получению обратной связи и потенциальной поддержки новых идей, а возможность включения в текст гиперссылок на другие ресурсы помогает учащимся осознавать взаимосвязи и контекст знаний, их конструирования и освоения.

Исследователи полагают, что многими из этих достоинств обладают и форумы – асинхронные дискуссии в интернете. С одной стороны, мы согласны с этим утверждением, поскольку форумы и блоги во многом похожи и поэтому множество исследовательских находок, касающихся интернет-форумов, гипотетически применимо и к блогам. И все же блоги обладают большим потенциалом для активного и интерактивного обучения, интенсивного взаимодействия между учащимися и преподавателями, развития навыков мышления высшего порядка и большей гибкости учебного процесса.

С другой стороны, по сравнению с простыми дискуссионными форумами блоги предоставляют больше возможностей. Согласно исследова-

нию Т. Ошиа (1999), блоги позволяют учащимся использовать различные способы личностного и интеллектуального освоения новых понятий в процессе визуализации абстрактных идей и интерактивного взаимодействия. Для учащегося блог действительно становится персональной онлайн-трибуной. В отличие от форумов, на которых высказываются все участники дискуссии, блог дает возможность каждому учащемуся полностью контролировать публикуемое содержание. Блог становится виртуальным пространством для апробирования новых понятий, которые при этом не нужно соотносить с иерархически или тематически организованным дискуссионным форумом.

Р. Блуд (2002) показывает существующую разницу между блогами и форумами, связанную с использованием гиперссылок и частотой обновления информации. Гиперссылки в блогах более важны, чем в форумах, поскольку в блогах они делаются для того, чтобы предоставить читателям более широкий контекст конкретного сообщения в интернете, привлекая новости, изображения и другую информацию. Кроме того, гиперссылки используются в качестве дополнительных аргументов для любых заявлений или комментариев, которые публикует автор блога. Ссылки на источники могут помочь читателю решить, насколько соответствует его /ее убеждениям то, что пишет автор блога. Что касается частоты обновления информации, то предполагается, что в блогах содержание обновляется чаще, чем в форумах, поэтому присущее блогам расположение сообщений в обратном хронологическом порядке позволяет легко найти последние изменения.

Использование блогов:

– помогает студентам стать экспертами в изучаемой области. Р. Блуд (2002) говорит о том, что в процессе ведения блога можно выделить три этапа: «поиск», «фильтрация» и «публикация». Чтобы найти информацию, которую можно использовать в интернет-дневнике (прокомментировать, покритиковать, сослаться), авторы блогов посещают множество сайтов по определенной тематике. В процессе работы блоггеру необходимо ознакомиться с огромным количеством информации по теме, даже если не вся она потом будет упоминаться в блоге. Затем блоггер должен выбрать ту информацию, которая будет размещена в дневнике. Необходимость регулярной работы – новые сообщения должны публиковаться по меньшей мере раз в неделю – делает непрерывным процесс пополнения знаний учащихся по определенным темам;

– усиливает интерес к процессу обучения. Новизна технологий является одним из мотивирующих факторов в обучении. Мотивация обучающихся при использовании блогов обусловлена не только технологическими возможностями, но и тем, что учащиеся пишут о том, что важно лично для них. Учащиеся сами управляют процессом своего обучения, за-

нимаясь активным поиском информации и получая комментарии от других людей;

– дает учащимся право принимать участие в социальных процессах поскольку одна из целей обучения – аккультурация, включение учащихся в жизнь общества. В процессе ведения блогов студенты быстро понимают, что их сообщения могут читать не только преподаватели и однокурсники. Блоги выводят выполняемые задания за рамки учебного процесса и взаимоотношений «преподаватель – учащийся», позволяя всем желающим оценить и прокомментировать работы учащихся;

– открывает новые возможности для работы в аудитории и за ее пределами. При традиционной организации обучения из-за недостатка времени на занятиях и ограниченности объема учебных курсов не у всех учащихся есть шанс высказаться и быть услышанными. Ведение блога позволяет каждому студенту принять участие в дискуссии, что открывает новые перспективы для обучения. С помощью блогов аудитория переходит свои физические границы и расширяется до бесконечной интернациональной аудитории. Возможно, кто-то за ее пределами просмотрит и прокомментирует учебный блог, и это позволит расширить возможности получения представления о том, как опубликованная информация воспринимается представителями «внешнего мира».

Литература

1. Blood R. 2002. The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing.

2. Carroll J. 2003. "New Kid on the Blog." CA Magazine, 136 (2): 16.

3. Embrey T. 2002. "You Blog, We Blog." Teacher Librarian, 30 (2): 7-9.

4. Ferdig R., R'ehler L. Unpublished. "Student Engagement in Electronic Discussions: Examining Online Discourse in Literacy Pre-Service Classrooms." Article to appear in the Journal of Research on Technology in Education.

5. Gavelek J., Raphael T. 1996. "Changing Talk About Text: New Roles for Teachers and Students." Language Arts, 73 (3): 182–192.

6.Krajcik J., Blumenfeld P., Marx R., Soloway E. 1994. "A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction." The Elementary School Journal, 94 (5): 483–497.

7. Lave J., Wenger E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.

8. Olson D. 1994. The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading. New York: Cambridge University Press.

9. O'Shea T. 1999. Birkbeck Web Forum on Learning and Teaching. Online: www.bbk.ac.uk/asd/view/view02.html.

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

С. А. Галимова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

В настоящее время к числу наиболее актуальных вопросов образования относятся вопросы новых информационных технологий. В последние годы в системе образования Российской Федерации продолжается работа по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий, научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований с целью объединения наработок системы образования с новейшими информационными технологиями.

Современные подходы к обучению математике в средней школе предполагают, что учащиеся овладеют не просто определенной системой знаний, умений и навыков, а приобретут некоторую совокупность компетенций, необходимых для продолжения образования, в практической деятельности и повседневной жизни. В результате изучения предметной области «Математика» обучающиеся развивают логическое и математическое мышление, получают представление о математических моделях; овладевают математической логикой; учатся применять математические знания при решении различных задач и оценивать полученные результаты; овладевают умениями решения учебных задач; развивают математическую интуицию.

Таким образом, возникает необходимость внедрения инноваций в учебный процесс школы с целью повышения качества образования. Одним из способов решения этой проблемы является применение в образовательном процессе электронных и цифровых образовательных ресурсов.

Под электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в общем случае понимают совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемых на машиночитаемых носителях и/или в сети. Самые мощные и интересные для образования продукты – это мультимедийные ЭОР.

Под понятием мультимедийных ЭОР понимается возможность одновременного воспроизведения на экране компьютера и с применением звука некоторой совокупности объектов, представленных различными способами. Все представляемые объекты связаны логически, подчинены оп-

ределенной дидактической идее, и изменение одного из них вызывает соответствующие изменения других.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса.

В настоящее время имеется большое количество цифровых и электронных образовательных ресурсов. Хотелось бы акцентировать внимание на двух коллекциях – это федеральный центр информационно-образовательных ресурсов, единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.

Центральным хранилищем электронных образовательных ресурсов нового поколения является федеральный центр информационно-образовательных ресурсов. По каждому учебному предмету организован соответствующий ресурс – открытая образовательная модульная мультимедиа система. В соответствии с программой обучения весь школьный курс по предмету разбит на разделы, темы и т. д. Минимальной структурной единицей является тематический элемент.

Для каждого тематического элемента имеется три типа электронных учебных модулей: модуль получения информации (И-тип); модуль практических занятий (П-тип); модуль контроля (К-тип).

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов федерального уровня создана с целью предоставления учителям и учащимся информационных и методических материалов, необходимых для организации учебного процесса.

Содержание Единой коллекции делится на две основные составляющие: учебную, включающую цифровые ресурсы, специально разработанные для использования в образовательном процессе; культурно-просветительскую (универсальную, многопрофильную), включающую цифровые ресурсы, не имеющие учебной специфики. Аналогично, все цифровые ресурсы Единой коллекции делятся на три основных типа: теория, практика, контроль.

Комплект цифровых образовательных ресурсов призван помочь учителю при подготовке к уроку и во время его проведения. Существует множество форм организации урока. Важная задача состоит в понимании, того как можно повысить их эффективность с использованием электронных и цифровых образовательных ресурсов. Примерно 30 % всех практических и контрольных модулей в федеральной коллекции цифровых образовательных ресурсов, содержащих тестовые задания, параметризовано.

Поскольку модули могут быть параметризованы, то по одному модулю можно опросить нескольких учащихся у доски, каждое новое открытие модуля будет создавать совершенно новый вариант.

Использование на уроках электронных и цифровых образовательных ресурсов влияет на эффективность урока, мотивацию и активность школьников, а главное на качество усвоение знаний. Такие уроки интересны для учащихся, обладают большим информационным полем, более наглядные и эмоциональные. Мною были разработаны и проведены уроки с использованием ЭОР и ЦОР по математике в 8 классе. В качестве показателей эффективности урока рассматривались следующие параметры: качество обучения в классе, учебная мотивация учащихся, плотность урока. Наблюдения проводились по итогам обучения каждой четверти в 2011–2012 учебном году. Нужно отметить, что качество повысилось с 32 до 48 %.

Другим показателем, позволяющим говорить об эффективности использования ЭОР и ЦОР, явилось повышение учебной мотивации. Учебная мотивация учащихся изучалась методом анкетирования по следующему опросному листу:

1. Вы с интересом работали весь урок?
2. Вы с интересом выполняли задания?
3. Вы регулярно выполняете домашнее задание, чтобы на уроке проявить более качественное знание учебного материала?
4. Оцените свое самочувствие после урока.

Результаты анкетирования по изучению уровня учебной мотивации

Оценка по 5-бальной шкале	Номер вопроса							
	1		2		3		4	
	1 четверть	3 четверть	1 четверть	3 четверть	1 четверть	3 четверть	1 четверть	3 четверть
1	–	–	4 %	–	4 %	–	4 %	–
2	4 %	–	8 %	4 %	12 %	8 %	8 %	4 %
3	32 %	20 %	28 %	8 %	24 %	20 %	8 %	12 %
4	36 %	32 %	36 %	32 %	28 %	24 %	56 %	32 %
5	2 8%	48 %	24 %	56 %	32 %	48 %	24 %	52 %

Статистика, отображенная в таблице, отмечает, что по всем показателям произошло увеличение данных в пользу использования ЭОР и ЦОР на уроках. Кроме того, при их использовании значительно возрастает плотность урока.

Использование уроков с применением ЭОР и ЦОР поначалу вызывало трудности у некоторых учащихся, связанные с отсутствием навыка работы с такими видами модулей. После регулярного использования данная проблема была решена. Учащиеся высказали мнение о необходимости чаще проводить уроки с использованием электронных учебных модулей.

Таким образом, результаты проведенных исследований говорят о целесообразности использования ЭОР и ЦОР.

Практика показывает, что комплект цифровых образовательных ресурсов призван помочь учителю при подготовке к уроку и во время его проведения, позволяет включить в содержание урока максимальный объем информации. Интеграция материала задействует одновременно аудиальный и визуальный каналы восприятия, давая возможность ребенку глубже почувствовать материал. Существуют различные возможности использования электронных учебных модулей в учебном процессе: в качестве наглядного пособия при работе в классе; формирования практических навыков и контроля знаний под руководством учителя; самостоятельной работы учащихся.

Участники образовательного процесса могут использовать ЦОР каждый в своих целях: учителя – в методических и практических, учащиеся – в образовательных, используя отдельные ресурсы в своих рефератах, докладах и т. д. Использование ЦОР в процессе обучения математике наряду с предметными результатами способствует эффективному формированию информационной компетенции, общепредметной компетенции, связанной с математическим моделированием.

Полноценное внедрение ЦОР с их встраиванием в учебный процесс позволит лаконично дополнять и сочетать традиционные методы преподавания с новыми, использующими информационные технологии, объективно оценивать качество обученности по предмету.

Литература

1. Кузнецова М. В. Использование ЭОР в процессе обучения в основной школе. Математика: пособие для учителей математики общеобразовательных школ. – М: Академия АйТи, 2011. – 129 с.

2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]: http://school-collection.edu.ru

3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов [Электронный ресурс]: http://fcior.edu.ru

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЗИКИ В УСЛОВИИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

О. В. Гардер

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

«Человек достигнет результата,
только делая что-то сам...»

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности, обеспечения развивающего потенциала новых образовательных стандартов. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. Чтобы решать эти задачи, каждому педагогу важно понять, ЧТО, ЗАЧЕМ и КАКИМ ОБРАЗОМ изменить в своей деятельности.

Основная идея стандарта состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. [1]

Для осуществления системно-деятельностного подхода необходимо конкретизировать следующие составляющие:

– содержание материала (чему учить): определяется программой или темой урока, знания не передаются в готовом виде ученику, их надо добывать в ходе умственной или практической работы;

– мотивы деятельности: поскольку есть мотив, ученик испытывает потребность в знаниях и умениях, нацеливается на них, втягивается в работу. Поэтому нет места скуке, пассивности, что часто наблюдается на традиционных занятиях;

– способы «включения» учащихся в продуктивную деятельность: как «бросить» учеников в пучину вопросов и направить на творческий поиск ответов на них;

– средства труда учащихся: различные средства обучения (от учебников до компьютерных программ);

– организация труда: ничего не давать учащимся в «готовом виде», все или почти все знания и умения должны добываться самостоятель-

но под руководством учителя в процессе личной работы – индивидуальной или коллективной.

– стимулирование работы: продумываются меры поощрения и их критерии;

– руководство: намечаются способы направление деятельности учащихся в нужное русло с помощью наводящих вопросов, указаний, плакатов, таблиц, схем и т. д., меры помощи коллективу в целом и отдельным группам;

– контроль: контроль в системно-деятельностном подходе состоит из трех звеньев – создание модели требуемого или желаемого результата, процесс сличения этой модели и реально полученного результата действия, принятие решения о продолжении действия или о его корректировке;

– отношения во время работы: создание деловой атмосферы, формы и условия взаимодействия ученика с педагогом и учеников между собой. Педагог держит в поле своего внимания и деловую сторону общения, и чисто человеческую;

– рефлексия: учащиеся побуждаются обдумывать и оценивать свои действия, достижения, чувства, свою жизнь. [3]

Осуществляя системно-деятельностный подход, необходимо помнить, что все виды учебной деятельности, которые учащиеся выполняют, должны с течением времени трансформироваться. Совместная внешняя и развернутая деятельность должна превратиться в индивидуальную, внутреннюю. Этот процесс трансформации – одно из главных действий в механизме усвоения учебного материала. Из этого вытекает задача для учителя: подбирать каждый раз материал и средства для того, чтобы этот процесс осуществлялся. Обучение на деятельностной основе – это совместная работа того кто преподает, и того, кто обучается. Первый организует деятельность учащегося, второй выполняет эту деятельность.

Работая над данной темой, я рассмотрела принципы построения деятельностного урока, выделила примерную типологию таких уроков и критерии оценивания, составила комплекс творческих и развивающих заданий по физике в рамках реализации системно-деятельностного подхода.

Деятельностный подход на уроках осуществляется через моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях; использование активных и интерактивных методик; участие в проектной деятельности, владение приёмами исследовательской деятельности; вовлечение учащихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность. И, самое главное, деятельность на уроке должна быть осмыслена, личностно-значима: что я хочу сделать, зачем я это делаю, как я это делаю, как я это сделал.

Остановлюсь на структуре урока и особенностях некоторых его этапов.

I. Организационный момент (1–2 мин.)

Цель: включение учащихся в деятельность на личностно-значимом уровне. «Хочу, потому что могу».

II. Актуализация знаний (4–5 мин.)

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

• Актуализация ЗУН и мыслительных операций (внимания, памяти, речи);

• Создание проблемной ситуации;

• Выявление и фиксирование в громкой речи: где и почему возникло затруднение; темы и цели урока.

Вначале актуализируются знания, необходимые для работы над новым материалом. Одновременно идёт эффективная работа над развитием внимания, памяти, речи, мыслительных операций. Затем создаётся проблемная ситуация, чётко проговаривается цель урока.

III. Постановка учебной задачи (1–2 мин.)

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

IV. «Открытие нового знания» (построение проекта выхода из затруднения) (7–8 мин.)

Цель: решение устных задач и обсуждение проекта её решения.

• Способы: диалог, групповая или парная работа.

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

Новое знание дети получают в результате самостоятельного исследования, проводимого под руководством учителя. В завершении подводится итог обсуждения и даётся общепринятая формулировка новых алгоритмов действий. Для лучшего их запоминания, там, где это, возможно, используется приём перевода математических правил на язык образов.

V. Первичное закрепление (5–8 мин.)

Цель: проговаривание нового знания, запись в виде опорного сигнала.

• Способы: фронтальная работа, работа в парах.

• Средства: комментирование, обозначение знаковыми символами, выполнение продуктивных заданий.

Выполнение заданий с проговариванием в громкой речи. В процессе первичного закрепления примеры решаются с комментированием: дети проговаривают новые правила в громкой речи.

VI. Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу. Самоанализ и самоконтроль (5–7 мин.)

Цель: каждый для себя должен сделать вывод о том, что он уже умеет.

Небольшого объема самостоятельная работа (не более 2–3 типовых заданий). Методы: самоконтроль, самооценка.

При проведении самостоятельной работы в классе каждый ребёнок проговаривает новые правила про себя. При проверке работы каждый должен себя проверить – всё ли он понял, запомнил ли новые правила. Здесь необходимо создать для каждого ребёнка ситуацию успеха.

VII. Включение нового знания в систему знаний и повторение (7–10 мин.)

Сначала предложить учащимся из набора заданий выбрать только те, которые содержат новый алгоритм или новое понятие. Затем выполняются упражнения, в которых новое знание используется вместе с изученным ранее материалом.

При повторении ранее изученного материала используются игровые элементы – сказочные персонажи, соревнования. Это создаёт положительный эмоциональный фон, способствует развитию у детей интереса к уроку.

VIII. Рефлексия деятельности (итог урока) (2–3 мин.)

Цель: осознание учащимися своей учебной деятельности, самооценка результатов деятельности своей и всего класса.

Вопросы:

• Какую задачу ставили?

• Удалось решить поставленную задачу?

• Каким способом?

• Какие получили результаты?

• Что нужно сделать ещё?

• Где можно применить новые знания? [5]

Из сказанного выше ясно, что обучение на деятельностной основе требует от педагога совсем иной работы и иных действий на уроке, чем обычно. В этом ― его необычность и его новаторство.

Литература

1. Анофрикова С. В. Не учить самостоятельности, а создавать условия для её проявления // Физика в школе. – 1998. – № 3. – С. 46.

2. Деятельностно-ориентированный подход к образованию // Управление школой. Газета «Первое сентября». – 2011. – № 9. – С. 14–15.

3. Кудрявцева Н. Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора. – 2011. – № 4. – С. 13–27.

4. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности [Электронный ресурс] // URL:http://festival.1september.ru/articles/419748/

5. Методические рекомендации по организации урока в рамках системно-деятельностного подхода [Электронный ресурс] // URL: http://omczo.org/publ/393-1-0-2468

6. Дмитриев С. В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 30–39.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // URL: http://standart.edu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ

С. Б. Мантулло

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 20»
г. Анжеро-Судженск

Не мыслям надобно учить, а мыслить.
И. Кант

У Василия Александровича Сухомлинского есть очень известные слова: «Страшная опасность это – безделье за партой; безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает, морально калечит человека – и ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, – в сфере мысли».

Эти слова очень актуальны и в настоящее время. Ведь учитель перестал быть единственным источником знаний. Настоящее время – период активных поисков такой организации образовательного процесса, которая позволила бы наиболее успешно решать проблемы обновления образования, обеспечивающей повышение качества образования, в том числе и географической подготовки учащихся.

Обучение географии нередко связано с предъявлением информации, предполагающей ее усвоение преимущественно на уровне запоминания. Стандарт основного общего образования требует овладения опытом разнообразной деятельности, познания и самопознания, умения решать различные практические задачи.

Справиться с современными требованиями поможет исследовательская деятельность. Основную цель организации учебной исследовательской работы связывают с развитием школьников, формированием их творческого начала, активности как основного личностного качества.

С точки зрения развивающего эффекта исследовательская деятельность располагает большим потенциалом, так как предполагает перенос нагрузки с памяти ученика на его мышление.

В ходе учебного исследования учащиеся не только овладевают способами исследовательской деятельности. Имеет значение познавательный результат работы, сознательное усвоение новой информации, ранее неизвестной.

Образовательный стандарт в перечне компетентностей называет «исследование несложных реальных связей и зависимостей», «владение приемами исследовательской деятельности».

Возможны два пути реализации исследовательской деятельности. Первый путь – это выделение целых уроков, содержанием которых является обучение учащихся исследовательским приемам. К сожалению, это требует значительных затрат учебного времени, которым мы часто не распо-

лагаем. Второй путь – это включение в учебный процесс таких приемов исследовательской деятельности, которые вытекают из логики учебного процесса и являются его составной частью, образуя необходимое единство содержания и деятельности. Используемые в учебных исследованиях задания чаще всего имеют проблемный характер. Учащиеся должны знать возможности использования географических знаний и умений в быту и в повседневной жизни.

Исследовательские приемы – это приемы умственной деятельности. В географии при реализации исследовательского подхода возможны такие приемы: сопоставления, доказательства, обобщения, выдвижения гипотез, переноса знаний в новую ситуацию, установления причинно-следственных связей и некоторые другие.

При практической реализации исследовательского подхода в обучении необходимо применять разнообразные формы учебной работы.

Использование приемов исследовательской деятельности на уроках географии в 9 классе

Тема урока	*Исследовательская деятельность*	*Исследовательский прием*
Географическое положение России	Оценка геополитического положения	Анализ политико-административной карты, информационных материалов. Выдвижение гипотез.
Население России: численность и естественный прирост	Выявление особенностей естественного прироста населения России, изменение численности населения	Анализ статистических материалов. Прием установления причинно-следственных связей.
Роль и место России в международной экономике. Экономические системы в развитии России	Оценка места России в международной экономике. Объяснение влияния экономического прошлого на современное состояние экономики России	Анализ статистических материалов, текста учебника. Прием установления причинно-следственных связей.
Проблемы ресурсной основы экономики России	Выявление проблем, связанных с использованием природных ресурсов	Прием сопоставления, сравнение с другими странами.
Черная металлургия	Объяснение размещения в г. Череповце крупного предприятия черной металлургии	Анализ карт: «Черная и цветная металлургия», «Железнодорожный транспорт». Сопоставление карт.

Индивидуальная работа представляет собой выполнение учебного задания каждым учеником самостоятельно, в соответствии со своими индивидуальными возможностями, без взаимодействия с другими учениками.

Групповая учебная работа предполагает деление класса на несколько временных групп с учетом уровня знаний школьников в пределах изучаемого материала.

Коллективная учебная работа предполагает коллективную познавательную деятельность школьников, организуемую под руководством учителя.

Фронтальная учебная работа предполагает одновременное выполнение общих заданий всеми учащимися класса.

Формирование познавательной компетентности предполагает такую организацию учебного процесса, в котором знания, умения и навыки не только вводятся, но и проверяется умение пользоваться ими.

При таком подходе образовательной ценностью становится не столько итоговый результат обучения, сколько путь к этому результату, поисковая деятельность учащихся.

Очень важно учитывать, что процесс обучения началам научного поиска представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

– мыслительных умений и навыков (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательство и опровержение, умение видеть противоречия);

– умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;

– умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи;

– специальных исследовательских умений и навыков (в старших классах).

В своей работе применяю программу поэтапного действия по *формированию исследовательской культуры обучающихся:*

6 класс – деятельность по формированию умений и навыков. Развитие умений выделять главное, учить разделять информацию на логические части и сравнивать их, отделять главное от второстепенного; анализировать сущность явлений, событий, выделять и анализировать причинно-следственные связи и другие зависимости;

7 класс – умение осуществлять несложное теоретическое обобщение на основе исходных данных, обобщающих схем, моделей. Школьники учатся высказывать обоснованную гипотезу, самостоятельно строить план решения познавательных задач; сравнивать разные пути решения, оформлять результаты решения в различной форме;

8 класс – умение анализировать полученную информацию; умение выполнять целостный анализ единства содержания составлять алгоритмы выделения главного, логические схемы текста;

9 класс – поэтапное усвоение знаний на основе причинно-следственных связей, устанавливаемых обучающимися при организации исследовательской деятельности с использованием проектного метода в сочетании с ИКТ; формулируются проблемы, составляется алгоритм действий для определения способов их решения.

Для выполнения программы я поставила перед собой следующие задачи:

1) образовательную: способствовать развитию познавательного интереса к географии, обеспечить высокий уровень усвоения знаний, где следующими задачами обучения являются:

– формирование специальных географических умений и навыков: работа с картами атласа, контурными картами, статистическими данными, графиками, диаграммами;

– формирование общеучебных умений и навыков: работа с учебником, справочной литературой и другими источниками информации;

2) развивающую: создать условия для формирования навыков самостоятельной мыслительной деятельности учащихся через развитие творческих и исследовательских умений, где следующие задачи обучения:

– развивать логическое мышление, внимание, память, речь;

– уметь анализировать полученные результаты и делать выводы, проводить сравнение географических процессов, делать прогноз;

– учить формулировать гипотезу, проблему и находить пути их решения;

– уметь моделировать географические процессы и объекты;

3) Воспитывающую: способствовать формированию культуры интеллектуального труда, для нее задачи обучения:

– способствовать формированию трудолюбия;

– повышать интерес к знаниям;

– воспитывать чувство патриотизма.

Программу формирования навыков учебно-исследовательской деятельности на этапах обучения учащихся 6–8 и 9 классов можно представить по *4 направлениям:*

1) формирование специальных географических умений и навыков;

2) умение работать с информацией;

3) формирование взглядов на взаимосвязи природы и общества;

4) развитие аналитических, оценочных умений.

Я условно выделяю на 2 этапа обучения: 6–8 классы – формирование и развитие специальных умений и навыков, а в 9 классах – решение более сложных задач по этим же направлениям.

Получив детей в 6 классе, сразу же начинаю работать по первому направлению, где моя задача – сформировать специальные географические умения и навыки, работа эта продолжается также в 7 и 8 классе. Для этого я применяю такие приемы, как:

– постановка проблемных вопросов,
– работа с картами,
– решение географических задач,
– творческие задания с картами и по планам,
– создание образа территории с помощью заполнения белого листа.

Например, при изучении темы «Климат России» в 8 классе – проблемный вопрос «Как изменился бы климат России, если бы вдоль северного побережья страны располагались горы?». В 9 классах, работая в этом направлении, учу прогнозировать и оценивать с помощью решения проблемных географических задач, доказательства либо опровержения выдвинутых гипотез. Второе направление, над которым я работаю в 6–8 классах – умение работать с информацией, применяю приемы:

– работа с источниками информации,
– использование сети Интернет и информационных технологий,
– создание презентаций,
– заочные путешествия и экспедиции,
– написание сообщений и рефератов.

Например, используя разные источники информации, учащиеся знакомятся с природой Антарктиды и готовят проект станции полярников в Антарктиде, костюмы полярников; в работе должны учитывать условия жизни, погоду, используемые материалы. В 9 классах учу обработке информации. Для этого учу сбору и анализу полученной информации.

Третье направление. В 6–8 классах – работаю над формированием взглядов на взаимосвязи природы и общества, уделяю внимание составлению схем взаимосвязей, логических цепочек, установлению причинно-следственных связей, где очень помогает прием «заполни пропуск». В 9 классах для решения задач при работе по этому направлению использую создание социальных проектов, где дети применяют полученные знания и полученные ранее навыки. В течение определенного периода несколькими группами учащихся или индивидуально ведется работа по изучению статистических данных, показателей, дополнительной литературы и т. п. Итогом может стать исследовательская работа для школьной или городской научно-практической конференции.

Четвертое направление – развитие аналитических, оценочных умений. В 6 классе – это «Строим город мечты» при изучении темы «Природный комплекс свой местности». Дети применяют знания ранее изученных тем «Литосфера», «Атмосфера», «Гидросфера», «Биосфера», и проводя анализ всех факторов, предлагают варианты размещения социально-значимых объектов, как школа, больница, заводы, жилой комплекс, парк. В 9 классах итогом работы по этому направлению является учебно-исследовательская работа учащихся. При изучении темы «Транспортный комплекс» в 9 классе предлагаю исследовательскую работу по проблеме «Оценка работы транспорта в г. Анжеро-Судженске и других городах Ке-

меровской области». Проведённая работа подтверждает китайскую народную мудрость: *«Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь»*. Многие считают, что география – предмет второстепенный, и без географических знаний можно прожить. Но я думаю, что география как никакая другая наука подкрепляет эти слова. Итак, моя задача – дать знания не в готовом виде, а научить самостоятельно найти ответ, постоянно стимулируя познавательную деятельность, любознательность, самостоятельность.

Закончить я хочу словами В. А. Сухомлинского: «Передо мной открылась удивительно богатая, неисчерпаемая по красоте грань педагогического мастерства – умение учить детей думать. Это открытие вдохновляло меня, я переживал необыкновенное счастье творчества». Так и хочется, вслед за В. А. Сухомлинским, не уставать удивляться нашим ребятам: как быстро они меняются, становясь исследователями, как по-новому открываются нам своими, прежде не замечаемыми нами, талантами, как преображаются они внутренне и внешне.

Литература

1. Вединеева Н. А. Развитие научно-исследовательской деятельности учителя и учащегося в школьной практике. – Оренбург, 2004. – С. 6–7.

2. Леонтович А. В. В чём отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Завуч. – 2001. – № 1.

3. Савенков А. И. Маленький исследователь. – Ярославль: Академия развития, 2002.

4. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. –№ 4. – С. 83–84.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО МАТЕМАТИКЕ

Л. Г. Мухина

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Контроль знаний учащихся является составной частью процесса обучения. По определению, контроль – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Некоторые учителя традиционно подходят к организации контроля, используют его в основном ради показателей достигнутого. Проверка знаний учащихся должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о ней самой: соответствует ли форма действий данному этапу усвоения.

Правильно поставленный контроль учебной деятельности учащихся позволяет учителю оценивать получаемые ими знания, умения, навыки,

вовремя оказать необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей учащихся и активизации их самостоятельной работы на уроках математики.

Хорошо поставленный контроль позволяет учителю не только правильно оценить уровень усвоения учащимися изучаемого материала, но и увидеть свои собственные удачи и промахи.

Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся; в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений, с тем, чтобы создавались условия для последующего включения школьников в активную творческую деятельность.

Если перечисленные цели контроля знаний и умений учащихся реализовать, то можно говорить о том, что контроль выполняет следующие функции:

– контролирующую, состоящую в выявлении состояния знаний и умений учащихся, уровня их умственного развития, в изучении степени усвоения приемов познавательной деятельности, навыков рационального учебного труда;

– обучающую, заключающейся в совершенствовании знаний и умений, их систематизации, в повторении и закреплении изученного материала, в применении знаний и умений в новой ситуации;

– диагностическую, заключающейся в получении информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях учащихся и порождающих их причинах затруднений учащихся в овладении учебным материалом, о числе, характере ошибок;

– прогностическую, состоящую в получении опережающей информации об учебно-воспитательном процессе, необходимой для прогноза о ходе определенного отрезка учебного процесса: достаточно ли сформированы конкретные знания, умения и навыки для усвоения последующей порции учебного материала;

– развивающую, состоящую в стимулировании познавательной активности учащихся, в развитии их творческих способностей, в развитии их речи, памяти, внимания, воображения, воли и мышления, проявления таких качеств личности, как способности, склонности, интересы, потребности;

– ориентирующую, состоящую в получении информации о степени достижения цели обучения отдельным учеником и классом в целом, позволяющей ориентировать учащихся в их затруднениях и достижениях, помогающей учащемуся лучше узнать самого себя, оценить свои знания и возможности;

– воспитывающую, состоящую в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, в воспитании дисциплины, аккуратности, честности, твердой воли, настойчивости, привычки к регулярному труду.

Оценка и контроль должны быть целенаправленными, объективными, всесторонними, регулярными и индивидуальными. Раскроем эти принципы подробнее.

1. Целенаправленность предполагает четкое определение цели каждой проверки. Постановка цели определяет всю дальнейшую работу по обоснованию используемых форм, методов и средств контроля.

2. Объективность оценки и контроля предупреждает случаи субъективных и ошибочных суждений, которые искажают действительную успеваемость учащихся и снижают воспитательное значение контроля.

3. Под всесторонностью контроля понимается охват большого по содержанию проверяемого материала. Этот принцип включает в себя усвоение основных идей данного курса, и усвоение учебного материала по определенным содержательным, стержневым линиям курса, и знание учащимися отдельных и существенных фактов, понятий, закономерностей, теорем, способов действий и способов деятельности.

4. Под регулярностью подразумевается систематический контроль, который сочетается с самим учебным процессом.

5. Индивидуальность контроля требует оценки знаний, умений, навыков каждого ученика.

В зависимости от того, кто осуществляет контроль результатов деятельности учащихся, выделяют следующие три типа контроля:

– внешний (осуществляется учителем над деятельностью ученика);

– взаимный (осуществляется учеником над деятельностью товарища);

– самоконтроль (осуществляется учеником над собственной деятельностью);

В соответствии с формами обучения на практике выделяют формы контроля: индивидуальный, групповой, фронтальный, самоконтроль, тестовый.

1. Индивидуальный контроль.

При индивидуальном контроле каждый ученик получает свое задание, которое он должен выполнить без посторонней помощи. Такая форма контроля целесообразна в случае, если требуется выяснить индивидуальные знания, способности и возможности отдельных учащихся.

2. Групповой контроль.

При проведении такого контроля класс временно делится на несколько групп (от 2 до 10 учащихся) и каждой группе дается проверочное задание. В зависимости от цели групповую форму контроля применяют:

а) при повторении с целью обобщения и систематизации учебного материала;

б) при выделении приемов и методов решения задач;

в) при выявлении наиболее рационального решения задач или доказательства теорем.

3. Фронтальный контроль.

При фронтальном контроле задания предлагаются всему классу. В процессе этого контроля изучается правильность восприятия и понимания учебного материала, вскрываются слабые стороны в знаниях учащихся, обнаруживаются недочеты, пробелы, ошибки в работах и ответах учащихся. Это позволяет учителю вовремя наметить меры по их преодолению и устранению.

4. Взаимный контроль.

Роль взаимного контроля качества и эффективности учебной деятельности школьников трудно переоценить. Он содействует выработке таких качеств личности, как честность и справедливость, коллективизм. Взаимный контроль помогает также учителю осуществлять проверку знаний учащихся.

5. Самоконтроль.

Необходимо прививать учащимся умения и навыки самоконтроля. Существуют некоторые приемы формирования критического отношения учеников к результатам своей работы. Учащимся предлагается рассмотреть решения ряда примеров и оценить их. Обычно эти решения содержат типичные ошибки, которые надо обнаружить.

Иногда требуется выяснить, верен ли ответ к заданию. Навыки самоконтроля можно развивать и на занимательных задачах, основанных на обычной житейской смекалке.

Обычным способом организации самоконтроля в процессе обучения математике является указание ответа (известного заранее или сообщаемого учениками друг другу). Некоторым учащимся в случае трудоемких заданий вполне достаточно свериться с окончательным результатом. Другим требуется дать промежуточные ответы. Это помогает им самостоятельно выполнять учебные задания даже в тот момент, когда у них еще не выработаны прочные навыки.

Среди учебных заданий, стимулирующих самоконтроль в работе учащихся, определенное место занимают задания с программированным контролем. Такие задания позволяют увеличить интенсивность самостоятельной учебной работы учащихся, удобны для организации фронтальной работы и коллективного обсуждения полученных индивидуальных результатов.

6. Тестовый контроль.

При организации контроля знаний, умений и навыков учащихся использую тестирование с помощью компьютера. Тестовый контроль с помощью компьютера предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить знание и незнание ученика. Этот способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработке информации.

Практически по любому разделу математики составлены тесты, которые входят в обучающие программы. В процессе тестирования подсчитывается количество правильных ответов и по завершении тестирования ученику выставляется оценка на основе критерия для тестовых технологий.

Методы контроля:

– устная проверка,
– проверка письменно-графических работ,
– проверка практических работ,
– проверка домашнего задания,
– математический диктант,
– организация самостоятельной работы,
– организация контрольной работы,
– тестовая система,
– зачетная система.

Наряду с привычными средствами осуществления контроля (ручные, печатные, механические, электрические и т. д.), существуют современные: компьютерные, сетевые.

Систематический контроль знаний и умений учащихся – одно из основных условий повышения качества обучения. Учитель математики в своей работе должен использовать не только общепринятые формы контроля (самостоятельная и контрольная работы, устный опрос у доски и т. д.), но и систематически изобретать, внедрять свои средства контроля. Умелое владение учителем различными формами контроля знаний и умений способствует повышению заинтересованности учащихся в изучении предмета, предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого ученика. Контроль для учащихся должен быть обучающим. Таким образом, использование компьютера на уроках – это не дань моде, не способ переложить на плечи компьютера многогранный творческий труд учителя, а лишь одно из средств, позволяющее интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность урока, что и показано в практической части доклада.

Литература

1. Баймуханов Б. Б. Тематический контроль и учет знаний // Математика в школе. – 1989. – № 5.

2. Борода Л. Я. Некоторые формы контроля на уроке // Математика в школе. − 1988. − № 4.

3.Высоцкий И. Р., Данилова Н. П. Компьютер на уроках // Информатика и образование. – 1999. − № 7.

4. Калинина М. И. К вопросу о контроле и оценке знаний учащихся: сб. статей «Организация контроля знаний учащихся в обучении математики», сост. Борчугова З. Г., Батий Ю. Ю. – М: Просвещение, 1980.

5. Колобова Е. В. Использование зачетной системы для контроля и оценки знаний учащихся // Математика в школе. – 1991. – № 3.

6. Львовский В. А., Рубцов В. В. Психологические проблемы контроля и оценки знаний школьников // Математика в школе. – 1989. − № 3.

7. Мартиросян Л. П. Реализация возможностей информационных технологий в процессе преподавания математики // Информатика и образование. – 2002. − № 12.

8. О совершенствовании методов обучения математики: сб. статей; сост В. С. Крамор– М: Просвещение, 1978.

9. Петровский Е. И. Проверка и оценка знаний учащихся – М: АПН РСФСР, 1960.

10. Скобелев Г. Н. Контроль на уроках математики – Минск: Народная асвета, 1986.

11.Утеева Р. А. Групповая работа как одна из форм деятельности учащихся на уроке // Математика в школе. – 1985. – № 2.

12. Харламов И. Ф. Педагогика. Курс лекций. – Минск, 1979.

13.Эрдниев П. М. Развитие навыков самоконтроля в обучении математике. – М., 1957.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМИРОВАННЫХ СХЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н. Х. Палий, В. В. Бобровский

Государственное образовательное учреждение
среднего профессионального образования
«Анжеро-Судженский политехнический колледж»

Принцип наглядности является одним из основных при преподавании общепрофессиональных и специальных дисциплин. Обычных чертежей, эскизов, плакатов, фотографий и даже моделей в таких случаях оказывается недостаточно. Компьютерные технологии позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности изучаемого материала. С этой целью было создано комплексное электронное учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования», преподавателями общепрофессиональных и специальных дисциплин в соавторстве со студентами 3 и 4 курсов.

Его цель – добиться интенсификации и повышения качества образовательного процесса за счет создания максимально наглядного, эффективного и доступного средства для углубленного изучения технологических процессов, устройства, принципа работы, монтажа технологического оборудования на занятиях при изучении нового материала и для закрепления изученного.

В учебном пособии приведены как двухмерные, так и трехмерные модели.

В программе Macro Flash созданы анимационные схемы:

– принципов работы подвесной центрифуги с верхним приводом, рамного фильтр-пресса, тарельчатой колонны, щековой дробилки с простым движением щеки, маслообразователя барабанного типа, тарельчатого

сепаратора, пастеризационной трубчатой установки, ванны длительной пастеризации, центробежного и шестеренчатого насосов по дисциплине «Технологическое оборудование производства органических веществ и пищевых продуктов»;

– монтажа колонных аппаратов крупными блоками – методами наращивания и подращивания и полностью в собранном виде – методами скольжения и поворота вокруг шарнира; сборки рамного фильтр-пресса по дисциплине «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт оборудования производства органических веществ и пищевых продуктов».

В программах Adobe Photoshop CS3 и Multimedia Builder 4.9.5 разработаны тренажеры сборки кожухотрубных теплообменников (жесткой конструкции, с компенсатором температурных удлинений, с У-образными трубками, с плавающей головкой) и трехколонной маятниковой центрифуги FZP.

Программы трехмерной графики самые интересные по своим возможностям, они формируют у студентов пространственное представление об изучаемом материале. В электронном учебном пособии приведены разработанные с использованием программ Solid Works 2007, 3ds Max 2010 и Cyber Link Power Director:

– анимированные схемы определения твердости металла методами Бринелля, Роквелла, Виккерса (дисциплина «Материаловедение»);

– анимированные макеты рычажных механизмов: кривошипно-ползунного, кривошипно-коромыслового и кулисного (дисциплина «Детали машин»);

– макеты насосов – поршневого, центробежного и струйного, (дисциплина «Гидравлические и пневматические системы»);

– анимации сборки тарельчатой колонны, сборочных операций при монтаже центрифуги FZP и сборки узлов аппарата с рубашкой (дисциплины «Технологическое оборудование производства органических веществ» и «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт оборудования производства органических веществ»).

Преимущество данного электронного средства обучения в том, что оно позволяет обучаться не только «здесь и сейчас» – на занятии, но и самостоятельно, если, например, студент пропустил занятие по болезни. Учебное пособие просто в использовании и не требует специальных знаний для работы – выбрав необходимый раздел, достаточно щелкнуть по нему мышью, чтобы запустить его.

ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Салпанова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 22»
г. Анжеро-Судженск

Дистанционное обучение – для нас, учителей школы, еще совсем новая, неисследованная форма обучения. Еще много неясностей, много трудностей возникает у учителей, которые пробуют на практике применить технологии дистанционного обучения на своих уроках. Хотелось бы разобраться в специфике и сущности дистанционного обучения, его роли и месте в системе непрерывного школьного образования. Хотелось бы понять, какие задачи школьного образования, данная форма обучения может решать наиболее эффективно и качественно.

Дистанционное обучение не столь уверенно и интенсивно, но все же входит и в среднее образование. Нынешняя система школьного образования явно дает сбои не столько в отношении содержания образования, сколько в отношении формы. Шесть, семь, а то и восемь уроков в день – не просто перегрузка, но и, в некоторых случаях, потерянное время, которое с помощью технологий дистанционного обучения можно было бы использовать с гораздо большей пользой для учащихся и с меньшими затратами энергии.

Выделяются следующие основные направления (модели) внедрения электронного дистанционного обучения в систему общего образования:

– повышение качества общего образования в малокомплектных школах;

– обеспечение доступности общего образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, имеющих поведенческие проблемы;

– обеспечение доступности общего образования для детей, имеющих временные ограничения возможностей здоровья и не имеющие возможности регулярно посещать образовательные учреждения (находящихся на госпитализации в медицинских учреждениях, санатории, дома и т. п.);

– обеспечение доступности качественного общего образования на профильном уровне;

– обеспечение возможности продолжения образовательного процесса в условиях введения карантина;

– обеспечение возможности дополнительного образования;

– обеспечение возможности обучения по отдельным предметам с использованием дистанционных технологий;

– обеспечение возможности получения общего образования с использованием дистанционных технологий (например, учащиеся, временно

находящиеся в другом от основного места проживания городе: длительная командировка родителей, участие в спортивных соревнованиях и творческих и интеллектуальных конкурсах и т. п.).

– обеспечение возможности достаточно удобно готовиться к поступлению в выбранный вуз, используя технологии дистанционного обучения, где основным экзаменом по математике принят ЕГЭ.

Для учителей также открываются уникальные возможности повышения квалификации не только по месту жительства, но и в научных центрах страны, возможность через виртуальные методические объединения обмениваться опытом с коллегами из других регионов, активно участвовать в форумах виртуального методического объединения.

В законе РФ обозначено – «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться *электронное обучение*, *дистанционные образовательные технологии* …[1]

Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются **образовательные технологии**, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при **опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических** работников».

Обучение с использованием ДОТ может применяться системно, для изучения целого курса одной или нескольких учебных дисциплин или не постоянно, а в связи с возникшей необходимостью, например:

– при изучении отдельных тем курса: для дифференцированного или индивидуального обучения, для слабых учащихся или очень сильных учащихся;

– обучение в отдельные временные промежутки (при длительной болезни, невозможности посещать школу в связи с погодными явлениями и т. п.)

При дистанционном обучении важным аспектом является общение между участниками учебного процесса, обязательные консультации преподавателя. При этом общение между учащимся и преподавателем происходит удаленно, посредством средств телекоммуникаций. В практике применения дистанционного обучения используются методики синхронного и асинхронного обучения.

С развитием дистанционного обучения, когда общение между учащимся и преподавателем происходит не лицом к лицу в учебной аудитории, а преимущественно за компьютерным терминалом на разных концах сетевого кабеля, о синхронных и асинхронных методиках дистанционного обучения заговорили с точки зрения применимости тех или иных методик

[1] *Закон РФ от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ "О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий"*

для повышения эффективности обучения и обучаемости. При этом разные методики обучения предполагают различную нагрузку на каждого из участников учебного процесса дистанционного обучения.

Так, синхронная методика дистанционного обучения предполагает активное взаимодействие преподавателя и учащегося и, таким образом, большую нагрузку и на учащегося, и на преподавателя (тьютора). Преподаватель выступает своего рода «тягачом», вовлекающего и «тянущего» за собой своих учащихся.

При асинхронной методике дистанционного обучения больше ответственности за прохождение обучения возлагается на учащегося. Здесь на первый план выдвигается самообучение, индивидуальный темп обучения, регулирование этого темпа обучения. Преподаватель (тьютор) при асинхронной методике дистанционного обучения выступает консультантом, но в меньшей степени, чем при синхронной методике дистанционного обучения.

В последнее время большинство специалистов пришли к выводу, что наибольшей эффективности при дистанционном обучении можно достичь при использовании смешанных методик дистанционного обучения. Термин «смешанное дистанционное обучение» подразумевает, что программа обучения строится как из элементов синхронной, так и из элементов асинхронной методики обучения.

Выделяют основные формы дистанционного обучения:

– видеолекции (off-line), on-line лекции (Skype технологии);

– видеоконференции (off-line, on-line), форумы, дискуссии;

– чат (видеочат) – занятия (консультации, текущее оценивание, деловые игры, итоговое оценивание);

– вебинары (on-line семинары, тренинги, практические занятия).

Для реализации обучения с использованием элементов в ДОТ, необходимы следующие средства:

– управление: сайт школы; электронный журнал, дневник; Net школа;

– обучающий контент: сайт учителя, ФЦИОР, ЕК ЦОР, КМ школа, ресурсы Интернета;

– сервисы Интернета: E-mail, сервисы коллективной работы: хранение, совместное редактирование документов;

– блог, сайт учителя – методические ресурсы учителя

– ресурсы создания карт знаний, работы с геокартами, сетевые интерактивные доски.

Таким образом, организовать общение с обучающимися по электронной почте, создать блог и разместить там задания для детей, создать таблицу для фиксирования результатов выполнения заданий и предоставить доступ к ней всем обучающимся, организовать в блоге обсуждение какой-либо темы – это должны уметь все учителя.

Кроме того, каждый учитель, работающий с использованием элементов в ДОТ, должен уметь создавать и использовать дистанционные учебные курсы.

Рассмотрим концептуальные педагогические положения, на которых должен строиться современный курс дистанционного обучения.

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание).

Важно, чтобы обучаемый научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации; умел с этой информацией работать, используя различные способы познавательной деятельности и имел при этом возможность работать в удобное для него время.

Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучаемый с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных проблем окружающей действительности.

Организация самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности обучаемых в сети предполагает использование новейших педагогических технологий, адекватных специфике данной формы обучения, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого ученика и одновременно способствующих формированию социальных качеств личности. Наиболее удачны в этом отношении обучение в сотрудничестве (для активизации познавательной деятельности каждого ученика в сетях), метод проектов (для творческого интегрированного применения полученных знаний), исследовательские, проблемные методы.

Дистанционное обучение предусматривает активное взаимодействие как с преподавателем – координатором курса, так и с другими партнерами, сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности. Проблемы социализации весьма актуальны при дистанционном обучении.

Система контроля должна носить систематический характер и строиться как на основе оперативной обратной связи (предусмотренной в структуре учебного материала, оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса в любое удобное для обучаемого время), так и отсроченного контроля (например, при тестировании).

Успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам, корректировки критериев обученности. При планировании и разработке дистанционных учебных курсов необходимо принимать во внимание, что основные три компоненты деятельности педа-

гога, а именно изложение учебного материала, практика, обратная связь, сохраняют свое значение и в курсах ДО. Проблемой создания дистанционного обучения на данном этапе является создание концептуально нового методического материала, основанного на поэтапном восприятии информации и полном контроле знаний учащегося. Педагоги и методисты должны перестроить свои лекции и учебные пособия, принимая во внимание особенности нового метода обучения.

Востребованность дистанционной формы обучения растет с каждым годом. Если говорить о школьном образовании, то эта востребованность достаточно четко обозначилась в последние годы:

– заметно растет количество учащихся старших классов, желающих изучать тот или иной предмет школьной программы, не являющийся для них профильным в системе экстерната. Для предоставления учащимся такой возможности значительную помощь могли бы оказать дистанционные курсы по отдельным предметам с эпизодическими консультациями и контролем педагогов;

– очевидна необходимость такой формы обучения для детей-инвалидов и других категорий учащихся, не имеющих возможности обучаться в очной форме;

– в настоящее время остро ощущается нехватка квалифицированных учителей по ряду учебных предметов не только в сельских, но и в городских школах. Возможность для таких школьников обучаться в дистанционной форме под руководством опытного педагога была бы эффективным решением кадрового вопроса для многих регионов страны;

– возрастает необходимость в дистанционной форме обучения для школьников в период эпидемий, стихийных бедствий, когда нет возможности или опасно посещать школу;

– весьма полезна могла бы быть дистанционная форма обучения для системы профильного обучения. С ее помощью можно было бы организовать профильное обучение не только по четырем определенным МО направлениям, но и по многим и многим другим, которые бы позволили учащимся лучше познакомиться с той областью знания, которую они выбрали для себя;

– дистанционная форма обучения могла бы выступить серьезным конкурентом для всякого рода репетиторства при поступлении в высшие учебные заведения.

– наконец, дистанционная форма обучения могла бы дать возможность учащимся ликвидировать пробелы в знаниях или наоборот углубить свои знания в интересующих их областях.

Литература

1. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: «Академия», 2006.

2. Хуторской А. В.Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004.

3. Закон РФ от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ

Т. А. Сазанова

Областное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

г. Томск

Отличительная особенность развития образования в мире в настоящее время – повышенное внимание правительств большинства стран к проблемам его качества и эффективности. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация общеобразовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей.

Опора на богатейший опыт российской и советской школы, сохранение лучших традиций отечественного естественно-математического образования является важным условием для повышения качества общего математического образования.

Известно, что геометрия способствует развитию мышления, воображения, творческих и исследовательских способностей.

В свое время Н. Ф. Четверухин писал: «Хорошее пространственное воображение нужно конструктору, создающему новые машины, геологу, разведывающему недра земли, архитектору, сооружающему здания современных городов, хирургу, производящему тончайшие операции среди кровеносных сосудов и нервных волокон, скульптору, художнику и т. д.».

Академик А. Д. Александров отмечал: «Особенность геометрии, выделяющая её не только среди остальных частей математики, но и среди других наук вообще, состоит в том, что в ней самая строгая логика соединена с наглядным представлением. Геометрия в своей сущности и есть такое соединение живого воображения и строгой логики, в котором они взаимно организуют и направляют друг друга». Сущность геометрии противоречива: «…в ней непосредственно изучаются идеальные геометрические

фигуры, которых нет в действительности, но ее выводы применимы к реальным вещам, к практическим задачам».

Хорошо известны проблемы преподавания геометрии в современной школе. Обучение геометрии многим учащимся дается с большим трудом, нередко они показывают очень слабые знания, поэтому в 2013 году вводится Государственная (итоговая) аттестация выпускников основной школы в новой форме.

Основное отличие экзаменационной работы от модели, действующей в последние годы, заключается в том, что в ней отражены пожелания по раздельному оцениванию алгебраической и геометрической подготовок учащихся с целью выставления отметок по курсу алгебры и курсу геометрии, а также осуществляется соответствие требованиям стандарта в части использования приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

Для формирования творческих качеств личности школьника важно решение проблемы полноценного развития в процессе обучения геометрии.

В обучении геометрии возможно формирование исследовательских умений школьников. Более того, геометрический материал способствует эффективной организации поисково-исследовательской деятельности.

Все познавательные процессы эффективно развиваются при такой организации обучения, когда школьники включаются в активную поисковую деятельность. Поиск нового составляет основу для развития воли, внимания, памяти, воображения, мышления. Особое значение в этой связи приобретает учебно-исследовательская деятельность, непосредственно связанная с усвоением геометрических знаний.

Известно, что основными задачами преподавания геометрии в школе является изучение пространственных форм и их отношений; развитие пространственного и логического мышления; формирование умений решать различные геометрические задачи теоретического характера и применять свои знания к решению вопросов практики.

Опыт применения поисково-исследовательской деятельности в процессе обучения как средства активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности указывает на возможность развития личностного потенциала учащихся.

Развивающая функция исследовательской деятельности по геометрии очень значительна, так как в процессе ее выполнения происходит усвоение методов и стиля мышления, свойственных геометрии, воспитание осознанного отношения к своему опыту, формирование черт творческой деятельности и познавательного интереса к различным аспектам геометрии.

Учащиеся могут быть включены в поисково-исследовательскую деятельность на всех этапах изучения. Так при введении новых геометри-

ческих понятий необходимо изучение исторических, практических сторон вопроса, при построении чертежа исследуются проблемы изображения фигуры на плоскости. Доказательство каждого свойства может начинаться с небольшого открытия, которое станет результатом выполнения лабораторной работы.

Проведение исследования становится особенно полезным и интересным для учащихся на этапе изучения практического применения геометрических знаний в различных профессиях, сферах жизни.

Исследовательская деятельность школьника – это решение творческой задачи с неизвестным заранее результатом: постановка проблемы, изучение теории, выбор способа исследования, подбор материала, анализ, комментарий, выводы.

В процессе обучения целесообразно использовать коллективные формы организации учебно-исследовательской работы, которые предполагают восприятие цели поисковой деятельности как общей, соединение интеллектуальных усилий для решения познавательной проблемы, разделение обязанностей, обсуждение способов выполнения оказание взаимной помощи, взаимного контроля над общими результатами.

Все это обеспечивает повышение познавательной активности и интереса не только к процессу обучения геометрии, но и к самой учебно-исследовательской деятельности.

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ)

О. В. Александрова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Подростки в силу разных обстоятельств (молодость, неопытность, нежелание и т. п.) несерьезно относятся к собственному здоровью, а в последнее время, можно сказать, прикладывают массу усилий для его разрушения. Сюда относятся и неправильное питание, и вредные привычки, и негативные эмоции, а также элементарная лень, когда подростку якобы некогда заботиться о своем здоровье.

Актуальность изучения данной проблемы определяется также и тем, что за последние десятилетия в Российской Федерации на фоне социально-экономических преобразований, экономического кризиса, повлекших за собой снижение жизненного уровня многих слоев населения, экологического неблагополучия, характерного для большинства регионов страны, проявились отчетливые негативные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков. Уменьшить этот негатив призваны, в первую очередь, физическая культура и спорт. Поэтому целью нашего исследования стало изучение влияния занятий физкультурой (на примере занятий легкой атлетикой) на формирование здорового образа жизни подростков.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: определить показатели психоэмоционального состояния (самочувствия, активности, настроения) у подростков, занимающихся легкой атлетикой, и у лиц, не занимающихся в секции, в начале и конце исследования; выявить отношение к ценностям физической культуры у подростков, занимающихся легкой атлетикой, и у учащихся, не занимающихся в секции; проанализировать показатели, отражающие соблюдение здорового образа жизни у обеих групп школьников; определить показатели работоспособности сердечно-сосудистой системы у подростков исследуемых групп в начале и конце учебного года, а также оценить возможности дыхательной системы у подростков, занимающихся легкой атлетикой, и у учащихся, не занимающихся в секции.

В соответствии с поставленными задачами были обследованы две группы учащихся: 1-я группа учащихся (контрольная), не занимающихся в секции легкой атлетики (10 человек) и 2-я группа учащихся (экспериментальная), занимающихся в секции легкой атлетики (10 человек). Исследо-

вания проводились в начале и в конце учебного года: в октябре 2011 года и в апреле 2012 года. Возраст обследуемых составил 15 лет. Обследование контрольной группы проводились на базе МОУ СОШ № 16 г. Березовского, а учащихся экспериментальной группы – на базе ДЮСШ по легкой атлетике.

В ходе нашего эксперимента изучались параметры психоэмоционального состояния, отношение школьников к ценностям физической культуры, соблюдение здорового образа жизни, ортостатическая проба (используется для характеристики функциональной полноценности рефлекторных механизмов регуляции гемодинамики), проба Штанге (используется для суждения о кислородном обеспечении организма и оценки общего уровня тренированности человека).

Итак, оценка психоэмоционального состояния школьников показала, что средние значения баллов у лиц, занимающихся легкой атлетикой, в конце года были больше по сравнению с исследуемыми параметрами в начале года. Физические упражнения оказывают положительное влияние на мобилизацию функциональных резервов для преодоления утомления. Высокая способность к волевому преодолению развивающегося утомления у юных спортсменов обеспечивается более мощными рабочими доминантами в центральной нервной системе, высокой возбудимостью симпатической нервной системы, высокой продукции адреналина. Исследование подтвердило благоприятное влияние рациональной физической нагрузки на психологический статус организма. Адекватная физическая нагрузка ведет к положительным эмоциям, усилению активности, улучшению внимания, хорошему настроению, бодрому самочувствию. У школьников, не занимающихся в секции легкой атлетикой, установлена тенденция ухудшения показателей психоэмоционального состояния, а статистически значимое различие выявлено по градации «хорошее настроение» в конце эксперимента относительно этого показателя, полученного в начале исследования.

Существенные различия выявлены при оценке отношения школьников к ценностям физической культуры: три показателя уровня физической культуры были выше у учащихся, занимающихся легкой атлетикой, в конце наблюдения по сравнению с изучаемыми параметрами в начале эксперимента. У школьников, не занимающихся в секции легкой атлетики, к концу эксперимента заметное ухудшение наблюдалось по такому показателю уровня физической культуры, как содержание, назначение и выполнение закаливающих процедур. К концу исследования в контрольной группе увеличилось количество лиц, ответивших на вопрос о выполнении утренней гимнастики (с 30 % до 50 %), и количество учащихся, проявляющих постоянный интерес к повышению уровня своей физической подготовленности и закаливания организма (с 30 % до 60 %). Полученные данные можно, вероятно, объяснить повышением мотивации на формиро-

вание основных тотальных размеров тела, пропорций, гармоничного телосложения у изучаемого контингента в данном возрасте.

Оценка результатов опроса учащихся, занимающихся легкой атлетикой, о соблюдении здорового образа жизни показала, что даже в начале эксперимента преобладающая доля респондентов соблюдали здоровый образ жизни. Такая картина может быть обусловлена тем, что школьники экспериментальной группы не первый год занимаются легкой атлетикой, и занятия данным видом спорта уже оказали положительное влияние на их отношение к здоровому образу жизни. Выявлен относительно меньший процент школьников, соблюдающих режим дня (50 %) и выполняющих утреннюю гимнастику (50 %). На момент второго обследования у данной категории выявлен прирост показателей, отражающих соблюдение здорового образа жизни, особенно увеличилось количество лиц, применяющих закаливающие процедуры и часто пребывающих на свежем воздухе. При анализе полученных данных о соблюдении здорового образа жизни учащимися второй группы было выявлено, что среди школьников, не занимающихся спортом, оказалась меньше тех, кто не занимается физической культурой в выходные дни, не проводит закаливающие мероприятия, не участвует в спортивно-оздоровительных мероприятиях, не выполняет утреннюю гимнастику. Неблагоприятная ситуация прослеживается и к концу исследования в данной группе: снижается количество школьников, соблюдающих режим дня (с 60 % до 50 %), не имеющих вредные привычки (с 80 % до 70 %), придерживающихся рационального питания (с 60 % до 40 %), пребывающих на свежем воздухе (с 90 % до 80 %). В конце эксперимента не оказалось ни одного школьника, который занимался бы закаливанием организма.

Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы показала, что количество подростков, занимающихся легкой атлетикой с хорошим состоянием сердечно-сосудистой системы, увеличилось к концу эксперимента по сравнению с началом наблюдения. Установлено уменьшение количества учащихся, занимающихся в секции легкой атлетики, с неудовлетворительным состоянием сердечно-сосудистой системы к концу эксперимента. Динамика в функционировании сердечно-сосудистой системы у подростков, не занимающихся в секции легкой атлетики, была не существенна, хотя выявлена тенденция в сторону увеличения доли учащихся с удовлетворительным состоянием сердечно-сосудистой системы.

Оценка результатов резервных возможностей дыхательной системы учащихся экспериментальной группы позволила выявить, что 50 % подростков имели удовлетворительное состояние дыхательной системы, 40 % – хорошее, 10 % – неудовлетворительное. К концу эксперимента количество лиц, характеризующихся хорошим функциональным состоянием респираторной системы, увеличилось, а имеющих удовлетворительное состояние – уменьшилось. При анализе резервных возможностей дыхательной системы

школьников, не занимающихся легкой атлетикой, в начале года установлено преобладающее количество с неудовлетворительным состоянием (70 %), и только 20 % и 10 % учащихся имели хорошее и удовлетворительное состояние респираторной системы. К концу эксперимента незначительно снизилось количество учеников с неудовлетворительным состоянием респираторной системы и повысилась доля лиц с удовлетворительным состоянием.

По результатам проведенного исследования нами были разработаны следующие рекомендации. Достаточная двигательная активность (не менее 6–8 часов в неделю), направленная на борьбу с гиподинамией и гипокинезией, способствует укреплению здоровья подрастающего поколения, препятствует развитию утомления, корректирует психоэмоциональные перегрузки, повышает адаптивные резервы организма, поэтому можно рекомендовать тренерам и педагогам учитывать гормональные и структурные перестройки в организме подростков, которые приводят к неустойчивости, к действию ускорений, недостаточной способности к сохранению равновесия на подвижной опоре, нарушению оценки временных интервалов, юношеской гипертонии, замедлению кругооборота крови. Следует учитывать временное снижение физической работоспособности организма в период полового созревании (особенно в III фазе). Необходимо ограничить повышенные силовые нагрузки в период полового созревания.

Таким образом, можно отметить, что занятия легкой атлетикой благоприятно влияют на формирования здорового образа жизни у школьников.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ ВРАТАРЕЙ

В. Ф. Енютин, Л. Н. Енютина

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

На протяжении последнего десятилетия российский футбол, после спада, перешёл в стадию повышения тактико-технического мастерства и зрелищности игры команд премьер-лиги. Это связано с существенным уменьшением рассогласования в уровне мастерства аутсайдеров и лидеров, а также с приходом в российские команды зарубежных футболистов.

К вопросу развития двигательных качеств полевых игроков разной квалификации и возраста посвящено большое количество работ, в то время как различные аспекты тренировочной и соревновательной деятельности вратарей малоизученны и недостаточно разработаны. Основы вратарского мастерства были объектом внимания самих вратарей, накопивших практи-

ческий опыт. В своих работах вратари (Б. П. Набоков, А. М. Акимов и др.) рассматривают вопросы тактики и техники, а вот вопросы организации общефизической подготовки (ОФП) раскрываются лишь с позиций влияния двигательных качеств на уровень и качество игры.

В командах мастеров подготовка вратарей проводится, но тренировка осуществляется в составе всей команды, а специализированной направленности не имеет. В то время как в детско-юношеском футболе данная работа недостаточна.

Отсутствие развития двигательных способностей, преимущественное проведение тренировок в воротах, однообразие упражнений являются основными факторами низкой эффективности тренировочного процесса вратарей ДЮСШ. Затрудняет объективность управления тренировочным процессом и эффективностью системы отбора отсутствие критерий оценки физической подготовленности вратарей.

Цель данной работы – разработка методики тренировочного процесса, основанного на дифференцированно-блочном подходе, с целью обеспечения роста двигательного потенциала футбольных вратарей.

С этой целью было проведено исследование, в котором приняло участие 10 футбольных вратарей в возрасте 14–16 лет, имеющих вратарский стаж не менее трёх лет. Тестирование физической подготовленности футбольных вратарей осуществлялось дважды в течение года.

Методика дифференцированно-блочного подхода:

1. Упражнения с дифференцированной целевой направленностью на развитие одного или двух «родственных» качеств.

2. Блоки (комплексы) с различной направленностью, как на преимущественное развитие одного физического качества, так и на специальную физическую подготовку.

Упражнения для развития скоростно-силовых качеств и силы:

Выпрыгивание из приседа и полуприседа с отягощениями и без отягощений. Упражнения с набивными мячами, гантелями, со штангой. Вес отягощений от 30 до 60 % веса тела. Выбрасывание мяча на дальность.

Упражнения для развития быстроты:

Ускорения на 15, 30, 60 м. Эстафеты с элементами старта. Рывки на 5–10 м из различных исходных положений: из приседа, седа, лёжа, стоя лицом, спиной, боком к стартовой линии. Бег с переменной интенсивностью на дистанции 100-200 м (15–20 м с максимальной скоростью, 10–15 м медленно). Челночный бег. Из «стойки вратаря» бег на 10–20 м с максимальной скоростью, из ворот.

Упражнения для развития специальной выносливости:

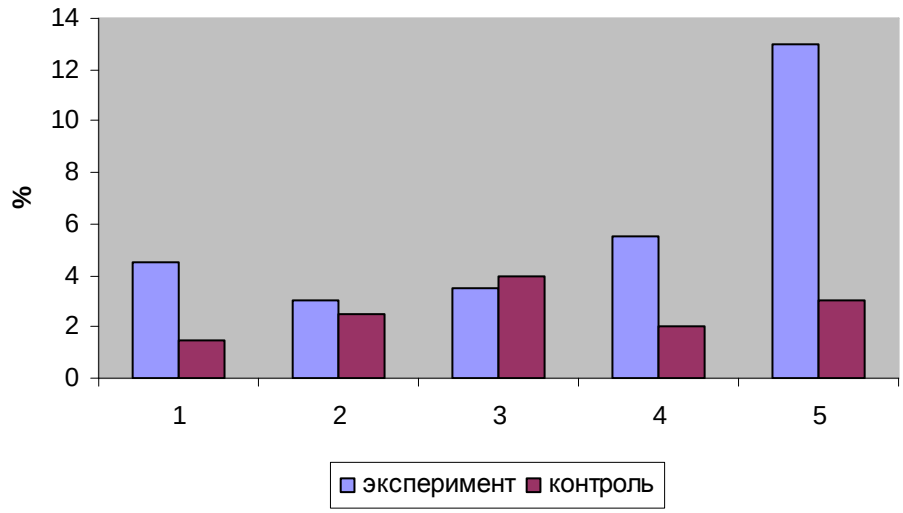
Ловля и отбивание мячей непрерывным и повторным методами. Упражнения с отягощением 20–30 % от максимума до произвольного отказа. Повторное выполнение беговых и прыжковых упражнений.

На первом этапе соревновательного периода (апрель–июнь) в экспериментальной группе преимущественно развивали силовые и скоростно-силовые способности. В июле (второй подготовительный период) акцент делался на развитие взрывной силы. Во второй половине соревнований (август–сентябрь) главная задача подготовки сводилась к совершенствованию скоростно-силовой и общей выносливости.

Контрольная группа занималась по традиционной методике.

До начала эксперимента в сравниваемых группах достоверные различия уровня развития двигательных способностей отсутствовали. По окончании педагогического эксперимента такие данные разнятся.

Сопоставим данные двигательных способностей, полученные в ходе педагогического эксперимента (рис. 1).



Двигательные способности: 1 – стартовая скорость, 2 – дистанционная скорость, 3 – скоростная выносливость, 4 – взрывная сила, 5 – сила

Рис. 1. Прирост (%) показателей тестирования двигательных способностей футбольных вратарей в соревновательном периоде

Результаты тестирования до и по окончанию реализации экспериментальной тренировочной программы показали, что выполненные в процессе тренировки нагрузки способствовали достоверному повышению уровня развития двигательных способностей вратарей: стартовой скорости (4,5 %), дистанционной скорости (3 %), скоростной выносливости (4 %), взрывной силы (5,5 %) и становой силы (13 %). Наименьшие изменения получены по результатам оценки дистанционной скорости и скоростной выносливости.

Литература

1. Акимов А. М. Игра футбольного вратаря. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 95 с.

2. Бондаревский Е. Я. Надёжность тестов, используемых для характеристики моторики человека // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 5. – С. 15–18.

3. Голомазов С. В., Чирова Б. Г. Тренировка вратаря. – М.: РГАФК, 1996. – 203 с.

4. Набоков Б. П. О тренировке вратаря // Футбол сегодня и завтра. – М., 1973. – С. 160–173.

5. Шамардин А. И. Содержание технико-тактических действий вратарей в условиях игры и тренировки // Футбол: Ежегодник. – М., 2003. – С. 48.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИТБОЛ-ГИМНАСТИКОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЗПР

Л. Н. Енютина, В. Ф. Енютин

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также физическая незрелость – признаки задержки психического развития. Адаптивное физическое воспитание целенаправленно влияет на развитие таких детей, способствует росту двигательных качеств, компенсирует и корригирует умственные и двигательные нарушения. Подобранные, дозированные и адресованные на различные отделы ЦНС упражнения изменяют соотношение возбудительных и тормозных процессов в коре больших полушарий и могут быть направлены на перестройку условных патологических рефлексов, возникающих в процессе заболевания. Дифференциация образования позволяет решать задачи активной помощи детям с трудностями в учении и в адаптации к школе. Такая форма дифференциации эффективна при создании специальных классов коррекционно-развивающего обучения. В таких классах возможно взаимодействие учебно-профилактического, диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего и социально-трудового направления деятельности.

У детей с ЗПР имеются настолько значительные нарушения при включении в движение, координации движений и сохранении равновесия, что восстановить их общими упражнениями не удаётся. Поэтому необходимы специальные упражнения для коррекции и компенсации данных нарушений.

В адаптивном физическом воспитании, как средстве коррекции, большое значение имеет игра. Кроме общеобразовательного значения подвижные игры являются подспорьем в работе по коррекции моторных нарушений.

Также для достижения коррекционного эффекта двигательной сферы инвалидов применяются тренажёры и тренажёрные системы. Основу этих положений составляет дифференциально-интегральный подход к применению оптимальных доз физических нагрузок, на основе которых

формируется оптимальный интегральный эффект, выражающийся в расширении диапазона фонда жизненно важных умений и навыков и повышении функциональных возможностей организма.

Основная цель занятий фитбол-гимнастикой состоит не только в том, чтобы развить физические качества, но и сделать их привлекательными, интересными и доступными. Начинать обучение следует с показа и объяснения наиболее простых упражнений локального воздействия. Такие упражнения требуют концентрации внимания только на одной части тела, небольшой группе мышц, не требуют высокого уровня координации движений. Постепенно усложняя комплекс, можно перейти к разучиванию более трудных движений.

Целью эксперимента явилось исследование влияния занятий фитбол-гимнастикой на развитие двигательной сферы младших школьников с ЗПР, как дополнительной формы физкультурно-оздоровительной работы.

Для проведения эксперимента было задействовано две группы, контрольная и экспериментальная, по 10 человек в каждой. Занятия в экспериментальной группе проводились по 40 минут два раза в неделю во второй половине дня в течение шести месяцев. В контрольной группе занятия по коррекции движений не велись. До и после эксперимента все испытуемые были протестированы.

В методику занятий фитбол-гимнастикой вошли следующие основные группы упражнений:

1. Навыки обращения с мячом. Размер мяча, яркий цвет вызывают желание исследовать его. Дети по-новому воспринимают такие действия с ним, как ловлю и отбивание, его подбрасывание и перекатывание.

2. Знакомство с мячом. Это такие упражнения как правильная посадка на мяче и удержание равновесия на нём, движения ног и рук, сидя на мяче, базовое качание и прыжки.

3. Упражнения на развитие гибкости. Применялись маховые, прыжковые, пружинистые упражнения, а также упражнения с дополнительной опорой, с отягощениями и статические упражнения.

4. Упражнения на координацию. Для развития координации применяли упражнения на раздражение вестибулярного аппарата, на воспроизведение заданного ритма движений, симметричные и ассиметричные движения, парные и групповые упражнения, требующие согласованности совместных действий.

5. Упражнения на развитие мышечной силы. Для развития силы применяли изометрические упражнения и упражнения с отягощениями.

6. Упражнения для развития выносливости. Использовались подвижные игры, которые выполнялись в зонах умеренной и большой мощности, ритмическая гимнастика и элементы основной гимнастики.

7. Дыхательные упражнения. На занятиях проходило обучение правильному дыханию и контролю над дыхательным актом.

8. Игры. Подвижные игры содействуют воспитанию как физических (выносливости, силы, скорости, координации, гибкости), так и психических (воли, дисциплинированности, выдержки и др.) качеств.

Тестирование, проведённое до эксперимента, выявило низкий уровень развития физических качеств, а также были отмечены некоторые недостатки в технике выполнения проводимых тестов. В тесте «Прыжок в длину с места» наблюдались нарушения в технике приземления, а также присутствовало рассогласование движений рук и ног при отталкивании. При выполнении теста «Бег на месте» была задержка начала выполнения задания после команды. При выполнении бега в течении 3 минут, тестируемые делали остановки. При выполнении пяточно-носочной пробы 76 % затруднялись в её исполнении.

В таблице представлены сравнительные величины уровня развития двигательных качеств до и после эксперимента.

Динамика изменений показателей уровня развития двигательных качеств испытуемых

Показатель		Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		до эксперимента	после эксперимента	абсолютный прирост	до эксперимента	после эксперимента	абсолютный прирост
Бег на месте, раз	м	7.0	7.4	0.4	7.6	9	1.4
	д	5.7	6.0	0.3	6.5	7.8	1.3
Сгибание туловища (кол-во раз)	м	9.5	10.2	0.7	9.6	10.7	1.1
	д	8.3	8.7	0.4	8.8	10.3	1.9
Прыжок в длину с места (см)	м	69.0	70.8	1.8	64.2	76.8	12.6
	д	64.3	65.0	0.7	63.3	75.8	12.5
Бросок набивного мяча 1 кг (см)	м	128	133	5.0	131.6	134.6	3.0
	д	111.6	113.3	1.7	123.3	128.8	5.5
Наклон вперёд (см)	м	12.8	12.6	0.2	12.6	10.3	2.3
	д	10.0	9.6	0.4	9.3	6.0	3.3
Удержание позы (сек)	м	7.8	8.2	0.4	8.1	8.8	0.7
	д	8.0	8.6	0.6	7.0	7.5	0.5
«Пяточно-носочная» проба (сек)	м	5.8	6.2	0.4	7.3	9.2	1.9
	д	7.6	8.0	0.4	11.1	12.8	1.7
Бег 3 мин. (м)	м	169	170	1	155	201.2	46.2
	д	150	156.7	6.7	145	172.2	27.2

Как видно из таблицы, средние результаты во всех тестах увеличились, и в экспериментальной группе они увеличились значительнее, чем в контрольной. Как и в начале эксперимента наблюдались нарушения координационных движений, однако у испытуемых экспериментальной группы они менее выражены.

Следовательно, применение методики занятий фитбол-гимнастикой со школьниками с ЗПР положительно влияет на коррекцию двигательных нарушений детей.

ПРИМЕНЕНИЕ УПРАЖНЕНИЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ 6–7 ЛЕТ

А. В. Подзорова

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

С развитием общества, достижениями в научно-техническом прогрессе общество столкнулось с угрозой гиподинамии. Эта проблема должна решаться уже в дошкольном возрасте, так как именно этот возраст – «фундамент» здоровья и успешности детей в будущем. Как средство борьбы с гиподинамией формируются и становятся популярными различные оздоровительные системы. Детский эколого-биологический центр имени Г. Н. Сагиль (ДЭБЦ) предлагает свои услуги дошкольным учреждениям по проведению занятий с детьми 6–7 летнего возраста по программе «Ритмика».

Предметом методики музыкально-ритмического развития являются теория и практика музыкального воспитания детей, включающие в себя изучение особенностей, технологии, условий, обеспечивающих развивающий и профилактический процесс использования оздоровительных систем в работе с детьми. Достижение цели становится возможным при решении средствами ритмической гимнастики конкретные задачи воспитания и детей-дошкольников 6–7 лет:

1) формировать интерес к движениям под музыку, обеспечивать музыкально-эмоциональное развитие. Приобщать детей к общей культуре средствами музыкально-ритмической подготовки, формировать художественную культуру личности, единство эстетических чувств через средства музыкального сопровождения.

2) обеспечивать информационно-познавательные потребности детей в двигательной культуре через участие в художественно-музыкальной деятельности. Обогащать детей музыкальными впечатлениями, развивать их сенсорные способности, динамический, ритмический слух.

3) осуществлять средствами движений профилактику и коррекцию плоскостопия, изменение эмоционально-волевой функции, моторной сферы. Активизировать возможности детей, обеспечить развитие эмоционально-художественных, нравственно-эстетических, коммуникативных основ личности средствами движений под музыкальное сопровождение.

Определение понятия «ритм» можно найти в различных источниках, мы опираемся на определение литературной энциклопедии (греч. rytmos, от reo – теку) – воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов. Мы наблюдаем многообразие проявлений ритмики в различных видах и стилях искусств (не только временных, но и пространственных). В музыке это определение особого рода – тактовое распределение. В поэзии и риторике – размер стиха или фразы; благозвучие, состоящее в стройной последовательности долгих и коротких слогов (словарь иностранных слов, вошедших в состав русского).

Теоретической основой нашей работы является учение о личности, деятельности и способностях (К. К. Платонов), концепция физической активности (В. К. Бальсевич), активизация познавательного интереса в обучении (Г. И. Щукина), теория двигательной активности (Н. А. Бернштейн), методология и методы современной теории физической культуры (Н. И. Пономарев, Л. П. Матвеев, Г. Б. Мейксон, Б. А. Ашмарин).

Комплексы упражнений ритмической гимнастики, проводимые под музыкальное сопровождение, вызывают положительные эмоции у детей, обеспечивают существенное повышение уровня их общефизической и функциональной подготовленности, улучшают физическую работоспособность, служат хорошим средством воспитания, повышают интерес на занятии. Апробация работы по программе «Ритмика» и внедрение результатов исследования обсуждались на заседаниях методического объединения по вопросу экспериментальной программы 2011–2012 учебного года. Разработанные комплексы упражнений танцевально-ритмической гимнастики применяются на занятиях в этом году в 4 группах по программе «Ритмика» первого и второго года обучения.

Результаты исследования используются в лекционных и практических занятиях со студентами факультета педагогического образования, кафедры спортивных дисциплин. Разработанные комплексы упражнений танцевально-ритмической гимнастики с игровой направленностью расширяют выбор средств и обновляют методические подходы занятий, способствуют развитию основных двигательных способностей, характерных для данного вида деятельности: быстрота ($p < 0,02$), координация движений ($p < 0,03$). Педагогический эксперимент показал эффективность применения экспериментальной методики, в результате которой улучшились показатели скоростно-силовых способностей ($p < 0,001$), гибкости ($p < 0,01$), физической работоспособности ($p < 0,005$) и умение выразить в движениях свои творческие способности ($p < 0,001$).

Занятия ритмикой не требуют специально оборудованных помещений и инвентаря, обеспечивают высокую моторную плотность занятия с учетом данного возраста и дают возможность получать оздоровительный эффект. Применение упражнений по ритмике способствует повышению физической подготовленности детей 6–7 лет, пополняет двигательный за-

пас детей, оказывает положительное влияние на физическое развитие. Упражнения, выполняемые под музыкальное сопровождение, способствуют развитию «танцевальности», умению эстетически красиво двигаться, помогают обрести уверенность, улучшают культуру движений.

В работе экспериментально доказано не только ярко выраженное положительное влияние ритмики на физическую подготовленность, уровень развития двигательных способностей, но и ее положительно-эмоциональный эффект по сравнению с занятиями по физическому воспитанию, предусмотренными программой дошкольных учреждений. Высокая эффективность упражнений ритмической гимнастики обеспечивается несколькими факторами:

– моторной плотностью и высокой интенсивностью физических нагрузок, с учетом возрастных цензов;

– выполнением множества упражнений, направленных на развитие разных двигательных способностей (быстроты, гибкости, ловкости);

– оптимальной ритмовой структурой упражнений, выполняемых с музыкальным сопровождением.

Результатами эксперимента доказано, что занятия ритмической гимнастикой расширяют и обогащают двигательный опыт обучающихся, дают возможность к самовыражению, придают им уверенности в себе и в своих силах. Внедрение занятий по программе «Ритмика» не только не снижает темпов физического развития и физической подготовленности, а сравнительно улучшает их. В настоящее время работа в группах детских садов по заявленной программе продолжается.

МОНИТОРИНГ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СИСТЕМ ОЦЕНКИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Л. Д. Черняева

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 8»
г. Анжеро-Судженск

За последние десятилетия в жизни населения планеты резко снизилась доля физического труда в производственной деятельности и в быту. Все это привело к глобальной гиподинамии со всеми вытекающими отсюда неблагоприятными последствиями. Ухудшение социально-экономического положения населения, морально-психологического климата общества имеет негативные последствия для взрослых и детей. Среди них – снижение уровня здоровья и физической подготовленности подрастающего поколения, масштабное развитие детской преступности, беспри-

зорности, наркомании и алкоголизма, запустение и разрушение спортплощадок и стадионов.

Современный ребенок помещен в такую среду обитания, где главенствует телевизор, компьютер. Реклама обеспеченной красивой жизни, подаваемая в разрез с реальностью, насилие с экранов телевизоров несут большой вред воспитанию детей морально и психически. Плотность, насыщенность школьной программы настолько высоки, что ребенку приходится прикладывать значительные усилия, чтобы приспособиться к ней. Дети испытывают психологический дискомфорт. Эти и другие негативные явления отражают объективную необходимость пересмотра существующего физкультурного образования школьников. В настоящее время практически нет полностью здоровых детей. Поступая в первый класс, они изначально уже имеют какие-либо заболевания. С каждым годом дети становятся все слабее. Современные дети уже не могут справиться с теми требованиями и нормативами, с которыми легко раньше справлялись почти все учащиеся.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только реальную ситуацию, но и прогноз на будущее. Уровень здоровья и физической подготовленности учащейся молодежи вызывает беспокойство как государственных, так и общественных организаций, самих граждан.

Совершенно ясно, что на всех этапах жизни ребенка необходимо наблюдение, анализ, оценка и прогноз состояния физического развития, изучение динамики показателей физической подготовленности школьников.

Мониторинг – это система мероприятий по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности учащихся, дающая возможность мне как учителю отследить динамику роста и падения результатов, выявить причины и скорректировать работу так, чтобы каждый ребенок был успешен по окончании школы.

При помощи мониторинга можно добиться не только повышения эффективности работы самого учителя, но и своевременно выявить потенциал обучаемого. Реализация в единой общности всех компонентов мониторинга обучения (системы прогнозирования и проектирования) обеспечивает оптимальную организацию объектов педагогического процесса, делает его результативным, конкретизированным, адресным. Таким образом, процесс обучения становится осмысленным и целенаправленным. В результате чего он выступает как двусторонняя связь в системе «учитель-ученик».

Внедрение мониторинга оказывает влияние на методику работы учителя. Мониторинг ставит перед учителем конкретные методические задачи, решение которых и создает условия для его применения в учебном

процессе. Несколько лет работаю над методической темой «Мониторинг уровня физического развития как одна из форм систем оценки и прогнозирования физической подготовленности обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей». Результат – каждый ученик знает уровень своего развития по всем тестам, отслеживает динамику роста или падения результатов, стремится к улучшению своих результатов и выполняет самостоятельные занятия физическими упражнениями. Я, как учитель, владею информацией по каждому ребенку, по всем тестируемым упражнениям, отслеживаю динамику и корректирую свою работу так, чтобы она положительно влияла как на слабые стороны каждого ребенка индивидуально, так и улучшала физические качества учащихся с высоким уровнем физического развития. Выбираю формы, методы и средства обучения, организовываю двигательную деятельность ребенка на уроке с учетом его возрастно-половых особенностей, динамики физической подготовленности и индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся, учитывая индивидуальные показатели состояния здоровья. Внутригрупповая дифференциация обучения, осуществляемая по степени оказания методической помощи каждому ребенку, позволяет выстроить индивидуальную траекторию успеха, подобрать ребенку адекватные его индивидуальным способностям и возможностям методы и средства обучения. При оценке физической подготовленности учитываю как максимальный результат, так и прирост результата. Приобщаю к выполнению домашних заданий своих учеников: даю задания по двум уровням, то есть ребенок сам выбирает объем задания по силам. Организовываю внутри школы диагностику физического состояния каждого школьника – это позволяет дифференцированно подходить к организации учебного процесса. Причем при выполнении двигательных действий могу видоизменять упражнения в зависимости от индивидуальной подготовленности, особенностей развития, склонностей к тому или иному виду деятельности.

В младших классах предлагаю уроки в игровой форме для лучшего усвоения материала и достижения желаемых результатов. Моя задача на игровых уроках заключается в варьировании нагрузки и индивидуальном подходе к каждому ребенку, так как в этом возрасте физические упражнения важно подбирать так, чтобы они активно содействовали укреплению здоровья и гармоничному физическому развитию, формировали необходимые двигательные качества, были направлены одновременно на обучение двигательным действиям, способствовали формированию правильной осанки и становлению школы движений.

Один из компонентов мониторинга является определения уровня физической подготовленности обучающихся с 1 по 9 класс.

В нашей школе оценка уровня развития двигательных качеств обучающихся и оценка их физической подготовленности проводится 2 раза в учебном году (в начале сентября и в конце апреля – начале мая) с помо-

щью простейших тестов, отражающих уровень развития шести жизненно необходимых физических качеств:

1) скоростных (бег на 30 м или 100 м);

2) координационных (бег 3×10 м, прыжки через скакалку);

3) скоростно-силовых (прыжок в длину с места, подъем туловища за 30 сек.);

4) силовых (подтягивание, отжимание);

5) выносливости (бег на 1000 м, 2000 м, 3000 м);

6) гибкости (наклон туловища вперед характеризует способность гибкости в позвоночном столбе).

Результаты тестирования записываются в сводные протоколы и оформляются в виде графика. Сопоставление результатов, достигнутых в начале и в конце учебного года, позволит судить об эффективности процесса обучения, роста технической и физической подготовленности обучающихся.

Предлагаемый мною мониторинг базируется на стандартных тестах, которые просты, объективны, надёжны, не требуют для проведения специального оборудования, не сложны по технике и доступны для каждого ребенка. С помощью этих тестов определяется шестиуровневая градация физической подготовленности обучающихся: опасная зона, неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично, супер. Что, бесспорно, точнее и интереснее, чем тесты с трехуровневой градацией (высокий, средний, низкий), где у испытуемых отсутствует стимул к дальнейшему физическому самосовершенствованию. Применение одних и тех же тестов в течение всех лет пребывания обучающихся в школе позволяет проследить за динамикой их физической подготовленности с 1 по 9 класс, сравнивать, анализировать показатели каждого ученика и, таким образом, вести систематический контроль за уровнем физической подготовленности.

Контрольные испытания по тестам в конце учебного года (в апреле) дают возможность определить улучшение, величину сдвига (в процентах) физической подготовленности каждого ученика, сравнивая исходный показатель (начало учебного года). Использование все время одних и тех же тестов дает возможность сравнивать их динамику в течение всего обучения и в дальнейшей жизни. Этим можно повысить мотивацию детей к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Таким образом, для повышения эффективности процесса управления физическим воспитанием в школе особенно важным является создание системы обратной связи в управлении. Мониторинговое исследование выступает в современных условиях как эффективное средство сбора и анализа информации о функциональном состоянии, физическом развитии и физической подготовленности школьников. Полученные и проанализированные данные могут быть применены для решения проблемы повышения эффективности образовательного процесса по физической культуре. Регу-

лярный мониторинг позволяет вести постоянное слежение за изменением физического состояния школьников, осуществлять диагностику их состояния и вносить соответствующие коррективы в процесс воспитания гармонически развитого человека.

Литература

1. Изаак С. И. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография. – М.: Советский спорт, 2005. – 126 с.
2. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб.пособие. – М.: Советский спорт, 2006. – 208 с.
3. Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи: постановление Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 916 // Российская газета. – 2002. – 12 янв.
4. Семенов Л. А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях: монография. – М.: Советский спорт, 2007. – 168 с.
5. Общероссийская общественная организация содействия укреплению здоровья в системе образования. [электронный ресурс] // http://www.zdorobr.org/
6. Юречко О. В. Физическое развитие и физическая подготовленность в системе мониторинга состояния физического здоровья школьников // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3 (часть 2). – С. 324–327; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982162 (дата обращения: 29.10.2012).
7. Чедов К. Мониторинг физического состояния школьников, занимающихся по инновационной педагогической технологии «Спортизированное физическое воспитание» [электронный ресурс] // http://lib.sportedu.ru/Press/FKVOT/2004N5/p48-50.htm (дата обращения: 19.10.2012).

МОНИТОРИНГ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА СТУДЕНТОВ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ПАРНЫМ КОЛЛЕКТИВНЫМ ТАНЦЕМ

Е. Н. Якунина, А. В. Кабачкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

В настоящее время мониторинг как специфический вид научного исследования охватил самые различные сферы деятельности людей: психологию, экологию, социологию, экономику. Мониторинг можно рассматривать как способ изучения реальности, который используется в различных науках, и как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной и качественной информации. Если диагностика ситуации осуществляется систематически, с определенной заданной периодичностью, а также с использованием одной и той же системы индикаторов, можно говорить о мониторинге.

В настоящее время здоровью молодежи придается особое значение, поскольку от него в значительной мере зависит физическое и психическое благополучие будущих поколений. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе во многом зависит от индивидуально-типологических характеристик личности. Учебно-тренировочный процесс спортивной направленности способствует постепенному и последовательному укреплению здоровья, совершенствованию приспособительных механизмов организма, обеспечивающих социальную, биологическую и психическую адаптацию и, как следствие, повышению уровня физической и умственной работоспособности студентов.

Оценка уровня здоровья по отдельным, пусть даже информативным показателям, не дает целостного представления. Необходима интеграция отдельных параметров с целью получения суммарного количественного показателя (индекса) здоровья. Для этого может быть использован балльный вариант пересчета «сырых» показателей в стандартизованные, с учетом возраста, пола, региона проживания, типа конституции и нормативных значений [1]. Для психофизиологического мониторинга используется широкий арсенал методов, где наряду с традиционными подходами используется специализированное программное обеспечение, предназначенное для съема, отображения и регистрации сигналов, позволяющее существенно ускорить процесс обработки и анализа полученной информации. Например, модель регуляции сердечного ритма, предложенная Р. М. Баевским [2], основывается на кибернетическом подходе и представлена в виде двух контуров (центральный и автономный) и четырех уровней управления, связанных между собой. Модель реализована в программном комплексе «ЭКГ-ТРИГГЕР-МКА-02» и используется для характеристики процессов адаптации и функциональных резервов организма. Автоматизированный комплекс методик [3], разработанный для мониторинга в различных областях психологии, активно внедряется в психофизиологические исследования спортивной направленности, так как позволяет оценить простые и сложные сенсомоторные реакции, объем, устойчивость внимания и способность к его концентрации, чувствительность реакций на движущийся объект.

Обобщение опыта и проведенные исследования [4] показывают, что при большом разнообразии в подходах, оценка психофизиологического состояния респондентов сводится к комплексному анализу показателей антропометрии, физической подготовленности, функционального состояния и адаптационных резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем, биохимических показателей, образа жизни.

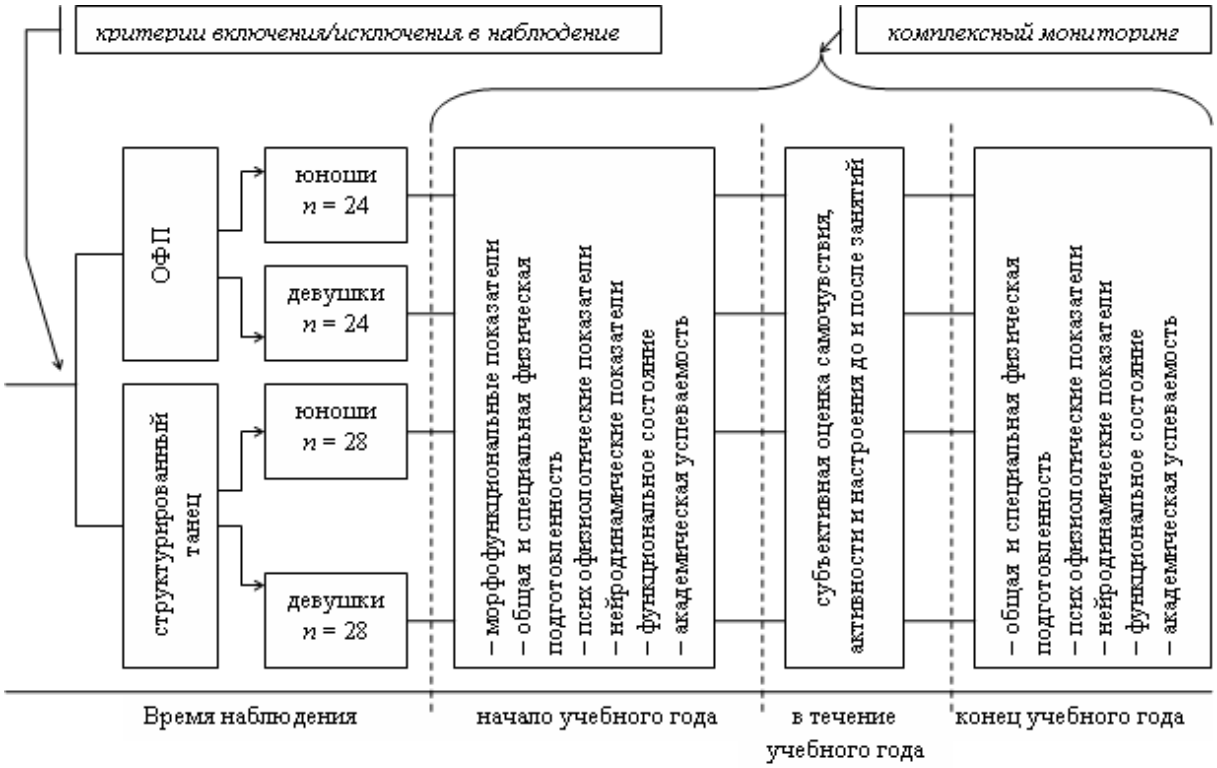


Рис. 1. Схема организации комплексного мониторинга

В наблюдении участвовали студенты НИ ТГУ (N = 104, 19–20 лет) факультета информатики и иностранных языков. В экспериментальной группе (ЭГ) традиционные занятия физической культурой были заменены на занятия парным коллективным структурированным танцем. В контрольную группу (КГ) были включены студенты, занимающиеся по стандартной программе ОФП (рис. 1).

Адаптивное функциональное состояние организма формируется благодаря совместному взаимодействию различных процессов, которые проявляются по своим количественным или качественным характеристикам. Достоверные корреляционные связи между изучаемыми параметрами определяют синхронизацию активности структур, которые можно объединить по взаимосвязям, характеризующим различные функциональные системы. Был проведен непараметрический анализ данных на всех этапах исследования, с целью выявления корреляционной взаимосвязи, оценки ее силы и направления. Статистически значимые связи были определены между степенью изменения показателя «быстрота простой сенсомоторной реакции», который отражает двигательно-координационный потенциал организма и результативностью тренировочного процесса на конец учебного периода во всех наблюдаемых группах (рис. 2).

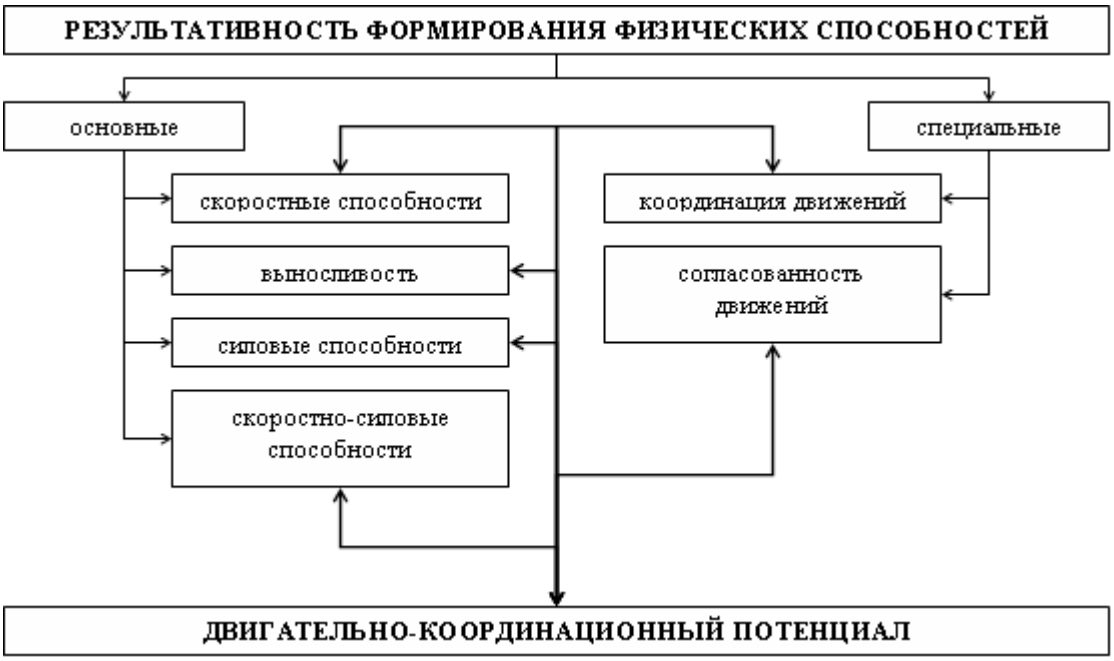


Рис. 2. Взаимосвязь между показателями по результатам непараметрического корреляционного анализа в наблюдаемых группах

В ходе анализа выявлена обратная корреляционная связь средней и слабой силы между показателями быстроты простой сенсомоторной реакции и результативностью формирования основных физических способностей (быстрота, выносливость, сила и скоростно-силовые качества) и специальных физических способностей (координация и согласованность движения) в наблюдаемых группах юношей и девушек с уровнем значимости $p < 0,05$ (таблица).

Значения коэффициента корреляции между показателями быстроты простой сенсомоторной реакции и результативностью формирования физических способностей в наблюдаемых группах

Физические способности	**Быстрота простой сенсомоторной реакции**			
	юноши		*девушки*	
	КГ	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*
Скоростные способности	– 0,6	– 0,68	– 0,54	– 0,5
Скоростно-силовые способности	– 0,45	– 0,48	– 0,47	– 0,4
Силовые способности	– 0,59	– 0,45	– 0,3	– 0,41
Выносливость	– 0,47	– 0,37	– 0,4	– 0,38
Координация движений	–	– 0,65	–	– 0,64
Согласованность движений	–	– 0,67	–	– 0,58

В качестве показателя эффективности учебной деятельности принят средний балл академической успеваемости и проведен непараметрический корреляционный анализ степени его изменения с нейродинамическими, функциональными и психофизиологическими параметрами студентов по

группам и половым признакам. У юношей обеих групп (рис. 3) статистически значимые связи были определены между степенью изменения среднего балла успеваемости и показателями быстроты простой зрительной реакции, быстроты сложной сенсомоторной реакции, уровнем концентрации внимания, ЧСС в покое, уровнем субъективного благополучия, мотивацией к достижению успеха, агрессивностью, объемом механической памяти.

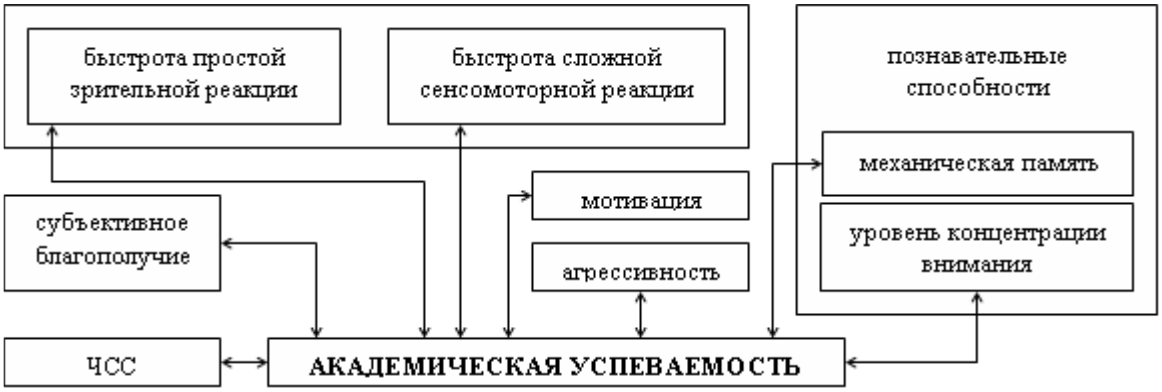


Рис. 3. Взаимосвязь между показателями юношей по результатам непараметрического корреляционного анализа в наблюдаемых группах

У девушек обеих групп (рис. 4) статистически значимые связи были определены между степенью изменения среднего балла успеваемости и показателями быстроты простой зрительной и слуховой реакции, коэффициентом асимметрии, самочувствием, враждебностью, возбудимостью, мотивацией к достижению успеха, объемом смысловой памяти.



Рис. 4. Взаимосвязь между показателями девушек по результатам непараметрического корреляционного анализа в наблюдаемых группах

Таким образом, у юношей высокая успеваемость определяется высокой скоростью зрительно-моторных реакций. У юношей КГ высокая успеваемость достигалась более высокой физиологической «ценой», на что указывают более высокие показатели ЧСС в зависимости от успеваемости, то время как у девушек такой зависимости не наблюдалось. У студентов ЭГ с высокой успеваемостью коррелировал уровень самочувствия, кото-

рый выше по сравнению с КГ, что говорит о большем психологическом комфорте.

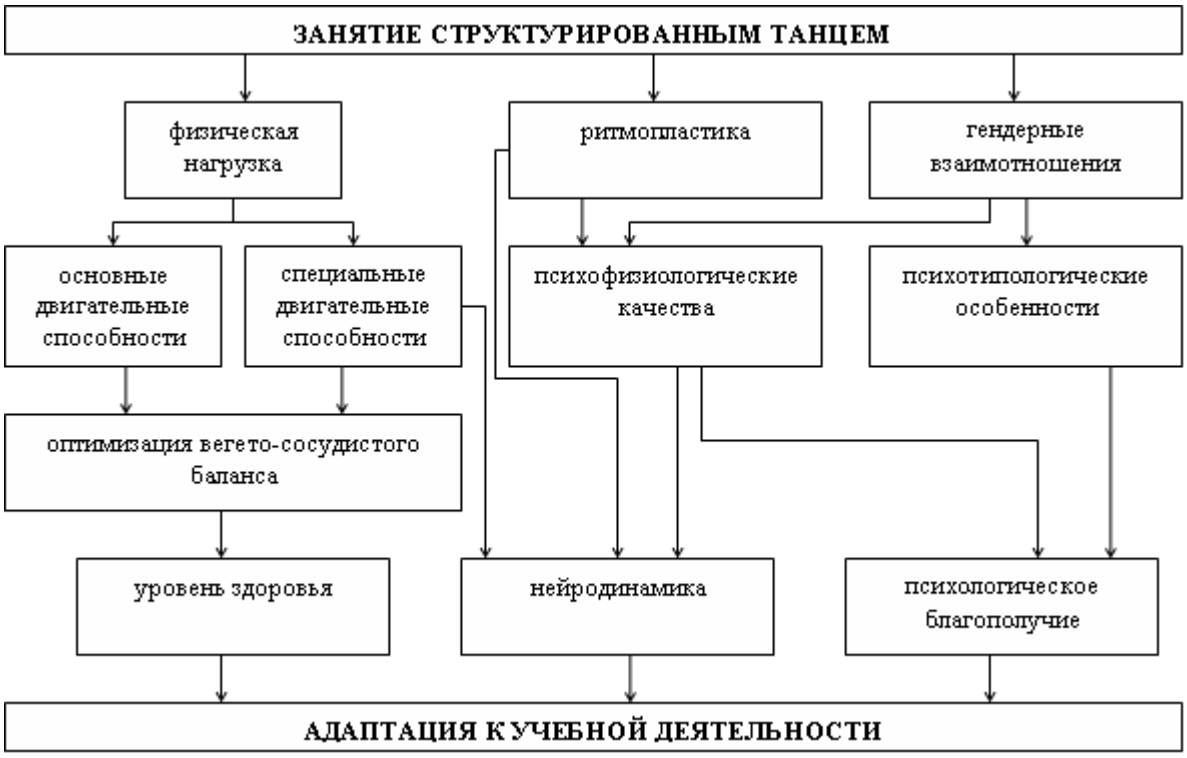


Рис. 5. Схема вовлечения физиологических и психофизиологических механизмов в адаптацию студентов к учебной деятельности за счет занятий парным коллективным структурированным танцем

В ЭГ у юношей и у девушек успеваемость в значительно большей степени определялась высокой мотивацией к достижению успеха. Девушки с высокой успеваемостью характеризовались более высокой эмоциональной устойчивостью, а юноши – более низкими показателями агрессивности. Для успеваемости юношей значимыми оказались показатели механической памяти, а для девушек – смысловой. Проведенный анализ результатов мониторинга позволил выявить ряд психофизиологических механизмов, обеспечивающих формирование адаптации студентов к учебной деятельности за счет занятий парным коллективным танцем (рис. 5).

Литература

1. Методические рекомендации по изучению здоровья населения / О. П. Щепин [и др.]. – М., 2005. – 70 с.

2. Математические методы анализа сердечного ритма / под ред. В. В. Парина, Р. М. Баевского. – М.: Наука, 1968. – 152 с.

3. Мирошников С. А., Филиппова М. Г., Чернов Р. В. Методические материалы к программному обеспечению «Экспериментальные исследования в психологии». – СПб: СПбГУ, 2009. – 37 с.

4. Якунина Е. Н. Особенности адаптации студентов к учебной деятельности при занятиях парным коллективным танцем: дис… канд. биол. наук. – Томск, 2011. – 206 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

КОНКУРЕНТНАЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Ю. Х. Бикулова, И. Г. Якупова
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 8»
г. Анжеро-Судженск

Проблема кадрового обеспечения современного образования – одна из важнейших в нашей стране. В связи с этим профессия учителя декларируется в обществе как одна из самых уважаемых, почетных и ответственных.

Именно от труда учителя во многом зависит разносторонность развития молодого поколения, его убеждения, мировоззрение, нравственные качества. Растет значимость образования как одного из механизмов повышения социальной мобильности и приобретения культурного капитала. С другой стороны, социальная привлекательность и престиж профессии учителя за последние двадцать лет достигли предельно низкого уровня.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел исследование, в ходе которого его эксперты выяснили, какие профессии кажутся россиянам наиболее престижными и доходными. По результатам исследований, полученным в ноябре 2010 года, большая часть российского населения (в том числе школьники, родители и сами педагоги) относят учительский труд к непрестижным профессиям: по критериям престижности и доходности профессия учителя находится на последнем месте (см. таблицу 1). В рейтинге наиболее предпочтительных профессий для своих детей эта профессия занимает лишь восьмое место, (2,67 балла из 5 возможных). [4]

Таблица 1

Рейтинг профессий

Самые выгодные профессии	Самые престижные профессии	Лучшая профессия для детей
1. Политик 4,492. 2. Предприниматель, бизнесмен 4,243. 3. Работник государственных органов, администрации 4,124. 4. Журналист 3,535. 5. Милиционер 3,07 6. Священнослужитель 3,07 7. Ученый 3,01 8. Врач 2,84 9. Военнослужащий 2,72 10. Учитель 2,27	1. Политик 4,032. 2. Предприниматель, бизнесмен 3,943. 3. Работник государственных органов, администрации 3,924. 4. Священнослужитель 3,605. 5. Журналист 3,53 6. Ученый 3,49 7. Врач 3,49 8. Военнослужащий 3,09 9. Милиционер 3,06 10. Учитель 2,83	1. Врач 3,902. 2. Работник государственных органов 3,543. 3. Предприниматель, бизнесмен 3,514. 4. Ученый 3,305. 5. Журналист 3,08 6. Военнослужащий 2,74 7. Политик 2,73 8. Учитель 2,67 9. Милиционер 2,38 10. Священнослужитель 2,08

Мало отличаются результаты анкетирования, проведенного в 9-х классах МБОУ «ООШ № 8» в октябре 2012 года. Респондентами стали 100 человек (обучающиеся и родители). По выгодности и престижности профессия учителя на последнем и предпоследнем местах, хотя она входит в число пяти профессий, о которых мечтали дети в детстве (наряду с профессиями врача, журналиста, полицейского и военнослужащего) (см. таблицу 2 – чем выше коэффициент, тем ниже уровень оценки престижности и выгодности профессии).

Таблица 2

Рейтинг профессий по результатам анкетирования. МБОУ «ООШ № 8»

Самые выгодные профессии	Самые престижные профессии
1. Политик 1,93.	1. Политик 1,492.
2. Предприниматель, бизнесмен 3,2	2. Предприниматель, бизнесмен 3,9.
3. Журналист 3,93.	3. Работник государственных органов, администрации 4,3
4. Работник государственных органов, администрации 4,06	4. Журналист 5,1.
5. Ученый 6,06	5. Ученый 5,2
6. Полицейский 5,7	6. Полицейский 5,7
7. Военнослужащий 6,7	7. Врач 6,1
8. Врач 7,02	8. Военнослужащий 6,4
9. Учитель 8,2	9. Священнослужитель 8,2
10. Священнослужитель 8,9	10. Учитель 8,5

Как повысить конкурентную привлекательность профессии учителя? Многие исследователи связывают этот вопрос с заработной платой учителя.

В России соотношение оплаты труда в образовании и подушевого ВВП составляет 0,64 [1], что примерно в два раза меньше, чем в развитых странах. Сносное материальное существование современный российский учитель обеспечивает за счет увеличения нагрузки. С одной стороны, это помогает улучшить материальное положение, с другой – отрицательно влияет на качество работы, так как приводит к истощению интеллектуальных, эмоционально-психологических, физических сил учителя. Стимулирующие выплаты не решают проблемы, поскольку для обеспечения достойного уровня материального благосостояния принципиальными являются систематичность выплат и их относительная доступность для массы учителей.

Повысить относительно невысокий статус профессии учителя – не самая простая задача, решение которой требует времени. Об этом говорилось в аналитическом докладе «Как сделать профессию учителя – профессией будущего! Уроки со всего мира» Международного саммита, посвященного профессии учителя, состоявшегося в 2011 году в Санкт-Петербурге.

Повышение зарплаты не сделает профессию учителя конкурентной, если не решится проблема привлечения талантливой, педагогически ода-

ренной молодежи в школы. Если же учитель воспринимается как «*часть проблемы*», который обязан изменить свою работу и повысить результаты деятельности, то профессия учителя никогда не станет привлекательной для по-настоящему талантливых людей. В этом процессе (повышения уровня престижа учителя) важно не только устанавливать определенную планку входа в профессию, но и менять саму ее суть.

По-настоящему достойные кандидаты вряд ли захотят становиться учителями, если увидят, что существующие представители профессии не отличаются высоким уровнем знаний и не воспринимаются сообществом как профессионалы.

В докладе по материалам Саммита приводится положительный опыт решения данной проблемы в развитых странах.

Трансформация профессии учителя сегодня требует более чуткой системы профессионального развития, чем это было всегда принято в системе образования. Возникает необходимость задействовать большее число ресурсов – ограничиться внедрением большего числа специальных курсов профессиональной подготовки не достаточно. Более того, профессиональное развитие нужно согласовывать не только с индивидуальным карьерным маршрутом учителя, но также и с изменениями более глобального уровня — в школе и в системе в целом.

На уровне индивидуальной карьеры самыми важными остаются такие инструменты, как профессиональное обучение (обучение на рабочем месте), аттестация, система поощрений – все они тесно взаимосвязаны. В то же время, обучение компетенциям и развитие доверия и сотрудничества между учителями – ключ к успешному и эффективному преподаванию в классе.

Необходимо использовать новые инструменты, стимулирующие приток квалифицированных молодых специалистов в педагогический корпус. Уровень зарплат – это обязательная часть мотивации но не менее важным является возможность карьерного роста, а главное, широкий круг профессиональных полномочий в процессе реформирования системы. Последнее требует такого образования для молодых специалистов, которое позволит им в дальнейшем стать настоящими инноваторами и исследователями в этой области. [3]

В современных условиях существенное влияние на повышение конкурентной привлекательности профессии оказывает возможность карьерного роста. Термин «карьера» (от ит. Carriera – бег, жизненный путь, поприще) обозначает продвижение в какой-либо сфере деятельности, достижение известности, славы, выгоды, род занятий, профессия. [4, с. 210]

Профессиональная карьера учителя может иметь «вертикальную» и/или «горизонтальную» направленность:

– «вертикальная» карьера – продвижение учителя в организационной иерархии (например, учитель → завуч → директор);

– «горизонтальная» карьера – «профессиональная карьера, являясь результатом выбора педагогом собственной профессиональной стратегии, способствует его самоопределению, развитию рефлексивных качеств и ставит его в позицию субъекта профессионального выбора, является механизмом профилактики кризисных периодов и тесно связанного с ними профессионального истощения педагогов». [4, с. 8]

При этом «вертикальность» и/или «горизонтальность» карьеры условна, главное в карьерном росте – это процесс *реализации человеком своих возможностей*, то есть профессионального продвижения, которое проходит специалист.

Одним из важных факторов поднятия конкурентоспособности профессии учителя является возможность профессионального развития с использованием долгосрочных программ повышения квалификации. Не менее важным вопросом относительно поддержки учителей в процессе их трудовой деятельности является предоставляемая широта условий для успешного трудоустройства и последующего карьерного роста, которые бы соответствовали естественным стремлениям и ожиданиям начинающих специалистов.

Результаты, представленные TALIS (Международное исследование систем обучения и преподавания) на Саммите, также показали, что в лучшей практике оценка и вознаграждение учительского труда являются ожидаемыми и крайне приветствуются учителями. Такие формы мотивации ведут к самосовершенствованию и часто могут служить стимулом к самостоятельному повышению своего образования. На данный момент большинство учителей, однако, не ощущают, что их высокие достижения получают значимую оценку и стимулируются со стороны руководства. Именно этот факт говорит о том, что ключевая проблема оценки деятельности учителя (или экспертизы его деятельности) – это соответствующее обучение тех, кто непосредственно руководит процессом оценки. Вместе с этим, особое внимание необходимо уделить и вопросу разработки самих критериев поощрения тех или иных достижений в работе учителя – критериев, которые являются собственно показателем того, что работа достойна денежного вознаграждения.

Необходимо понимать, что для достижения положительного результата нужно использовать комплекс мер. Просто повышение «входных стандартов» для учителей сразу же ограничит спрос на профессию (и, как следствие, ресурс учителей), если наравне с этим не будут повышены заработная плата и улучшены условия труда. При этом увеличение заработной платы и качественное улучшение условий труда и материальной базы школ не смогут автоматически обеспечить обновление в профессиональном уровне и методиках преподавания без повышения «входных стандартов». Системы оценки и аттестации учителей будут неэффективны, если они затрагивают вопрос компенсации (материального поощрения), но не

связаны с профессиональным развитием и карьерным ростом. Увеличение автономии (свободы) в работе педагога может привести к обратным результатам, если его образование и профессиональный опыт не соответствуют получению таких прав. [3]

Немаловажную роль в повышении престижа профессии играет ее имидж, создаваемый в обществе. От того, как воспринимается профессия, зависит её место и значимость в системе социально-экономических отношений, в том числе её инвестиционная привлекательность.

Структура имиджа учителя включает ядро имиджа (то, что дано человеку от природы: рост, особенности телосложения, цвет кожи, структура волос и т. д.), внутренний уровень (то, что сформировалось в процессе развития человека как личности, профессионала, в том числе его поведенческие особенности) и внешний уровень (визуальный, аудиальный, кинестетический элементы образа). [2]

С помощью системы имиджей, создаваемых и распространяемых в огромных масштабах средствами коммуникации, появляется реальная возможность создавать новый имидж учителя, формировать мнения, разрушать привычные и привносить в сознание новые стереотипы.

Таким образом, для развития конкурентной привлекательности профессии учителя в современной России, для привлечения талантливой молодежи необходимо формировать положительный имидж профессии, организовывать профессиональный отбор лучших выпускников, увеличивая престижность учительской профессии; увеличить объем заработной платы, поднимая доходность педагогической специальности, увеличивать возможность профессионального и карьерного роста.

Литература

1. Агранович М. Л., Фрумин И. Д. Кадры образования – больше дешевых или меньше дорогих [Электронный ресурс] // URL: http://vo.hse.ru/ (дата обращения: 10.10.2012).

2. Имидж современного педагога / Открытый класс [Электронный ресурс] // URL: http://www.openclass.ru/ (дата обращения: 14.10.2012).

3. Как сделать профессию учителя – профессией будущего! Уроки со всего мира. Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя / Перевод с англ. Л. И. Заиченко, ред.Н. А. Заиченко. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. – 144 с.

4. Крисковец Т. Н. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя: дис… канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 213 с.

5. Методика изучения факторов привлекательности профессий [Электронный ресурс]//URL: http://azps.ru/tests/tests2_profprivl.html (дата обращения: 14.10.2012).

6. Незамятный И. Только бы не учителем [Электронный ресурс] // URL: http://www.mk.ru/economics/article/2010/11/09/542605-tolko-byi-ne-uchitelem.html (дата обращения: 12.10.2012).

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ПЕДАГОГА

А. И. Винс
Нетиповое муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Гимназия № 11»
г. Анжеро-Судженск
С. И. Зубова
Филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

В психолого-педагогической литературе описаны требования к учителю, разработаны профессиограммы и психограммы учителя. Однако, с точки зрения концепции менеджмента, они не учитывают особенностей нынешнего времени:

– стрессы, давление, неопределённость во всё большей мере присутствуют в нашей жизни, поэтому от умелых учителей требуется способность эффективно управлять собой и своим временем;

– традиционные ценности приводят к серьёзному расстройству личных убеждений и ценностей, в связи с этим учителю требуется умение прояснять свои личные ценности;

– традиционные системы переподготовки учителей не в состоянии обеспечить потребность в обучении, поэтому каждый учитель обязан сам поддерживать свой профессиональный рост и личное развитие;

– перед учителем в настоящее время встаёт огромное количество нравственных, эстетических, материальных и других проблем, что предполагает владение навыком эффективного их решения;

– авторитарный стиль руководства не срабатывает, поэтому для продуктивной работы учителю необходимо осваивать навыки влияния на учащихся, не прибегая к прямым приказам;

– информационная насыщенность приводит к загруженности учителя, хорошим средством в этом отношении являются методы рационального чтения и запоминания;

– утверждение демократического стиля в отношениях между учителем и учащимися требует от учителя умения создавать коллектив и умело им управлять;

– многие традиционные школы и методы обучения устарели, поэтому учителю важно творчески перерабатывать в своей деятельности известные методики, заниматься исследовательской работой, смело экспериментировать.

Учитель и менеджер являются организаторами деятельности людей. Однако есть различия в целях и задачах, возрасте подчинённых и т. д., но функции деятельности и основные профессиональные умения практически совпадают. Это позволяет сделать вывод, что концепции, разработанные в

менеджменте, могут быть применены для усиления профессиональной подготовки учителя.

В литературных источниках встречаются различные определения менеджмента:

– это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей;

– это функция, вид деятельности организациях;

– это вид человеческой деятельности, направленной на руководство умственным и физическим трудом различных групп людей.

Исходя из этих определений, становится понятной возможность использования многих положений менеджмента в деятельности учителя.

Главное направление менеджмента в работе школьного учителя – это совершенствование содержания, методов и приёмов обучения детей. [3] В основе концепции школьного менеджмента должен быть подход, в соответствии с которым учителям должна оказываться такая помощь руководителями школы и органов народного образования, чтобы учащиеся имели лучшие возможности для учения. Концепция школьного менеджмента изменяет роль педагогов, требует от них большего внимания к политике школы, её процедурным вопросам и эстетическим ценностям. Это положение требует от учителя быть более искусным, гибким в формировании установок и мотивов учения, рационального использования времени. [1]

Важным направлением менеджмента в деятельности учителя является информация и коммуникации. От учителя ожидается большая личная активность и заинтересованность в решении проблем школы и образования. Для этого он должен постоянно информироваться, знать результаты новейших исследований, посвящённых самосовершенствованию технологии обучения и воспитания. [3]

Одним из направлений школьного менеджмента является совершенствование учебных программ и процесса обучения, которые непосредственно связаны с деятельностью учителя. [1] И хотя программы находятся вне компетенции учителя, их успешная реализация зависит от объёма материала на каждый урок, ограничений, последовательности изучения, оценки и уточнения учебной программы с помощью тестов. Концепция школьного менеджмента позволяет учителям корректировать учебные программы в соответствии с запросами родителей и учащихся, выбирать рациональные методы обучения и экспериментировать с ними. [7].

Известно, что составляющими менеджмента являются люди, технологии, цель, стратегия, задачи, процессы и культура. Цикл менеджмента включает планирование, определение условий, организацию, использование, мотивацию и руководство. [1]

Исходя из этого, педагогический менеджмент требует постоянного качественного роста профессионализма учителя, ещё большего культурного уровня. Система повышения квалификация учителей находится вне

школы, однако педагогический менеджмент предусматривает множество методик, методов и приёмов профессионального роста учителей непосредственно в школе, в процессе взаимообучения равных коллег, так как другие формы повышения профмастерства носят репродуктивный характер, ставящий учителя в неравный статус и противоречат гуманным взаимоотношениям учителей. [7].

В условиях возрастания требований к профессиональной компетентности учителя, под ней следует понимать:

– осознание своих побуждений к данной деятельности – потребностей и интересов; стремлений и ценностных ориентаций; мотивов деятельности; представления о своих социальных ролях;

– оценку своих личностных свойств и качеств как будущего специалиста – профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств; в соотнесении результатов оценивания с объективными требованиями к данной профессии;

– регулирование на этой основе своего профессионального становления, самосовершенствования, саморазвития. [6]

Достаточно интересной в менеджменте является концепция ограничений (М. Вудкок). Ограничение – это фактор, сдерживающий потенциал и результаты работы «системы», то есть организации в целом, рабочей группы или одного человека. [2]

В самоменеджменте ограничения – это препятствия, которые мешают эффективной деятельности человека, не позволяют реализовать его возможности в полной мере. Одни из ограничений очевидны, но человек не видит путей их преодоления. Другие ограничения, оказывая негативное влияние на качество работы, требуют серьёзной аналитической деятельности по их выявлению.

Концепция ограничений – это теория ускоренного саморазвития личности на основе изучения, осознания и преодоления ограничений, препятствующих успеху и личному росту. [4]

Внимание необходимо сосредоточить на тех факторах, которые препятствуют реализации всех личных возможностей. Поступая таким образом, можно обеспечить быстрый прогресс, и этот успех позволит поверить в реальность перемен в самом себе.

В любом виде деятельности существует свой комплекс ограничений, обусловленный её спецификой. Для работы педагога актуальными, по мнению И. В. Алёхиной, являются следующие ограничения:

– неумение управлять собой,

– размытые личные ценности,

– нерациональное использование времени,

– неумение перерабатывать и запоминать информацию,

– остановленное саморазвитие,

– слабый навык решать проблемы,

– отсутствие творческого подхода,
– неумение оказывать влияние на людей,
– неумение обучать,
– низкая способность формировать коллектив,
– неумение предотвращать конфликты. [1]

Для любого педагога каждое из этих ограничений актуально. Педагогу необходимо проводить анализ самоограничений и определяет от которых необходимо избавиться. Эта работа носит название самоменеджмента и требует постепенности, систематичности и последовательности, критичного отношения к себе и своей деятельности.

Овладение учителем основами самоменеджмента поможет ему в осуществлении педагогической деятельности: управлении ученическим коллективом, обучении и воспитании школьников. Научиться управлять собой, сформировать чёткие личные цели и ценности, непрерывно и постоянно заниматься саморазвитием, рационально использовать время, квалифицированно перерабатывать и запоминать информацию, оказывать влияние на детей – задачи самоменеджмента.

Работа по самосовершенствованию трудоёмкая, но её результаты обычно превосходят ожидания и приносят удовлетворение. Чтобы эффективно работать, достигать успеха, учителю необходимо владеть теорией и методикой самоменеджмента, то есть умением самосовершенствоваться. [6]

Педагогическая профессия трудная, требует от человека постоянного творчества, душевной щедрости. Педагог может выполнить свою миссию носителя жизненно-утверждающего при условии постоянного поиска способов совершенствования своего профессионального мастерства , самого себя.

Понимая важность работы над собой, человек часто не знает как её проводить, как адекватно оценивать себя, выявить свои слабые стороны. Многое в нашей жизни зависит от общественных и других условий. Но полностью ли мы используем резервы, заложенные в нас самих?

Литература

1. Алёхина И. В., Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Самоменеджмент в деятельности учителя. – Брянск, 2005. – 90 с.

2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощённый менеджер. Для руководителя-практика. – М., 2001.

3. Елканов С. Б. Основы самовоспитания будущего учителя. – М., 2009. – 93 с.

4. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках. – М.: Экономика, 2001. – 232 с.

5. Ксенчук Е. В. , Киянова М. К. Технология успеха. – М.: Дело, 2003. – 118 с.

6. Кухарев В. Н. На пути профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 2000.

7. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7 – 8. – С. 11–15.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЕЁ МЕСТО В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С. В. Грек

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский педагогический колледж»

Социально-экономические изменения в обществе, реформирование сферы образования актуализировали проблему профессионально-личностного самосовершенствования учителей. Современному обществу нужен человек, способный осуществлять саморазвитие личности в условиях рефлексии собственных способностей, знаний, умений, деятельности, её результатов. Способность личности к осуществлению деятельности рефлексивного характера является одним из важнейших показателей её компетентности, конкурентоспособности, успешности деятельности. Рефлексивное осмысление сознания, деятельности, поведения, опыта является конструктивным путём профессионального развития личности.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

Понятие рефлексия возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок; переживание, припоминание; решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки.

Рефлексия – мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом своей деятельности. По мнению И. Н. Семенова [8], рефлексия – это процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику.

Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями. Эти представления подвижны – они развиваются.

Рассматриваемое научное понятие – педагогическая рефлексия – является объектом изучения психологии, философии, педагогики.

Ряд авторов исследуют педагогическую рефлексию как особый вид способностей. Л. М. Митина [7] определяет рефлексию как совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать соб-

ственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты.

А. К. Маркова [6] под педагогической рефлексией понимает «способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе..., это обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика».

В психолого-педагогической литературе рассматриваются следующие виды педагогической рефлексии, имеющие место в профессиональной деятельности учителя:

– интеллектуальная рефлексия (А. А. Бодалев [2] определяет её как способность педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности);

– кооперативная рефлексия (И. Н. Семенов [8] выявляет, что кооперативная рефлексия реализуется в процессах совместной деятельности и позволяет проектировать коллективную деятельность, согласовывать совместные действия субъектов педагогической среды);

– социально-перцептивная рефлексия (С. В. Кондратьева [4] подчёркивает, что данный вид рефлексии является основой процесса познания учителем субъектов педагогического и профессионального взаимодействия и состоит в переосмыслении, перепроверке педагогом своих представлений и мыслей о детях и коллегах, которые у него сформировались в процессе общения и совместной деятельности);

– личностная рефлексия (В. А. Кривошеев [3] находит проявление личностной рефлексии в процессе познания субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения и отношения к себе, другим и к выполняемой деятельности);

– коммуникативная рефлексия (Б. П. Ковалев [3] выявляет, что она заключается в осознании учителем того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие).

Решение вопроса о развитии профессиональной рефлексии становится особенно актуальным в процессе подготовки будущих учителей. Развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень её сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности. Учебный процесс должен быть организован так,

чтобы уже с первого курса у обучающихся (студентов) рефлексия формировалась не стихийно, а целенаправленно. Важно выделить два уровня рефлексии: рефлексия по поводу собственного учения (в позиции «обучающийся») и рефлексия по поводу организации обучения (в позиции «педагог»).

На первом уровне, где студент взаимодействует с другими в позиции «обучающегося», рефлексия – это процесс и результат осознания совокупности происходящих во время учебного занятия деятельностей. Предметом рефлексии может быть как собственная деятельность субъекта рефлексии, так и любая другая деятельность, в том числе и в их взаимосвязях. Исходя из функций рефлексии, предлагается следующая классификация:

– рефлексия настроения и эмоционального состояния;

– рефлексия деятельности;

– рефлексия содержания учебного материала.

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно в начале занятия (с целью установления эмоционального контакта с группой) и в конце деятельности. Применяется цветовое изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент).

Рефлексия деятельности даёт возможность осмысления способов и приёмов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Таким образом, рефлексия имеет и сугубо инструментальное значение – выступает как способ решения учебных проблем.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. В конце учебного занятия подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали, то есть каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных целей, свою активность, эффективность работы, увлекательность и полезность выбранных форм работы.

На втором уровне обучающийся (студент) находится в позиции «учителя»:

– учитель как проектировщик своей собственной деятельности по обучению учащихся – «эксперт по подаче информации»;

– учитель как организатор деятельности учащихся по решению учебной задачи – «эксперт по коммуникации»;

– учитель как создатель своего собственного опыта – «исследователь-аналитик» [1].

В рефлексивной позиции «эксперт по подаче информации» учитель делает предметом анализа свои планирующие действия, то есть рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание предстоящего урока и приобретают конструирующий характер.

Когда учитель приходит на учебное занятие, он погружается в процесс учебного взаимодействия («эксперт по коммуникации»). Предметом его рефлексии становится сам процесс учебного взаимодействия, учащиеся, их действия, эмоциональные реакции, отношения. Рефлексию учителя в таких ситуациях можно назвать интерактивной, она сопровождает действия, совпадая с ними по времени.

Рефлексия учителя, решающего задачи «исследователя-аналитика» носит обзорный характер и направлена на анализ, оценку, обобщение своего опыта, осмысление опыта других учителей.

В зависимости от того, когда имеет место рефлексивный анализ: до совершения деятельности, одновременно с ней или после её завершения, можно выделить соответственно такие виды рефлексии:

– упреждающая (рефлексия-до-действия – действия ещё нет, а оно уже анализируется);

– синхронная (рефлексия-в-действии – учитель синхронно контролирует свое взаимодействие с обучающимся, что даёт ему возможность осуществлять гибкую настройку и коррекцию своих действий в соответствии с текущей ситуацией);

– ретроспективная (рефлексия-после-действия – позволяет увидеть её ещё раз, но уже в «зеркале заднего вида», отмечая свои достижения и ошибки, извлекая уроки из пройденного пути).

Все виды рефлексии присутствуют в деятельности учителя, но с опытом его работы меняется их значимость. Так, для начинающего учителя более характерны рефлексия-до-действия и рефлексия-после-действия, поскольку рефлексивный контроль своих планирующих действий и итоговая рефлексия произведённых действий помогают ему обеспечить эффективность деятельности в целом. Владение рефлексией-в-действии, более характерное для опытного учителя, уже освоившего другие виды рефлексивного анализа, отражает его способность быть включённым во всё происходящее на уроке и является знаком его профессионального мастерства.

Наиболее часто применяемыми методами и приёмами, позволяющими вывести обучающихся (студентов) в рефлексивную позицию по отношению к их учебно-профессиональной (профессиональной) деятельности являются:

– опорные программы наблюдений за своими действиями в профессионально значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов;

– ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной жизни с последующим анализом и осмыслением;

– просмотр занятий учителей, студентов с последующим анализом и самоанализом.

В процессе работы по формированию рефлексии у будущих педагогов, нами также были апробированы и получили положительную оценку

такие формы, как рефлексивная беседа, рефлексивное учебное занятие и рефлексивный тренинг.

Важно заметить, что современной школе нужен педагог, стремящийся и умеющий осуществлять управление собственным профессиональным и личностным развитием. Это возможно при наличии развитой педагогической рефлексии. Несомненно, рефлексия влияет на развитие личности:

– во-первых, она ведёт к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности;

– во-вторых, разрешает критическое представление о себе и о своей деятельности;

– в-третьих, делает человека (специалиста) субъектом своей активности.

Таким образом, рефлексия помогает будущему педагогу сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Литература

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

2. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.

3. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.

4. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.

5. Лидак Л. В., Погребная О. С. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 375 с.

7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

8. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии. – М., 1989.

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

К. А. Боженкова, С. И. Зубова

Филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Средства массовой информации играют огромную роль в жизни людей – это и источник информации, и средство общения. Они настолько прочно основались в нашей повседневности, что сложно представить себе существования без них. Для нас стало довольно обыденным смотреть последние новости по любимому телеканалу, узнавать счёт футбольного

матча на спортивном сайте, слушать прогноз погоды на день на волнах полюбившейся радиостанции… Как сильно изменился мир! И эти изменения непосредственно связаны с работой СМИ. С годами увеличивается напор в средствах массовой информации на мировоззрение молодых людей.

Однако в последнее время общественность и ученые все больше отмечают усиление отрицательного влияния на детей средств массовой информации (и в первую очередь Интернета и телевидения). Особенно мощное влияние на молодежь осуществляет телевидение. Телевизор становится для ребенка или подростка основным источником информации.

Информация, распространяемая СМИ, чаще всего заключается в рассказах о банкирах, рэкетирах, киллерах, топмоделях. Самые популярные передачи – передачи развлекательно-игрового характера. Они не приучают размышлять, тонко чувствовать, пробуждают низменное, разрушительное, животное начало в человеке, а не высокое, нравственное, духовное. Анализ современного информационного пространства показывает, что большинство коммерческих каналов показывают исключительно боевики и эротику вперемежку с рекламой. На этом и воспитываются сейчас дети [6].

Но какую роль СМИ занимают в нашей жизни? Какой характер имеет влияние СМИ на субъективный мир современного подростка? И, вообще, существует ли это влияние?

Говоря о влиянии СМИ на подростков, важно заметить следующее:

– СМИ действуют на неокрепшую психику детей, которые еще не могут самостоятельно выбрать нужное и отбросить вредную информацию;

– чаще всего предлагаемая информация просто навязывается, и критически ее осмыслить, рассмотреть с разных точек зрения ребенку бывает трудно, а чаще всего не под силу;

– ребенок, как губка, впитывает в себя все то, что ему предлагают: и плохое, и хорошее. К сожалению, телевидение и компьютеры заменили сейчас детям хорошую книгу.

Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе деятельности.

Целенаправленное формирование личности человека предполагает её проектирование, но не на основе общего для всех людей шаблона, а в соответствии с индивидуальным для каждого человека проектом, учитывающим его конкретные физиологические и психологические особенности.

Точно также и средства массовой информации при восприятии подростком могут дать совершенно разные ориентиры развития, в зависимости от заложенного в ребенке с самого раннего детства, воспитания.

Таким образом, главная цель формирования личности – возможно более полная реализация человеком самого себя, своих способностей

и возможностей, более полное самовыражение и самораскрытие. Но эти качества невозможны без участия других людей, они невозможны в изоляции и противопоставлении себя обществу, без обращения к другим людям, предполагающего их активное соучастие в этом процессе. А сегодня нельзя отрицать и безусловное влияние на развитие этих качеств средств массовой информации [5].

В условиях сложных социально-экономических процессов, происходящих в обществе в последние 15–20 лет, заметно уменьшились воспитательные функции семьи и школы. Общение с детьми уходит у родителей на второй план. Отсюда – возросшее влияние средств массовой информации на процесс социализации и формирования субъективности подрастающего поколения. Если говорить о характере влияния СМИ на молодежь, то можно выделить два характера воздействия: позитивное и негативное воздействие на молодых людей. Таким образом, средства массовой информации имеют две стороны влияния, как две стороны медали.

Социологические исследования последних десятилетий, которые проводились и в нашей стране, и за границей, неоднократно подтверждают, что в структуре детского и молодежного произвола лидирует просмотр телепередач как наиболее доступная, универсальная форма проведения свободного времени. По мнению исследователей, сильнейшее воздействие телевидения производится на формирование представлений о современном состоянии общества, об уровне существующей в нем справедливости и наиболее типичные характеристики современного представителя. В меньшей мере СМИ (а конкретно-телевидение) влияют на формирование разных граней общественного идеала – связанных с представлениями об идеальном способе жизни, идеальном общественном строе, идеальной социальной справедливости и желанные качества человека. Выходит, можно утверждать, что именно СМИ в лице телевидения, транслируют модели, стили и образцы сознания и поведения [5].

Наибольшей остроты обрела проблема телевизионного насилия. Практически во всех современных сериалах, фильмах, и даже мультфильмах присутствуют сцены насилия. Существует множество исследований, результаты которых свидетельствуют, что:

– просмотр сцен насилия в телепрограммах и фильмах связан с последующей агрессией;

– СМИ являются также источниками пошлой информации, порнографии;

– СМИ и интернет ежедневно показывают дезадаптированным подросткам, что «…граница между дозволенным и недозволенным, справедливым и несправедливым… совершенно не устойчива и, кажется, может перемещаться индивидами почти произвольно. Столь неопределенная и неустойчивая мораль не может создать дисциплину» [1].

Сложно переоценить всю важность исследований Интернета в настоящее время, так как, безусловно, сегодня Интернет оказывает все более возрастающее влияние на природу коммуникаций и социального взаимодействия. Без сомнения, всемирная глобальная сеть стала одной из наиболее существенных форм сжатия времени и пространства, связанной с развитием глобальных коммуникационных систем. Интернет как ничто другое, способствовал раздвижению границ и сокращению времени социального взаимодействия, а также открытию новых, почти мгновенных каналов транс-локальной и транс-временной коммуникации. Вместе с тем, очевидно, что возникшие в Интернете «виртуальные пространства» становятся территорией для создания новых онлайновых идентичностей.

Нами был проведен анализ различных педагогических журналов таких как «Воспитание школьников», «Школьный психолог» и другие, в которых рассматривается влияние СМИ на школьников.

Так, например, в журнале «Школьных психолог» доктор психологических наук А. Ш. Тхостов в своей статье «Дети в плену социума» говорит о том, как влияет Интернет на субъективность подроста: «Интернет – это очень плохо. Интернет предоставляет нам облегченный способ жизни и общения, который, безусловно, является для детей соблазном. Любое нормальное общение – достаточно сложная деятельность. Ты выступаешь в отношения с другими людьми, где может быть принят или не принят. В реальной жизни есть конкуренция, победители и проигравшие. А в среде Интернета или игры всего этого нет. Она облегченная, стерильная. Все навыки, необходимые для нормальной жизни, в жизни виртуальной не востребованы. Там можно все» [4].

В статье «Телевизор, который нас убивает» опубликованы научные исследования, которые подтверждают влияние телевидения на увеличение уровня преступности. В частности, исследования В. И. Ролинского установили, что уровень преступности в любой стране возрастает через 10–15 лет после появления в ней телевидения с элементами насилия и агрессии [3].

Другой известный эксперт в области информационного пространства Борис Потятиник приводит факты многократного роста подростковой преступности, который происходил параллельно с появлением телевидения. Так, исследования определенных районов в Южной Африке и Канаде, которые в силу политических или технических причин не имели телевидения вплоть до начала 70-ых лет XX в., показали, что через 3–8 лет после внедрения телевидения состоялся резкий рост подростковой преступности (в 2–3 раза) и в этих регионах. При Министерстве здравоохранения США еще в 1969 году был создан Научно-консультативный комитет с целью более детального анализа влияния демонстрации насилия на общество. Выводы комиссии шокировали Америку: фактом стала непосредственная связь между насилием на экране и насилием в жизни, и компании, которые демонстрируют информацию с элементами насилия, несут ответственность

за асоциальные действия своих зрителей, а особенно детей и подростков [2].

Изучив данные представленных статей можно сделать вывод о том, что мы становимся рабами средств массовой информации и Интернета. В каком-то смысле объект начинает доминировать над субъектом, подрывая наше доверие к окружающему.

И для того чтобы противодействовать отрицательному влиянию на детей СМИ нужно объединить усилия родителей, общественных организаций, соответствующих государственных структур.

Но как бы государство не запрещало фильмы или сайты с элементами насилия или разврата, если родители не будут уделять значительного внимания своим детям, и в семье не будет создана атмосфера доверия и любви, то никакие запреты не будут действовать. В частности, по статистическим данным почти 76 % родителей не интересуются тем, какие сайты посещают их дети. Впрочем, эксперты такие цифры объясняют не равнодушием родителей, а их неосведомленностью [5].

Поэтому родители должны своим собственным примером воодушевлять детей на добрые дела и быть для них моральным авторитетом, и тогда детей не будет тянуть к запрещенным вещам.

Литература

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.

2. Потятник Б. В. Аудиальное восприятие телевизионной информации // http://www.dvdexpert.ru/audialnoe_vosprijtij_televizionnoi_informacii_detskoi.html

3. Ролинский В. П. Телевизор, который нас убивает // http://baby-cook.ru/zdorove-rebenka.html

4. Тхостов А. Ш. Дети в плену социума // Детский психолог». – 2011. – № 13.

5. Филатова О. Г. Социология массовой коммуникации. – М., 2007.

6. Чуприй Л. В. Отрицательное влияние телевидения на детей // http://via-midgard.info/televizor-kotoryj-nas-ubivaet-otricatelnoe.html

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ – УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

И. Г. Грентикова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

Изменения в экономике России и деловой культуре общества в целом должны находить очень быстрое отражение в повседневной деятельности всех организаций вне зависимости от их размера или типа. Этим изменениям должна соответствовать система повышения квалификации и дополнительной подготовки управленческого персонала всех уровней, по-

зволяющая осуществлять такое повышение квалификации максимально эффективными и интенсивными методами в зависимости от задач, стоящих перед каждой конкретной организацией.

Интенсивный характер подготовки и повышения квалификации менеджеров требует применения методов преподавания, отличающихся от классического подхода к обучению студентов в высших учебных заведениях, так как невозможно представить себе менеджера, выслушивающего час за часом лекцию даже самого уважаемого университетского профессора.

В настоящее время наиболее востребованными методами обучения менеджеров в сфере переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров являются те, которые предполагают вовлечение каждого участника в процесс получения, восприятия и освоения знаний. В условиях жёстких временных рамок занятий объём информации, передаваемой участникам преподавателем, достаточно строго ограничен, учитывая, что необходимо время для постоянного обсуждения информации.

Использование таких методов обучения как лекция-беседа, бизнес-кейсы, деловые игры, ролевые игры, с самого начала занятий позволяет обучающимся становиться не пассивными слушателями, а активными участниками процесса обучения. Обычно преподавателю приходится пользоваться всем спектром «инструментов», перечисленных выше.

Интерактивные методы способствуют развитию основ навыков, необходимых для современных менеджеров. К ним относятся: умение работать в «команде»; способность принимать решения и нести за них ответственность; знание основ процесса работы над проектами, включая составление планов выполнения работ; владение основами процесса деловой коммуникации, в том числе навыками визуализации и презентации результатов, умение вести дискуссии и др.

Вышеперечисленные умения развиваются, поскольку интерактивный подход к обучению проявляется в том, что на всех стадиях повышения квалификации участники должны принимать самостоятельные решения, публично представлять результаты и оценивать как собственную работу, так и работу других участников.

Использование интерактивных методов предполагает очень серьёзную самостоятельную подготовку слушателей, без которой невозможно говорить о высоких результатах обучения.

Как показал собственный опыт автора, в российской практике активно используются интерактивные методы обучения, что, несомненно, позволяет формировать профессиональные компетенции. Однако достаточно трудно воспитать коммуникационные умения, так как в российской практике, к сожалению, не привыкли активно слушать и корректно задавать вопросы, не хотят выслушивать критические замечания, не хотят делиться собственным опытом со слушателями потока. Ещё более проблем-

ным является процесс передачи слушателям поведенческих навыков, таких как эмоциональный положительный настрой, на собеседника; распознавание внутренних блокад; умение определять своё чувственное состояние и управлять им.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют проблемные вопросы подготовки менеджеров в сфере переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров, связанные с использованием интерактивных методов обучения, которые требуют дальнейшего решения.

МЕХАНИЗМЫ ПОИСКА И ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ

М. В. Железнова

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 3 с углублённым изучением
отдельных предметов им. Г. Панфилова»
г. Анжеро-Судженск

Одним из направлений в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» является система поддержки талантливых детей, которую государство рассматривает как интеллектуальный потенциал в развитии конкурентоспособной России XXI века. В рамках данного направления должна быть выстроена разветвленная система поиска и развития талантливых детей, а также их психолого-педагогическое сопровождение в течение всего периода становления личности. Актуальность данного направления подчеркивается в таких документах федерального уровня, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р), послание Президента Российской Федерации Д. А. Медведева Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 года, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная 4 февраля 2010 года. Распоряжением Коллегии Администрации Кемеровской области от 21 октября 2010 года № 844-р утверждена «Программа по созданию региональной системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в Кемеровской области на 2010–2015 гг.».

Своевременное выявление одаренных детей и развитие их способностей становится залогом их успешности и успешности государства, гражданами которого они являются. Социальная значимость одаренности (таланта) молодежи связана с профессиональной деятельностью. Признаком одаренности (таланта), как правило, является достижение выдающихся результатов в сфере какой-либо деятельности. *Активные формы взаимодействия учителей, учащихся, родителей, развитие социального партнерства и образовательной сети, усиление общественной составляющей в управ-*

лении школой будут способствовать формированию созидательного сообщества детей и взрослых, где есть возможность для развития и проявления способностей и природных задатков.

Для формирования общенациональной системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи необходимо:

1. Ввести в курсы «Психология» и «Педагогика» в педагогических вузах раздел «Одаренные (талантливые) дети» с целью повышению компетентности учителя в этой части его педагогической деятельности.

2. Объявить всероссийский конкурс на подготовку и издание массовым тиражом методических пособий для педагогических работников по выявлению и поддержке одаренных (талантливых) детей и молодежи.

3. Организовать систематическую работу по изучению международного опыта работы с одаренными (талантливыми) детьми и молодежью.

4. Организовать в региональных институтах повышения квалификации педагогических работников реализацию программ повышения квалификации учителей (в том числе педагогов системы дополнительного образования) в области организации обучения и воспитания одаренных (талантливых) детей, включив в них современные технологии и методики распознавания одаренности (таланта) в школьном возрасте.

5. Создать условия для реализации стандартов нового поколения в основной и старшей общеобразовательной школе, а также федеральных государственных требований к предпрофессиональным общеобразовательным программам в области искусств, которые включали бы деятельностные образовательные среды – систему дополнительного образования, лаборатории, творческие мастерские, специальное учебное оборудование и т. п. Обеспечить к 2014 году готовность школ к организации образовательного процесса в соответствии с требованиями новых стандартов и готовность детских школ искусств – к реализации федеральных государственных требований к предпрофессиональным общеобразовательным программам в области искусств.

Основными направлениями развития системы работы с одарёнными детьми и молодёжью должны стать:

– совершенствование системы олимпиад школьников как модели интеграционного процесса, выстраивающего взаимосвязи между вузами, научными учреждениями и школами;

– расширение тематики интеллектуальных и творческих состязаний, организация олимпиад и конкурсов по основным направлениям науки и творческой деятельности – от философии до аграрных и медицинских технологий;

– расширение охвата школьников интеллектуальными и творческими состязаниями, усиление ориентации олимпиад и конкурсов на учащих-

ся средних и младших классов, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– создание системы стимулов для участия в олимпиадах и конкурсах, особенно для школьников младших и средних возрастов;

– расширение участия России в международных олимпиадах и конкурсах, включение в состав команд участников международных соревнований победителей и призеров олимпиад школьников;

– развитие системы интеллектуальных состязаний среди студентов сузов и вузов с целью повышения качества профессионального образования и привлечения лучших студентов в магистратуры и аспирантуры ведущих университетов страны, научных учреждений Российской академии наук и государственных научных центров;

– совершенствование системы государственного и общественного контроля над организацией и проведением интеллектуальных и творческих состязаний, обеспечение прозрачности экспертиз и конкурсных процедур (включая публикацию работ победителей в сети Интернет).

Для развития и совершенствования системы интеллектуальных соревнований, проводимых для школьников вузами, научными и образовательными центрами страны, как элемента системы интеллектуальных состязаний школьников, необходимо:

– увеличить число олимпиад и конкурсов по направлениям ранней профессиональной ориентации школьников;

– стимулировать вузы, научно-исследовательские и опытно-конструкторские организации к развитию новых конкурсных форм работы со школьниками (научных и научно-практических конференций, творческие конкурсов, конкурсов научно-исследовательских, проектных и конструкторских работ и т. п.);

– разработать систему мер, способствующих участию в интеллектуальных состязаниях, проводимых вузами, научными и образовательными центрами, школьников средних и младших классов, детей с ограниченными возможностями здоровья, школьников из удаленных регионов;

– развивать и совершенствовать систему олимпиад школьников, проводимых под эгидой Российского совета олимпиад школьников:

– широко привлекать к обсуждению проектов нормативных документов представителей олимпиадного сообщества;

– включить финансирование олимпиад школьников, проводимых под эгидой Российского совета олимпиад школьников, в число мероприятий, финансируемых из средств Специального фонда поиска и поддержки талантов.

Комплекс мер, направленных на формирование и развитие системы интеллектуальных состязаний (олимпиад, научных и инновационных конкурсов) студентов включает:

– создание системы интеллектуальных состязаний студентов, проводимых вузами, с предоставлением победителям льгот при зачислении на программы магистерской подготовки и в аспирантуру лучших отечественных университетов, научных учреждений Российской академии наук и государственных научных центров;

– распространение российской системы студенческих интеллектуальных состязаний на иные страны для привлечения в российские университеты талантливых соотечественников из-за рубежа;

– создание системы грантовой поддержки вузовских и межвузовских олимпиад, научных и инновационных конкурсов студентов и молодых ученых;

– создание системы поддержки победителей и призеров интеллектуальных состязаний студентов при приеме на работу в ведущие отечественные научные и научно-образовательные организации, высокотехнологичные компании.

Система поиска и выявления талантливых детей школьного возраста, студенческой молодежи и молодых профессионалов может стать работоспособной и эффективной только в случае, если ее будут органично дополнять механизмы привлечения юных талантов к получению профессиональной подготовки, а также меры по сопровождению и поддержке талантливой молодых людей в течение всего периода их обучения и формирования как высококвалифицированных специалистов. Такими мерами могут быть:

– развитие системы вовлечения талантливых студентов в научно-исследовательскую проектную деятельность через создание и развитие студенческих научных обществ, научно-учебных лабораторий, проектно-учебных групп, включения студентов в деятельность научных лабораторий, в том числе работающих под руководством ведущих ученых, научно-образовательных центров;

– развитие системы вовлечения талантливых студентов в инновационную деятельность через развитие системы: студенческие конструкторско-исследовательские бюро – вузовский молодежный инновационный (инновационно-инжиниринговый) центр – бизнес-инкубатор – университетский технопарк;

– привлечение талантливых студентов к творческой деятельности посредством создания творческих коллективов на базе творческих вузов с обеспечением финансовой поддержки деятельности творческих коллективов, в том числе гастрольной;

– поддержка профессиональной карьеры одаренной молодежи через развитие корпоративной системы привлечения одаренных студентов к отраслевым проектам и программам, предоставление дополнительных возможностей для профессионального роста, реализация мероприятий по за-

креплению элитных специалистов в ведущих отечественных компаниях и предприятиях (социальные пакеты, предоставление жилья и т. п.);

– включение в работу по сопровождению одаренной молодежи действующей Всероссийской сети советов молодых ученых и специалистов (создание и курирование студенческих научных обществ в вузах, «встреча» и сопровождение поступающих в вузы одаренных (талантливых) детей и пр.).

Литература

1. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество. Сборник. – Д., 1982. – С. 236–242.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. –384 с.

4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996. – 426 с.

5. Бабаева, Ю. Д. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

6. Безруких М. М., Болотов В. А. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

7. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность и проблемы её идентификации // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.

8. Богоявленская Д. Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» // Опыт работы с одаренными детьми в современной России. – М., 2003. – 202 с.

9. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.

10. Грабовский А. И. К вопросу о классификации детской одаренности // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–18.

11. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. – Екатеринбург, 2001.

12. Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. — С. 13–18.

13. Миллер А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного я. – М.: Академ. Проект, 2006. – (Психологические технологии). – 83 с.

14. Маркина Н. В., Банникова И. Ю. Одаренность: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности. – Челябинск: Полиграф мастер, 2004. – 64 с.

15. Одаренные дети: проблемы перспективы // Материалы Челябинской областной открытой научно-практической конференции. – Челябинск: Издательство ЧГПИ Факел, 1995. – 158 с.

16. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, [и др.]; под ред. Н. С. Лейтеса. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

17. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: учеб. пособие. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

18. Экземплярский В. М. Проблема школ для одаренных. – М., 1997.

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И УСИЛЕНИИ РОЛИ РАБОТОДАТЕЛЯ

С. Г. Камшилов

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет»

Российская система образования на современном этапе претерпевает значительные изменения. Образованы крупные университетские структуры, призванные объединить науку и обучение – федеральные и национальные исследовательские университеты. Осуществлен переход на двухуровневую систему подготовки – бакалавриат и магистратура. Введены в действие стандарты высшего профессионального образования (ВПО) третьего поколения. Под влиянием внешних факторов (неблагоприятная демографическая ситуация) сокращается общее количество филиалов вузов экономических, юридических, управленческих профилей. Дальнейшее развитие системы ВПО в конечном итоге будет определяться реальными потребностями экономики РФ.

Важный аспектом является заинтересованность студента в самом процессе обучения и меры его ответственности. Современному студенту очного обучения присущ набор либеральных взглядов: относительно свободное посещение занятий, выбор времени сдачи зачетов/экзаменов (система пересдач), минимальные усилия для выполнения обязательных заданий (контрольные, коллоквиумы, курсовые работы), приоритетность своих собственных задач над обучением, слабая мотивация на углубленное изучение дисциплин. О научной деятельности говорить, вообще, не приходиться – ею занимаются единицы из потока направления/специальности. Самостоятельность студента и его возможности в самообразовании заметно выросли, а мера ответственности стала заметно ниже. Поэтому одной из насущных задач является приведение в соответствие этих двух величин.

Какие здесь есть возможности? Одна из них – в совершенствовании нормативно-правовых основ учебного процесса. В частности, на текущий момент действует положение о пересдачах, согласно которому студент имеет право в случае получения «неуд» на экзамене сдавать предмет еще два раза (последний раз – с комиссией). То есть, каждый предмет в сессию возможно сдавать три раза. Предлагается ограничить количество пересдач за весь период обучения восемью-девятью (как это практикуется в некоторых странах Европы). Данное количество нарушено быть не может, поскольку предлагается изменить и структуру «зачётки» путём введения соответствующего числа отрывных талонов на пересдачу. От направлений на пересдачу как таковых можно отказаться в принципе (или выдавать в каких-либо исключительных случаях). Если данный подход использовать, то мера ответственности студента очной формы обучения возрастет. При

этом вопрос общего количества пересдач является дискуссионным и может варьироваться в зависимости от профиля вуза.

Другой инструмент – активное использование автоматизированных информационных технологий для реализации функций мониторинга и контроля в учебном процессе, а также открытость и доступность подобного рода информации. Например, на уровне операционной деятельности преподавателя при проведении текущей аттестации целесообразно использовать электронные ведомости, когда результаты выставляются в программном продукте. По окончанию зачета, экзамена и заполнению электронной формы ведомость автоматически закрывается. Современные программные продукты позволяют это делать.

Процессу обучения (особенно по очной форме) есть смысл придать элемент соревновательности. В ряде вузов действует балльно-рейтинговая система. (Заметим, что ещё во времена А. С. Пушкина она применялась в лицеях). Здесь интересен опыт отдельных факультетов, где балльно-рейтинговая система является полностью автоматизированной: преподаватель в течение семестра отмечает успеваемость (в баллах) каждого студента, прохождение рубежных точек. То есть контролирует и оценивает по разработанным критериям степень освоения студентом программы дисциплины. При этом программа (на основе разработанного алгоритма) самостоятельно определяет текущий и конечный (по окончанию семестра) балл каждого студента. Если развивать такую систему далее, то логично ее связать с «электронным деканатом», с формированием электронных ведомостей по предметам. Причем «электронный деканат» на основе инкапсулированных данных по балльно-рейтинговой системе автоматически может генерировать решения о допуске к сдаче зачета, экзамена.

Подобное решение позволит увидеть реальную картину и посещаемости, и самостоятельной работы студентов, а также избегать субъективизма в оценке. Данное предложение, разумеется, должно быть подкреплено нормативными документами на уровне вуза, факультета: перечень требований к уровню знаний, содержание рубежных точек, критерии начисления баллов – все должно быть рассмотрено, утверждено на заседании учебно-методической комиссии и в обязательном порядке представлено на сайте образовательного учреждения.

Что особенно важно – нельзя забывать об обратной связи со студентами: необходимо проводить обсуждение и формирование подобного рода документов с участием трех сторон – преподавателей, представителей студенческого профкома и студенческого самоуправления.

Еще одно предложение касается итоговой аттестации – защиты дипломной работы (проекта). В 2011–2012 гг. в СМИ муссируются предложения замены дипломной работы аналогом ЕГЭ, особенно для нетехнических профилей. Это достаточно спорное предложение: выпускник любого вуза должен уметь отстаивать свою точку зрения, свои предложения, рас-

четы, выполненные в выпускной квалификационной работе. Делается это и сейчас публично и гласно – перед членами аттестационной комиссии, всеми присутствующими на защите. С 2012 года в составе аттестационной комиссии произошли изменения: необходимо иметь двух представителей от работодателя. Однако, даже в этом случае комиссия остается «своей», факультетской. Для независимой, действительно экспертной оценки защиты дипломной работы, предлагается создание межвузовских центров по итоговой аттестации с формированием профильных комиссий, выделенных по направлениям, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения. Такие центры, возможно, создать на базе крупных университетов регионального и федерального масштаба. Состав комиссии формируется на паритетной основе из представителей ППС вузов и работодателей в пределах региона (области).

На процедуры защит ВКР обязательно следует приглашать представителей коммерческих структур, рекрутинговых агентств, служб управления персоналом предприятий. Здесь уместно провести аналогию: при принятии решения о приобретении спортсмена в игровых видах спорта селекционеры специально приезжают на матчи команд, в которых участвует потенциальный кандидат. На защите ВКР интересующаяся сторона в определенной мере также сможет сделать ряд наблюдений и пообщаться с выпускником. Причём присутствие на защитах сотрудников службы персонала необходимо закрепить соответствующим пунктом в должностной инструкции специалиста, поскольку на данном этапе и начинается подбор кандидатов. Другим вариантом превращения защит дипломных работ в самопрезентацию является on-line трансляция с возможностью свободного просмотра на сайте вуза. Техническая оснащенность подавляющего числа государственных и коммерческих вузов позволяет это сделать (режим телеконференции), а также решить организационные вопросы в кратчайшие сроки. Подобный вариант может привлечь потенциальных работодателей и из других регионов страны.

В заключении отметим, что сформулированные предложения направлены на повышение заинтересованности студентов в самом процессе обучения, с одной стороны, и на активное участие работодателей в формировании элементов учебного процесса, более тесное их взаимодействие с выпускниками, с другой.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Л. М. Мазурова
«Средняя общеобразовательная школа № 3 с углублённым изучением отдельных предметов им. Г. Панфилова»
г. Анжеро-Судженск

Реализуя одну из основных педагогических технологий – гуманизация обучения и воспитания, при переходе к ФГОС преподаватели муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов имени Германа Панфилова» избрали наиболее приемлемый путь социального партнёрства в рамках социально-гуманитарного профиля через предмет обществоведение. Он заключается в установлении партнерских отношений с предприятиями и учреждениями города, через совместное сотрудничество, максимально доступное учащимся старших классов. Мы определили предполагаемую базу партнерства не только в границах нашего города, но и в территориях, где будущие выпускники планируют в дальнейшем получать образование и профессию, а старшеклассники – возможность самоутверждения как личность, которая вносит свой вклад в развитие социума.

Не секрет, что в условиях, когда предприятия и учреждения неохотно идут на сотрудничество, потребовалось много сил, труда, дополнительного времени, чтобы показать взаимную выгоду в будущем не только для школы, но и для общества в целом.

В качестве партнёров были определены федеральные и муниципальные учреждения – Отделение Федеральной налоговой службы и Центра занятости населения, Общество с ограниченной ответственностью «Недвижимость и Оценка», Центральные электромеханические мастерские (Ремсервис), Закрытое акционерное общество «Сибирский колос», гипермаркет «Палата», Томский институт бизнеса.

После проведённых экскурсий была поставлена задача: что может школа как партнер сделать для названных предприятий и учреждений.

По результатам теоретических исследований были намечены конкретные действия школы. Началась практическая деятельность. Федеральная Налоговая служба представила нам возможность работы по доставке извещений о сборе налогов, с которой мы успешно справились. Учащиеся 11 класса и преподаватель были отмечены Почетными грамотами ФНС и получили практические навыки по доставке извещений об уплате налогов.

ЗАО «Сибирский колос» – известное конкурентноспособное предприятие на рынке Сибири. Проведя маркетинговые исследования, мы выявили недостаток средней упаковочной мешкотары для продажи муки.

Чтобы восполнить этот недостаток потребовалось одиннадцать новых рабочих мест. Кому их предоставить – выявила другая группа учащихся, работающая в Центре занятости населения. Ими оказались инвалиды по зрению, которые в силу своих возможностей могут успешно выполнять такую работу. И на этом сегменте рынка партнерские отношения оказались успешными, а учащиеся получили благодарность от администрации ЗАО «Сибирский колос» и Центра занятости населения.

Нашли свое применение знания, полученные в школе, и в известном предприятии города ООО «Недвижимость и Оценка», которое занимается вопросами купли-продажи, обмена, ипотечного кредитования. Учащиеся 11а класса исследовали объем и качество кредитования. Теоретическое исследование выявило возможность практической деятельности. Работа учащихся «Рынок жилья в городе Анжеро-Судженске» победила на научно-практической конференции «Эрудит Кузбасса 2012». Агентство предоставило возможность участвовать в оценке недвижимости и работать в качестве распространителей рекламной продукции на областных ипотечных ярмарках.

Другой путь сотрудничества – партнерство с высшими учебными заведениями. Это важно, так как выпускники могут выбрать эти учебные заведения в качестве дальнейшего обучения. Одним из таких партнером является Томский институт бизнеса, который в рамках сотрудничества предложил изготовить рекламную продукцию для распространения ее в Сибирском регионе.

Мы с учащимися 10–11 классов социально-гуманитарного профиля охотно откликнулись на такое сотрудничество. Здесь ребята смогли реализовать свои знания в области содержания рекламной продукции. Разработанные образцы заслужили высокую оценку на Ярмарке Рекламной продукции в г. Новосибирске.

Партнерские отношения мы установили не только с предприятиями, успешно работающими на рынке, но и теми, которые в нелегких условиях рыночной экономики «выживают», сохраняют рабочие места и приносят реальную прибыль. Одним из таких является ООО «Ремсервис». Обучающиеся 11 класса составили бизнес-план по теме «Производство сварочных трансформаторов», получивший высокую оценку генерального директора. В дальнейшем, после окончания школы и получения профессионального образования, ребята были приглашены на работу.

Известно, что франчайзинговые предприятия не столь охотно идут на партнерство, так как основная часть прибыли уходит материнским компаниям, а налогооблагаемая база – территории, где зарегистрировано предприятие. Гипермаркет «Сибирский городок» – одно из них. Но и здесь нашлось место партнерским отношениям, которые начались с экскурсии и знакомства с социальной и маркетинговой политикой. В итоге были найдены общие сферы деятельности коллектива педагогов, учащихся школы и

работников гипермаркета. Для работы в качестве помощников консультантов были приглашены ребята нашей школы для торговли в весенне-летний период, где помимо профессиональных навыков учащиеся заработали деньги и получили грамоты администрации гипермаркета.

Приведены наиболее яркие примеры партнерства, отображающие лишь часть той огромной работы, которую проводит наш коллектив. Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальное партнёрство необходимо продолжать в будущем, так как оно направлено на:

– взаимную выгоду партнерских отношений;

– дальнейшее профессиональное самоопределение;

– формирование оптимальной кадровой политики для общества в целом;

– предупреждение роста социальной напряженности в обществе.

Концепции социального партнерства прочно входят в экономическую и политическую жизнь не только нашей страны, но и всех развитых стран мира. В настоящее время социальное партнерство стало одним из средств регулирования социально-образовательных отношений, где скромные усилия коллектива нашей школы в рамках социально-гуманитарного профиля занимают достойное место в воспитании и образовании подрастающего поколения и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов.

Литература

1. Абалкин Л. И. Россия – 2015: оптимистический сценарий. – М.: Просвещение, 2009.

2. Алексеев Н. Г., Бабух Л. В. Национальная концепция развития российского образования: Концептуальный проект.– М.: Просвещение, 2010.

3. Андреев В. И.Педагогика творческого саморазвития. Кн. 1, 2. – Казань, 2010.

4. Гамаюнов И. Н. Сотворение характера. – М., 2009.

5. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2010.

6. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Самооценка как фактор самовоспитания. В сб.: Проблема управления процессом воспитания. – М., 2010.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

О. В. Миронова

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Анжеро-Судженский педагогический колледж»

Одной из задач Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы является обновление состава и компетенций педагогических кадров, создание механизмов мотивации педагогов к повышению качества работы и непрерывному профес-

сиональному развитию. Данное обстоятельство ставит перед образовательными учреждениями среднего профессионального образования ряд задач, среди которых наряду с освоением основных видов профессиональной деятельности, формированием общих и профессиональных компетенций особое значение приобретает проблема формирования профессионально важных качеств обучающихся и результат этого процесса – культура личности будущих педагогов.

Одним из направлений научного поиска в исследованиях педагогической профессии является определение профессионально важных качеств педагога как субъекта деятельности. Сторонники данного направления, опираясь на анализ деятельности с точки зрения её структуры и успешности, выделяют те качества учителя, которые, по их мнению, могут обеспечить результативность его работы, а следовательно, повлиять на формирование культуры личности педагога.

Как научная категория «педагогическая культура» начала разрабатываться сравнительно недавно. В. А. Сухомлинский связывал педагогическую культуру с умением ориентироваться в сложных вопросах педагогической науки и практики. Важнейшим ее компонентом он считал умение учителя обращаться к уму и сердцу ученика, использовать весь арсенал методов изучения учащихся, умение наблюдать их в процессе умственного и физического труда, видеть, как результаты этих наблюдений претворяются в методы и приемы индивидуального влияния. Вопросы формирования педагогической культуры личности как одного из профессионально важных качеств педагога нашли отражение в работах А. В. Барабанщикова, И. В. Гребенщикова, И. Т. Гусева, С. В. Захарова, И. Ф. Исаева, С. Н. Козлова, Г. Н. Левашовой, Л. А. Нейштадт, В. И. Писаренко, Ю. М. Рябова, В. А. Сластенина и др.

Понятие «культура» всегда ассоциируется в нашем сознании с совершенствованием человека, достижением им высот в определенной сфере жизни или профессиональной деятельности, а также с приобщением к системе высших ценностей.

В педагогическом отношении все многочисленные определения культуры можно разделить на три большие группы. В первом случае культура рассматривается как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей и определяется как традиция, норма, совокупность правил и образцов поведения. Человек с этих позиций воспринимается в отношении соответствия принятым нормам, и это соответствие обозначается категорией «личность». Во втором случае под культурой подразумевается высокий уровень выполнения какого-либо вида деятельности. В этом понимании к категории «культура» приближаются такие категории как «компетентность», «квалификация», «профессионализм», всё то, что выражает индивидуальность человека, его уникальность и неповторимость. В представленных выше определениях культура рассматривается

как характеристика деятельности, причём, в первом случае она отражает результативный, а во втором — процессуальный аспект деятельности. Объединение этих характеристик отражено в третьей группе определений, которая предполагает наличие ценностных ориентиров и способности воплощать эти ценности на практике. Эта группа определений характеризует педагога как субъекта профессиональной деятельности [1].

В соответствии со степенью осознанности, структурированности и устойчивости профессиональной позиции педагога можно выделить пять уровней сформированности профессионально-педагогической культуры.

Первый уровень – «внегуманитарный». Педагог отрицает необходимость или возможность профессиональных смыслов педагогической деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. В своем взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, выбираемые в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях. О гуманитарности такого педагога говорить не приходится: она может проявиться стихийно и также внезапно исчезает.

Второй уровень – «нормативный». Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиций, скорее, преобладают не смыслы, а нормы педагогической деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Тенденции в его педагогическом взаимодействии с детьми, скорее, обусловлены собственными человеческими качествами, которые он, между тем, воспринимает как проявление своей некомпетентности в области воспитательной работы. Такой педагог может быть авторитарным в своей профессиональной деятельности.

Третий уровень – «технологический». Это педагог, который увлечен поиском «педагогических технологий», а по сути – новых форм организации обучения и воспитания. Его увлекает вариативность педагогического общения, отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Признание разнообразия в его деятельности проявляется естественно, но только лишь как уход от рутины [1].

Четвертый уровень – «системный». На этом уровне педагог стремится к созданию системы своих взаимодействий с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности. «Формы воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления оптимальных взаимоотношений с детьми на основе воспитательных целей. Для педагога важным становится не только разнообразие позиций детей, но также разные смыслы их участия в педагогическом взаимодейст-

вии. Признание разнообразия является отправной точкой для взаиморазвития детей и самого педагога.

Пятый уровень – «концептуальный». Педагог включает воспитательные взаимодействия в сферу своего не только профессионального, но и жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой. Основным стилем деятельности является взаимное уважение и взаиморазвитие позиций.

Изучив основные подходы к определению понятия «педагогическая культура», мы пришли к выводу, что в большинстве работ педагогическую культуру определяют как проекцию общей культуры на сферу педагогической деятельности; как синтез педагогической этики и профессионально важных качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения учителя к своему делу и к самому себе. Данное определение подчёркивает роль профессионально важных качеств в формировании педагогической культуры учителя, следовательно, возникает необходимость рассмотрения и этого понятия.

Первая попытка структурированного представления профессионально важных качеств педагога была предпринята П. Ф. Каптеревым, который выделил специальные и личностные свойства педагога. К личностным он отнёс нравственно-волевые качества, а специальные, в свою очередь, разделил на субъективные и объективные свойства. Необходимо заметить, что в рамках проведенного исследования словосочетания «свойства педагога» и «качества педагога» являются равнозначными [2].

Однако термин «профессионально важные качества» ввёл В. Д. Шадриков, предложив под профессионально важными качествами (ПВК) понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. К профессионально важным качествам он также отнёс и способности, но они, по мнению В. Д. Шадрикова, не исчерпывают всего объёма ПВК [3].

В отечественной педагогической психологии проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения в исследованиях А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. В. Карпова и других ученых.

А. К. Маркова выделяя три основные стороны труда учителя: собственно педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя, к профессионально важным качествам относит педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение и педагогическую рефлексию.

В разработанной Л. М. Митиной модели личности учителя выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей: проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание и педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, педагогический такт и педагогическая направленность).

А. В. Карпов предложил различать четыре основные группы качеств, образующих в своей совокупности структуру профессиональной пригодности: абсолютные ПВК, необходимые для осуществления деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном – среднем уровне; относительные ПВК, определяющие собой возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности; мотивационная готовность и анти-ПВК – свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к педагогической деятельности [4].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что профессиональная культура педагога зависит от профессионально важных качеств и в процессе своего становления и развития проходит закономерную последовательность качественно различных состояний (стадий), которые определяют стиль профессиональной деятельности, поведения и общения учителя.

Литература

1. Борытко Н. М. Введение в педагогическую деятельность: учебник для студентов педагогических вузов – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.— 40 с.

2. Старцева О. Г. Формирование профессионально важных качеств будущего педагога профессионального обучения средствами информационных технологий. – Уфа: Издательство БГПУ, 2011. – 124 с.

3. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.

4. Карпов А. В. Психология труда: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.

ВЫНУЖДЕННАЯ ПОТЕРЯ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ СТАГНАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ю. Ю. Моисеенко

Филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Потеря работы грозит человеку серьезными проблемами разного плана. Во-первых, снижается или даже становится нулевым уровень их денежных доходов. Во-вторых, проблемы с денежными поступлениями порождают проблемы с объемом и качеством потребления. Безработица отрицательно сказывается на уровне экономического благосостояния че-

ловека, семьи. В-третьих, безработица нередко приводит к потере квалификации. Поддержание определённого уровня профессиональной квалификации в ряде случаев возможно только при условии систематической практики. В-четвертых, нередко новая работа, которую удается получить, оказывается менее выгодной, чем предыдущая, одной из причин чего может быть и снижение уровня квалификации в период безработицы. В-пятых, безработица приносит значительные психологические проблемы. Меняется психологическое состояние человека: появляются нервозность, подавленность,чувство неполноценности, жизненной неудовлетворенности. Могут возникать стрессы, расстройства здоровья [2, 122].

Свойством зрелой личности является потребность найти смысл жизни. При потере социального статуса человеку необходимо обрести новую концепцию жизни, которая направляла бы его дальнейшие действия и способствовала использованию его возможностей. Человек, для которого социальный статус служил принципиально направляющим его действия, потеряв его, начинает ощущать бессмысленность своего существования.

Потеря работы сопровождается как внешними, так и внутренними изменениями человека. Его одолевает чувство страха за свое будущее, за будущее близких и т. д. В результате этого развивается устойчивая депрессия, вплоть до деструкции личности. Опыт работы с клиентами центра занятости населения показывает, что человек, теряя работу, последовательно переживает несколько эмоциональных стадий:

– эмоциональный шок, стресс от потери работы, когда человек ищет причину сложившегося положения;

– эскапизм (бегство от проблемы), который наступает через 2–3 месяца после потери работы, когда человек убеждает себя в том, что он может себе позволить «отдохнуть» и не торопиться искать работу;

– агрессия (4–6 месяцев) – состояние, которое появляется после того, как человек не может быстро найти подходящую работу, он перестает видеть перспективу трудоустройства;

– депрессия (6–9 месяцев) – наступает безразличие к своей судьбе, как к профессиональной, так и личной. Человек мирится со своим положением;

– безысходность и примирение с судьбой (9–12 месяцев) – человек теряет надежду трудоустроиться, теряет смысл и цель жизни.

Морально и психологически длительная безработица часто ведет к глубокой личной депрессии, чувству неполноценности, чувству вины, в конечном счете, к деградации личности человека, потерявшего работу. Физически длительная безработица может вызвать у пострадавшего сердечные заболевания, сделать его алкоголиком и даже привести его к самоубийству. Более того, длительная безработица не может не сказаться на положении семьи безработного, нередко разрушая последнюю. Стресс,

вызванный безработицей, ведет к ухудшению здоровья, возникновению различных заболеваний, на лечение которых у безработных часто не хватает денег. Безработные чаще кончают жизнь самоубийством. [4, с. 58].

Ситуация вынужденной потери работы довольно быстро приводит к личностной стагнации – застою личностного роста человека, проявляющемуся в неспособности и/или неготовности ставить новые жизненные цели, преодолевать трудности, изменять своё отношение к тем или иным аспектам бытия, самоуспокоение.

В. А. Жмуров определяет стагнацию (лат. stagnum – стоячая вода) как застой, остановка развития личности, общества. [1]

Этот застой может проявляться в разных сферах отношений. Н. И. Сарджвеладзе своей книге «Личность и ее взаимодействие с социальной средой» описывает возможные варианты взаимодействия с социумом, которые открываются благодаря взаимовращению осей «преобразование – стагнация» и «Я – другие». [3]

Выделяются четыре исходных вида взаимодействия: 1) преобразование социума, 2) самопреобразование, 3) стагнация отношений с другими, 4) внутриличностная стагнация.

Н. И. Саржавеладзе рассматривает исходные абстрактно-возможные виды взаимодействия в ракурсе оппозиции «преобразование – стагнация». Конкретно-возможными вариантами в этом плане являются: стагнация отношений с другими – самопреобразование, преобразование социума – внутриличностная стагнация, стагнация отношений с другими – внутриличностная стагнация, преобразование социума – стагнация отношений с другими, самопреобразование – внутриличностная стагнация. Перечисленные варианты интересно соотнести с ситуацией безработицы. [3]

Стагнация отношений с другими – самопреобразование. Данный паттерн социального и внутриличностного взаимодействия выражается в том, что личность стремится к самопреобразованию и самоусовершенствованию в условиях неизменности своего непосредственного социального окружения. Более того, личность в таком случае охвачена идеей, что работа над собою требует больших усилий и люди, окружающие ее, должны и обязаны в этом ей содействовать; поэтому чем более те скромны в своих интересах и не расширяют свой кругозор, не уклоняются от привычного образа жизни и следуют сложившимся стереотипам, тем более они могут обеспечить субъекту необходимый уют, тем более с него снимается ответственность за решение повседневных проблем и с большей силой он может отдаться внутренней «работе» по самосовершенствованию. В ситуации потери работы такой безработный стремится пройти переобучение, готов получить новую профессию, посвящает этому процессу всего себя.

Преобразование социума – внутриличностная стагнация. Разбираемый на сей раз паттерн взаимодействия не так уж редко наблюдается в жизни людей. Свои мысли субъект навязывает другому с целью вызвать в нем желаемые изменения, тем временем сам же он испытывает застой и неизменность. Такое требование преобразования обычно носит жестко-директивный характер: не изменяясь самому и оставаясь все на прежнем уровне развития, можно вызвать желаемые изменения в других, лишь настойчиво заставляя их изменить образ жизнедеятельности. Такие безработные ждут инициативы от общества, считая, что государство обязано дать ему работу. Этот тип людей с неохотой идет на переобучение.

Стагнация отношений с другими – внутриличностная стагнация. В данном случае способ общения личности с другими и действия относительно самого себя характеризуются определенной ригидностью и неизменностью. Застой внутриличностного характера взаимосвязи с застоем в отношениях человека с внешним миром. Внешний и внутренний мир жизни полностью очерчен, внутри такого жизненного мира все предельно ясно и зафиксировано: всему находится стандартный и с точки зрения здравого смысла ясный ответ. Личность сама укрывается в банальностях и параллельно способствует другим, чтобы и те укрылись в них. Такие безработные не готовы получить другую профессию, с трудом ломают сложившиеся стереотипы в отношении профессии.

Преобразование социума – стагнация отношений с другими. Двойственный подход к социуму в данном случае имеет регрессирующе-воздействующий характер. Преобразовательное воздействие на других при данном образце взаимодействия с социумом отнюдь не имеет целью способствовать другому в развитии и самоусовершенствовании: напротив, цель взаимодействия здесь в том, чтобы другой уложился в те «застывшие» стереотипы, которые запрограммированы субъектом воздействия. Такие люди, потеряв работу, не готовы перестраиваться и получать новую профессию. Они с трудом идут на переобучение.

Самопреобразование – внутриличностная стагнация. В данном случае речь идет о парадоксальном явлении, когда человек, занимаясь самосовершенствованием, развиваясь в каком-либо направлении, приходит к стагнации, не видит смысла прилагаемых усилий. Безработные такого типа ответственно относятся к процессу переобучения, всецело погружаются в новую профессию. Но, получив определенную специальность, человеку трудно перестроиться и переключиться на новые требования.

Таким образом, потеря работы является одним из условий стагнации личности, которая может проявляться в разных сферах – отношениях с другими людьми, обществом в целом и самим собой. Учитывая тип стагнации каждого конкретного безработного, можно индивидуально

планировать программу его переобучения, оказывать психологическую поддержку людям, потерявшим работу.

Литература

1. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд., 2012.
2. Задоя А. А., Петруня Ю. В. Макроэкономика: учебник. – К.: О-во «Знание», КОО, 2004. – 368 с.
3. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: "Мецниереба", 1989.
4. Старовойтова Л. И., Золотарева Т.Ф. Занятость населения и ее регулирование: учебное пособие. – М.: ИЦ: «Академия». 2002. –192 с.
5. Трунов Д. И снова о «профессиональной деформации» [Электронный ресурс] //. URL: http://flogiston.ru/articles/therapy/profdef.
6. http://azps.ru/handbook/personality/lichnostnaya_stagnaciya.html.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

С. А. Сергеева

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске

Учебно-познавательная деятельность является частью учебной деятельности, которая включает в себя помимо нее разные виды деятельностей. Г. И. Щукина выделяет среди них предметно-практическую, игровую, речевую деятельность. По мнению Г. И. Щукиной, учебно-познавательная деятельность как частный вид учебной деятельности вооружает знаниями, умениями, навыками; содействует развитию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств личности; развивает познавательные силы – активность, самостоятельность, познавательный интерес; выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся, приобщает их к творческой деятельности.

В работах О. Б. Епишевой и В. И. Крупича учебно-познавательная деятельность также отмечается как составная часть учебной деятельности. Это объясняется тем, что в процессе учебной деятельности может выполняться деятельность не только познавательного характера, но и, например, тренировочного. Следует отметить, что сочетание «учебно-познавательная деятельность» говорит о ее функции развития личности в деятельности в результате получения нового знания, освоения способов его получения, преобразования и применения.

В. В. Афанасьев под учебно-познавательной деятельностью понимает специально организованный и направленный двуединый процесс присвоения определенного круга знаний, добытых другими и процесс

формирования своего собственного научного понимания изучаемой действительности.

Таким образом, авторы различных определений сходятся на том, что учебно-познавательная деятельность направлена на усвоение знаний и умений, результатом же ее является развитие личности обучаемого. Поскольку учебно-познавательная деятельность является деятельностью по самоизменению, то в ее структуру входят «самопроцессы». В самопроцессы включаются различные виды деятельности, связанные с самоактуализацией, самостоятельной организацией собственной познавательной деятельности, самодиагностикой результатов этой деятельности.

Помимо информационно-аналитической деятельности в государственных образовательных стандартах образования в качестве ведущих видов деятельности, которыми должны обладать выпускники, указаны научно-исследовательская, проектно-конструкторская и организационно-управленческая. Владение данными видами деятельности предполагает наличие у учащихся способности к управлению, преобразованию окружающего мира, и, в первую очередь – преобразованию себя. Это означает наличие способности и готовности обучаемых к самостоятельному управлению собственной деятельностью. Данное требование к выпускнику раскрывается через способности к постановке цели и частных задач; к моделированию и прогнозированию различных явлений, к переоценке опыта и анализу своих возможностей в изменяющихся условиях социальной практики и развития науки; через готовность применять методы управления, умение принимать управленческие решения, организовывать работу других исполнителей; методическую и психологическую готовность к изменению вида и характера деятельности. Формирование перечисленных способностей и готовностей у учащихся происходит в процессе обучения даже в отсутствии специальной направленности учебного процесса – стихийным образом. Однако стихийный путь усвоения знаний и умений не может обеспечить их качество (полноту, системность, функциональность) и высокий уровень сформированности. Следовательно, необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы процесс обучения обеспечивал осознанное формирование перечисленных в образовательном стандарте способностей и готовности учащихся к самоуправлению деятельностью.

Требования к специалисту, включающие в себя список способностей и готовностей учащихся выполнять познавательную деятельность, соответствующие умения, навыки, качества личности определяются согласно компетентностному подходу в оценке результатов обучения списком ключевых компетенций. Под компетенциями в федеральном государственном стандарте образования понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Компетенции предполагают:

– развитие мыслительного потенциала;

– возможности саморегуляции и саморазвития личности;

– направленность личности на «стратегию успеха»;

– гибкость и мобильность личности в рыночных условиях.

Э. Ф. Зеер выделил следующие принципы развития современного образования:

– развитие личности обучаемого как системообразующий фактор проектирования образования, обусловливающий принципиально новую организацию содержания образования и технологию обучения;

– становление обучаемого как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;

– дифференциация содержания и организации процесса образования на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их потребностей в самореализации;

– принцип целостности и преемственности образования как фактор междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения.

Из перечисленных принципов следует, что методологической основой построения методики обучения математике должны стать личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

В. Д. Шадриков отмечает что, «если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к ее дальнейшему преобразованию». Это проявляется в ее усовершенствовании, самостоятельном получении нового знания.

И. С. Якиманская, описывая условия организации обучения, подчеркивает, что целью технологии обучения должно стать «не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика».

К характеристическим чертам обучения относятся следующие положения:

– основной целью обучения является обогащение личностного опыта ученика, создание условий для его самоопределения, самореализации;

– проектирование содержания обучения предполагает личностно-ориентированную реконструкцию учебного предмета: создание собственных индивидуальных познавательных траекторий на основе индивидуального опыта деятельности;

– развивающий характер обучения, направленный на формирование у учеников способностей к рефлексивному управлению собственной деятельностью;

– ведущим методом обучения является личностно-смысловой диалог, причем готовность к диалогу рассматривается как универсальный показатель сформированности индивида как личности.

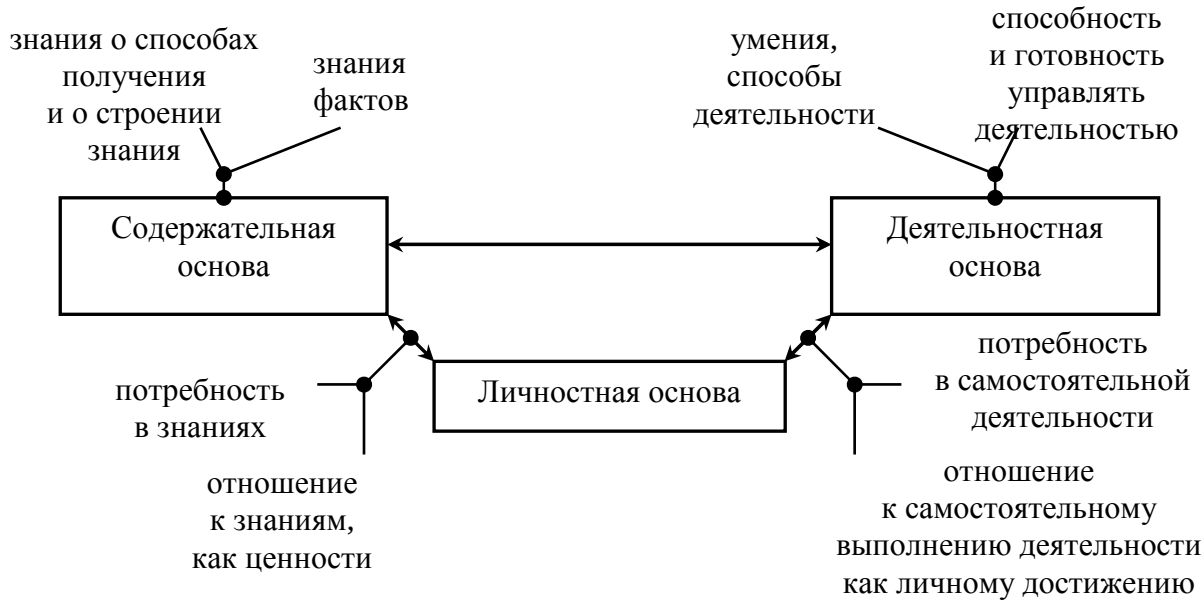
Учащийся в процессе обучения должен являться субъектом познавательной деятельности. Это означает, что он принимает ее как личностно значимую и целенаправленно ее организует, осознанно преобразуя и создавая объекты действительности и отношения между ними. Учащиеся должны вступать в активную взаимосвязь как с окружающей средой, так и с самим собой на рефлексивном уровне.

Для того чтобы ученик мог управлять собственной учебно-познавательной деятельностью, он должен иметь представление о ее структуре (этапах осуществления, способах построения информационной основы деятельности, плана деятельности, самоконтроля и самодиагностики). Это означает, что ученик должен уметь осуществлять моделирование учебно-познавательной деятельности.

Моделирование – процесс построения модели исследуемого объекта и ее исследования с целью получения информации об объекте-оригинале. Моделирование учебно-познавательной деятельности связано с потребностью студента определить, какие ее этапы вызывают затруднения в деятельности, какие требуют самоактуализации собственного опыта деятельности, а также – выявить отношение к осуществляемой деятельности. Без осуществления моделирования учебно-познавательной деятельности невозможна организация саморегуляции учащегося.

Самоуправление деятельностью на уровне психики каждого индивида в психологии называется термином «саморегуляция» (Ю. А. Цигарелли).

Система саморегуляции деятельности составляет психологическую основу самостоятельной деятельности. Под системой саморегуляции А. К. Осницкий понимает «совокупность взаимодействующих компонентов: определение цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки результатов и их коррекции в случае необходимости – подчиненных осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления». Недостаточность сформированности умений осознанной саморегуляции, развитости опережающего программирования деятельности А. К. Осницкий называет основной причиной неуспеваемости обучаемых. При этом самостоятельное регулирование (управление) учениками собственной учебно-познавательной деятельностью является компонентом деятельностной основы их самостоятельности (рис.).



Психолого-педагогические основы самостоятельности

На основе структурно-функциональной модели деятельности О. А. Конопкин в качестве функциональных звеньев, реализующих саморегуляцию, выделил: принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения цели, контроль и оценку реальных результатов, решение о коррекции системы саморегулирования. Компоненты структурно-функциональной модели могут выступать основой определения понятий управления учебно-познавательной деятельностью и самоуправления. Так Л. А. Скворцова рассматривает управление учебно-познавательной деятельностью субъектов различных образовательных систем как особый вид деятельности, в ходе которой ее субъекты посредством планирования, организации, исполнения и контроля обеспечивают организованность совместных усилий и их направленность на достижение образовательных целей.

Учитывая все выше сказанное, саморегуляцию *учебно-познавательной деятельностью* следует рассматривать как деятельность, направленную на выявление индивидуальных особенностей собственной учебно-познавательной деятельности, целенаправленную организацию, прогнозирование, планирование, контроль и коррекцию процесса усвоения и получения новых знаний и способов деятельности, которая базируется на способности субъекта самостоятельно действовать в проблемных ситуациях и приводит к развитию соответствующих качеств личности, таких, как познавательная самостоятельность.

Литература
1. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности : дис…д-ра психол. наук / Д. Б. Богоявленская. – М., 1988. – 395 с.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. – М : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.

КЛАССИЧЕСКИЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А. А. Сухорукова
Государственное казённое образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Академия федеральной службы охраны Российской Федерации
г. Орел

Организация и функционирование многоуровневого образовательного комплекса технических вузов должны основываться как на классическом, так и на инновационном подходах.

Такие подходы способны служить интегрирующей основой сложной преемственной педагогической системы многоуровневой непрерывной профессиональной подготовки и обеспечить необходимое качество процесса и результата профессионального образования. Заданными свойствами модулируемой системы необходимо рассматривать её открытость, доступность, вариативность, возможность построения обучающимися собственной модели самообразования.

При классическом подходе к обучению, когда оно осуществляется отдельными преподавателями в определенных учебных программах в рамках организационной системы, эффективность обучения, как показывает опыт, оказывается низкой, поскольку такое обучение требует больших затрат на создание новой технологической основы учебного процесса. Для того чтобы изменить такую ситуацию и осуществить планомерный количественный и качественный рост результата, необходимо разрабатывать и распространять организационные инновации в сфере образования. Такое применение новых технологий в старых организационных структурах связано с такими трудностями как недостаток времени у преподавателей для разработки курсов на базе новых технологий, основанных на научно-исследовательских работах. Негибкость организации образования в традиционных университетах приводит к тому, что информационные технологии используются порой в обучении очень слабо. Преподаватели часто утверждают, что их курсы не могут быть улучшены методами компьютерного обучения, им приходится действовать без какой-либо инструментальной поддержки. Преподаватель должен полностью самостоятельно выбрать инструментальное средство, разработать обучающую программу, обеспечить её внедрение в учебный процесс.

Организация образования, основанного на новых информационных технологиях, на сегодняшний день, является такой, при которой программы или отдельные курсы обучения посредством современных телекоммуникационных технологий проводятся в рамках обычных учебных заведений, где основная учебная работа ведется в традиционных учебных аудиториях. Однако современные тенденции в техническом образовании свидетельствуют о том, что необходимо шире использовать связи с научно-техническими бюро, объединениями и т. д.

Оценка образовательных потребностей обучаемых и ориентация всего учебного процесса на наиболее полное удовлетворение этих потребностей – важнейшая задача образования, основанного на научно-информационных технологиях. Необходимо содержание обучения связать с его средой таким образом, чтобы учебная среда стала не отвлекающим, а вспомогательным фактором процесса обучения.

Литература

1. Буц В. Г. Организационные инновации в сфере образования // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6. – С. 149–153.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Асадулина С. Ю. Система организации внеурочной деятельности обучающихся начального общего образования 3
Аюпова Я. Г. Система игр на уроках математики как средство формирования нового качества знаний учащихся 7
Бугреева О. Н. Получение новых знаний через формирование системы универсальных учебных действий в условиях реализации стандартов второго поколения 12
Величко Е. Н., Тимофеева Е. А. Реализация межпредметных связей при проведении интегрированных уроков 16
Викторенко О. А. Развитие орфографической зоркости у обучающихся начальных классов 19
Грязнова Г. А., Добромыслов А. Н. Преодоление неуспеваемости младших школьников в условиях реализации ФГОС начального общего образования 25
Грязнова Г.А., Михальцова Л. П. Формирование учебно-познавательной активности младших школьников 30
Жукова Н. Н. Природосообразная технология обучения грамоте 37
Коржикова А. С. Алгоритм реализации ФГОС 42
Нуриахметова Н. А, Суркова Т. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников 46
Пулатова И. П. Эффективное использование методов построения рассуждения в математической символике через вспомогательные модели 51
Рудковская М. Ю. Интеграция как путь совершенствования уроков литературного чтения в начальной школе 57
Соболева Л. Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников 60

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богодухова О. В. Повышение эффективности урока через использование ИКТ в условиях внедрения ФГОС 65
Воинова О. И. Киберкомпетентность современного педагога 70
Гаранина Л. П., Кречетова Н. В. Внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий в воспитательно-образовательный процесс колледжа 75
Грязнова Г. А., Дудина Д. В. Диагностика конфликтов в управляющих компаниях 78
Грязнова Г. А., Кузьмич Н. В. Коммуникативная компетентность

студентов вуза: теоретический аспект 83
Екименко И. Т. Дистанционное обучение детей-инвалидов 91
Зубова С. И. Проблемная ситуация как основа проблемного обучения 94
Кабанов П. Г. Оценка результатов творческой деятельности 98
Кленикова Н. В. Проблемы прямой мотивации учебной деятельности студентов на экономическом факультете Кемеровского государственного университета 102
Колодешникова Н. В. Кураторское сопровождение процесса самоорганизации студентов первых курсов 106
Ленгард Т. В. Современные требования к контролю образовательных результатов как необходимое условие достижения нового качества образования 111
Липунова Л. В. Методы организации самостоятельной работы студентов 115
Лузгарева Д. В. Некоторые особенности управления рабочим временем преподавателей (на примере Кемеровского государственного университета) 117
Немолот Е. В. Профессиональное сообщество психологов образования малого города 121
Прошкин Б. Г., Ашмарова О. В. Изучение мотивационного профиля учебной деятельности студентов первого курса экономического факультета КемГУ 127
Соколова Е. Л. Повышение качества знаний через интерактивные методы обучения 132
Хамидулина Н. А. О формировании профессиональной компетентности выпускников вуза 134

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Байбекова В. Т. Использование лингвокраеведческого материала на уроках русского языка в условиях реализации ФГОС нового поколения 137
Гаврилова С. В. Применение кейсовой технологии в преподавании истории 140
Горбуль Ю. А. Особенности преподавания правовых дисциплин 142
Киселева Н. С. Краеведческая филология как фактор воспитания любви к родному краю 144
Коваленко Л. В. Дидактический аспект преподавания письменной речи в школе (из опыта работы) 149
Ласточкина Н. С. Формирование умения морфологического анализа в рамках курса «Морфология» 156
Мершина И. Л. Юрий Рерих и Сибирь 160
Прибытова Л. В. Работа по совершенствованию пунктуационных навыков студентов-филологов при изучении синтаксиса современно-

го русского языка 166
Рахматулина О. Н., Хлебтунов И. А. Организация самостоятельной работы школьников и студентов как условие их самореализации 168
Хужена Е. А. Литературное краеведение как фактор воспитания любви к родному краю 172
Чуринец А. Г. Использование интерактивных форм и методов обучения на уроках русского языка в условиях реализации стандартов второго поколения 176
Шальнова О. Г. Использование технологии критического мышления в условиях внедрения ФГОС на уроках русского языка и литературы 180
Юрьева Л. А. Методологические основы организации аудиторной самостоятельной работы студентов в процессе обучения дисциплине «Жилищное право» 183

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Булахтина Н. А. Эмоциональные признаки заимствованного концепта «компьютер» в немецкой языковой картине мира 189
Ладыгина М. И., Мангазеева С. В. Организация самостоятельной работы обучающихся при обучении иностранным языкам 191
Минова О. О. Проектная деятельность студентов как средство развития творческих способностей 196
Минченко Н. Г. Использование презентаций Microsoft PowerPoint на уроках английского языка 201
Селиванова М. Н. Особенности применения метода проектов в учебной деятельности 203
Серкова Т. А. Использование ИКТ при обучении социокультурному компоненту содержания английского языка 206
Черкашина О. А. Методические возможности блогосферы в обучении иностранным языкам 211

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК

Галимова С. А. Использование электронных и цифровых образовательных ресурсов на уроках математики как одно из условий повышения качества обучения 215
Гардер О. В. Системно-деятельностный подход к преподаванию физики в условии реализации ФГОС ООО 219
Мантулло С. Б. Организация учебно-исследовательской деятельности по географии 223
Мухина Л. Г. Реализация контрольно-оценочной деятельности учителя и обучающихся в образовательном процессе по математике 228
Палий Н. Х., Бобровский В. В. Реализация принципа визуализации через использование анимированных схем в образовательном процессе 233

Салпанова Н. Л. Технологии и формы дистанционного обучения в системе школьного образования 235
Сазанова Т. А. Формирование исследовательских умений в процессе обучения геометрии 240

ТЕХНОЛОГИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Александрова О. В. Формирование здорового образа жизни подростков средствами физической культуры (на примере занятий легкой атлетикой) 243
Енютин В. Ф., Енютина Л. Н. Особенности повышения физической подготовки футбольных вратарей 246
Енютина Л. Н., Енютин В. Ф. Влияние занятий фитбол-гимнастикой на коррекцию двигательных нарушений детей с ЗПР 249
Подзорова А. В. Применение упражнений ритмики в работе с дошкольниками 6–7 лет 252
Черняева Л. Д. Мониторинг уровня физического развития как одна из форм систем оценки и прогнозирования физической подготовленности обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей 254
Якунина Е. Н., Кабачкова А. В. Мониторинг психофизиологического статуса студентов при занятиях парным коллективным танцем 258

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Бикулова Ю. Х., Якупова И. Г. Конкурентная привлекательность профессии учителя в современной России 264
Винс А. И., Зубова С. И. Самоменеджмент педагога 269
Грек С. В. Профессиональная рефлексия и её место в развитии личности будущих педагогов 273
Боженкова К. А., Зубова С. И. Роль средств массовой информации в формировании молодого поколения 277
Грентикова И. Г. Интерактивные методы – условие подготовки менеджеров в сфере повышения квалификации управленческих кадров 281
Железнова М. В. Механизмы поиска и поддержки талантливых детей и молодёжи 283
Камшилов С. Г. О совершенствовании учебного процесса в вузе и усилении роли работодателя 288
Мазурова Л. М. Социальное партнёрство как реализация условий современных образовательных технологий профессиональной ориентации учащихся 291
Миронова О. В. Профессионально важные качества личности в формировании культуры педагога 293
Моисеенко Ю. Ю. Вынужденная потеря работы как условие стагнации личности 297
Сергеева С. А. Саморегуляция учебно-познавательной деятельности учащихся 301

Сухорукова А. А. Классический и инновационный подходы в обучении специалистов технических вузов 306

Электронное научное издание

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции 29-30 ноября 2012 г.

Компьютерная верстка М. С. Лобова

Кемеровский государственный университет. 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6.
Филиал Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске. 652470, Кемеровская область, г. Анжеро-Судженск, ул. Ленина, 8.