

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



VI Международная научная конференция

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Часть II



Москва

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

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

Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — vi, 142 с.

ISBN 978-5-4465-0695-8

В сборнике представлены материалы VI Международной научной конференции «Педагогическое мастерство».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

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

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Андреева А.А. Арт-терапия в работе с эмоциональной сферой младших школьников	87
Волкова А.А., Смольская С.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках математики в рамках ФГОС	89
Десяткина А.В. Инновационные технологии на уроках русского языка и литературы	91
Емельянова И.А. Особенности использования на уроке проблемно-диалогической технологии обучения младших школьников	92
Жеребненко А.П. Музей сельской школы – центр патриотического воспитания	94
Зябкина Е.В. Использование технологии разноуровневой дифференциации в обучении младших школьников	97
Кристинина Е.И. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе (из опыта работы)	100
Миронова О.И. Рабочая программа внеурочной деятельности «Юный турист» в начальной школе»	104
Мукажанова Ш.О. Содружество искусств на уроке литературы	106
Обухова Е.А. Использование различных форм контроля и учёта достижений обучающихся в условиях реализации ФГОС по системе Л.В. Занкова	109
Окунева Н.Ф. Пути формирования универсальных учебных действий средствами русского языка и литературы на уроках и во внеурочное время в условиях ФГОС	113
Петрачков К.В. Теоретические основы педагогической технологии обучения учащихся кадет строевому пению	116
Плоскова В.А. Экономическое воспитание подростков во внеклассной работе	118
Таманаева М.Н. Управление процессом формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательной организации	120
Татьянина И.А. Методическая разработка «Интегрированный урок как современная образовательная технология» ..	123
Тенишева С.Б. Повышение мотивации на уроках английского языка в начальной школе	125
Фиалковская В.П. Эффективные приёмы работы с информацией на уроках русского языка и литературы	127

Шильмагамбетова Ж.Ж., Таханова Г.Ж., Казагачев В.Н., Турмаганбетова А.Т. Выдающиеся представители математического изобразительного искусства.	129
Шумская С.А. Авторский элективный курс «Экономическая география Самарского края» с встроенным профессионально-ориентационным блоком углубленного изучения бизнес-аналитики «Школа юного бизнесмена»	132

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Бурачевская О.В. Интерактивные компьютерные игры как средство развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи	137
Гадельшина Г.Р., Фатихова Л.Ф. Особенности субъективной картины жизни матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра	140
Корягина Л.В. Развитие логического мышления у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе решения задач по схемам	142
Странадко М.В. Особенности формирования фонематического слуха у детей с задержкой психического развития. ...	146
Тихонова К.А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	149
Хабарова О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка)	151
ЧЧердонова В.А. Результаты работы воспитанников ГКОО СКОШИ № 62 III–IV вида г. Улан-Удэ по научно-исследовательской эколого-биологической программе «Экологический мониторинг за состоянием зеленых насаждений г. Улан-Удэ»	160
Якушева Н.Е. Применение таблиц для развития мышления у учащихся с ОВЗ на уроках швейного дела	162

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вчерашний В.В. Работа над фортепианным произведением, содержащим элементы джаза	165
Мулендейкина Т.А. Содействие социально-профессиональному самоопределению студента-спортсмена посредством технологии веб-квест	169
Тихонова Л.В. Структура профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли.	172

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Каверина Э.В., Татаркина Е.А. Применение методов динамики к расчету строительных конструкций	175
Клименко И.Л., Елкина И.М. К вопросу об организации образовательной среды в высшем учебном заведении	178
Upon the question of organization for educational environment at the university	178
Маркин Ю.С. Развивающее обучение теоретической механике	182
Сагдиева М.М. Психодиагностика в профессиональном образовании.	188

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Петухова Г.В., Петухов С.Ю.

Стажировка как форма повышения квалификации педагогов
на базе общеобразовательной организации190

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Томашевская М.А.

Представления о семейных ценностях у современных сибиряков193

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Белогрудова М.В.

Информационно-коммуникативные технологии – инновационная составляющая
современного урока197

Васляева М.Ю.

The tendency of MALL development in Kazakhstan199

Гладышева Е.Н.

Формирование компетенций в системе профессионального образования204

Титова С.С.

Мультимедийные ресурсы на уроках сольфеджио в ДШИ: к вопросу об источниковой и правовой базам
в соответствии с основными формами работы дисциплины207

Титова С.С.

Мультимедиа и мультимедийные ресурсы: к вопросу о хронологии становления и историографии
исследований210

Титова С.С.

Электронные учебники, книги, презентации, тесты для дисциплин
теоретического цикла в ДШИ: ресурсные источники готовых материалов и программы
для создания215

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Чернышёва Е.В.

К вопросу об актуальности проблем современного образования: анализ российского
и зарубежного опыта219

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Байгалиева Ю.Ю.

Эффективность межведомственного взаимодействия школы и субъектов системы профилактики
по предупреждению безнадзорности, преступлений и правонарушений среди
несовершеннолетних221

Паршутина С.В.

«Добротой согреем сердца» (программа социально-педагогической акции по социализации детей
с ограниченными возможностями здоровья)224

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Арт-терапия в работе с эмоциональной сферой младших школьников

Андреева Александра Александровна, социальный педагог
Профессиональное училище № 18 (г. Жирновск, Волгоградская область)

Эмоциональная сфера личности — особый вид психических состояний и процессов, связанных непосредственно с мотивами, инстинктами человека, а также потребностями, и отражающих форму определенного переживания, (такого как, радость или страх, горе или гнев и т. д.), значимость действующих на личность ситуаций и явлений для осуществления его жизнедеятельности. Эмоциональная сфера может проявляться, как некие специфические субъективные переживания младших школьников, которые зачастую очень преувеличивают и ярко окрашивают то, что дети могут ощущать, воображать, эмоции представляют собой исключительный феномен их внутренней жизни. Можно сказать даже, что благодаря непосредственному жизненному опыту эти проявления не только легко обнаруживаются, но и довольно тонко понимаются. Эмоции — постоянные спутники каждого человека, которые напрямую оказывают влияние на его деятельность, поступки и даже мысли. Эмоции могут затруднять установление межличностного контакта между индивидом и группой, а могут наоборот помочь в решении тех или иных проблем или конфликтных ситуаций.

Эмоциональное благополучие ребенка во многом определяется его психическим развитием. Не стоит забывать о том, что среди обычных детских эмоций, находят место и отрицательные, негативные эмоции, непосредственно влияющие на психологический настрой ребенка на ту или иную деятельность (трудовую, учебную, игровую и тд). Самая опасная эмоция, является тревожность. Немало исследований, посвящённых тревожности, создают веские основания для дальнейшего понимания и осмысления этой важной эмоции.

Страхи, фобии ребенка отражают восприятие им окружающего мира, рамки которого теперь для него значительно расширяются в связи и с новой ситуацией развития, новыми обязанностями и правами. По большей мере страхи связаны с ситуациями в семье, школе, а также в кругу друзей и сверстников. Зачастую необъяснимые и даже вымышленные страхи ребенка постепенно переходят на второй план, уступая место более осознаным, каких достаточно в повседневной, обыденной жизни. Предмет страха может быть различным, это и проблемы в детско-родительских отношениях, а также предстоящие уроки, или прививка от гриппа, и т. д.

У многих детей школьного возраста, наблюдается нежелание идти в школу, а иногда и страх перед нею. Всех детей нежелающих посещать школу объединяет ряд характерных особенностей: головные боли, высокая температура, рвота, боли в области живота и головокружение. Все это не прихоти и симуляции детей, поэтому стоит относиться к данным явлениям с полной серьёзностью. Но эти явления временные и зачастую, такие дети учатся вполне нормально, а их страхи в большей мере обусловлены опасениями за своих родителей, боязнью оставить их одних, но вовсе не вероятностью получить плохую отметку. Родители, выражая при ребенке свои опасения, тревоги, колебания, чаще всего сами порождают у детей страх за них и косвенно — страх перед школой, перед учителями и уроками.

Обстановка в семье, также влияет на уровень эмоционального состояния ребенка. Дети с низким уровнем эмоционального состояния чаще всего встречаются в семьях с одним из родителей (отцовская или материнская семья) или в конфликтных семьях. В таких семьях родители мало знают и интересуются детьми, их интересами, и потребностями. В семьях со здоровым и гармоничным психологическим микроклиматом, наблюдается доверительное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, и как следствие у детей наблюдается нормальный эмоциональный уровень.

В школе дети выполняют ряд школьных требований, обладают определенными обязанностями и правами, которые оценивает классный руководитель, класс, родитель. И как следствие порождает у ребенка определенные чувства: радость, гнев, удовлетворение, стыд, огорчение, тревожность, недовольство собой, переживание. Неудачи в последствии приводят к чувствам раздражения по отношению к окружающему миру, недоброжелательность, конфликтность, агрессивность и т.д. Необходимо помочь ребенку, чтобы неудачи не носили длительный характер. В тоже время краткосрочные неудачи приводят обычно к возникновению острого желания занять в классе или коллективе, или даже дома достойное место, вызывают стремление учиться лучше, чтобы добиться определенного успеха.

С момента поступления ребенка в школу, его эмоциональное развитие во многом зависит от окружающих, по-

сторонних людей и от того социального опыта, который он приобретает вне дома, общаясь с социумом.

Арт-терапия, является эффективным средством коррекции и профилактики эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте.

Коррекция предполагает особую социально-психолого-педагогическую деятельность, направленную на создание наиболее синергичных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной социально-педагогической и психологической помощи.

Основной целью арт-терапии является гармонизация развития личности через развитие творческих способностей, самовыражения и самопознания ребенка через искусство, тело, музыку.

На современном этапе в практику социально-психологической диагностики, профилактики и коррекции прочно вошла рисуночная терапия. В отличие от иных методов психологического изучения личности, например, опросников, тестов, проективных методик, рисунок имеет целый ряд преимуществ:

Во-первых, рисунок может быть использован на ранних этапах развития ребенка, начиная с 2–3 лет;

Во-вторых, применение рисунка занимает значительно меньше времени, чем использование ряда других тестов, хотя по информативности ничуть не уступает тестовым методикам;

В-третьих, рисуночные тесты могут быть применены в широкой сфере практических задач: диагностических, учебных, профилактических, коррекционных, а также в различных областях психологии — начиная от возрастной психологии, психологии творчества, медицинской психологии до социальной психологии, юридической психологии и психологии труда;

Занятие рисуночной арт-терапией позволяет ребенку понять самого себя, свободно выражать свои мысли и чувства, переживания, освободиться от конфликтов как внутри себя, так и от конфликтов в окружающей его среде.

Занимаясь рисуночной деятельностью, ребенок дает выход своим негативным эмоциям, чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, также при рисуночной терапии происходит перестройка отношения в различных ситуациях, где ребенок болезненно соприкасается с некоторыми неприятными и травмирующими его образами. Арт-терапия предоставляет участникам высокую степень

относительной свободы и независимости. Арт-терапевтические техники, в первую очередь направлены на достижение желаемых изменений в психологическом аспекте, и на эмоциональную поддержку.

При реализации арт-терапии необходимо придерживаться определенных правил. Так, в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждение. Ребенок вправе выбирать виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе.

Ребенок может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («Включенность» детей в групповую коммуникацию во многом определяется педагогической этикой и мастерством психолога). Ребенок имеет право просто наблюдать за деятельностью остальных участников или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Преимущество метода рисования заключается, в том что рисование помогает максимально выразить себя и обыграть психотравмирующие ситуации и события, а также рисование помогает развивать ребенка, его задатки и творческие способности. Рисование выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку пережить психотравмирующие его ситуации или события, восстановить эмоциональный баланс, сформировать механизмы психологической защиты. Оно является одним из оптимальных способов профилактики и коррекции негативных эмоциональных состояний. Именно через рисунок (динамику его изменения) дошкольника и младшего школьника, можно, осуществить не только диагностику актуальных эмоциональных проблем, личностного характера, но и довольно успешно проводить их профилактику и коррекцию.

Видение и понимание психологом отраженного образа в рисунке непосредственного восприятия ребенком своей ситуации, его переживаний, неудач, чаще всего неосознаваемых и неосмысленных, невербализуемых, позволяет вести беседу или консультацию по тому, что изображено на этом рисунке.

Таким образом, арт-терапия позволяет каждому ребенку оставаться самим собой, не испытывать неловкости, гнева, зависти, стыда, обиды продвигаться в личностном, психическом развитии сообразно своей природе.

Развитие коммуникативных навыков на уроках математики в рамках ФГОС

Волкова Анастасия Александровна, учитель математики
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 367 (г. Санкт-Петербург)

Смольская Светлана Алексеевна, учитель математики
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 360 (г. Санкт-Петербург)

Всем известно, что урок — основная организационная форма учебной работы детей в школе. На традиционном уроке, как правило, учитель должен учить, а ученик — учиться.

Во время традиционной фронтальной работы наиболее активные ученики завладевают вниманием учителя, и учитель, как правило, больше работает с ними. Остальным учащимся почти всегда достаётся роль зрителей, которая им не интересна. Быть объектом современному ребёнку трудно и непривлекательно. Многим из них такая роль совсем не подходит, поэтому они начинают на уроке бездельничать или создавать видимость, что заняты делом. Учитель пытается подчинить себе учащихся, превращаясь незаметно для себя в авторитара, что ещё больше усиливает сопротивление учеников. Таким образом, возникает противостояние сторон и снижение продуктивности урока.

Изучив требования к современному уроку в рамках нового стандарта образования, мы решили, что на уроке современным учащимся будет интересно тогда, когда они сами окажутся в роли учителя или ученика-наставника. Тогда им самим необходимо продумывать подачу материала урока, ставить цели и задачи. Перед учащимися ставится задача: в процессе работы в парах или малой группе помочь друг другу отследить каждую ошибку, осознать, почему она возникла и сделать все необходимое, чтобы она больше никогда не появлялась. Работа учащихся в группе может начинаться только после того, как ученикам станет совершенно понятно, какую работу необходимо выполнять, почему именно этот способ изучения материала в данном случае актуален, и ранее они на конкретном материале уже освоили эти действия. Но и этого недостаточно для отличного усвоения нового.

Потребность в общении — самая важная социальная и психологическая потребность человека (Ломов Б. Ф.) При работе в паре или малой группе дети во время урока могут общаться, обмениваться информацией, комментировать решение и высказывание своего собеседника, то есть вести диалог по теме урока, чего нет в индивидуальной устной, письменной и фронтальной работе. Установка на обнаружение ошибок собеседника даёт возможность каждому из них совершенствовать свою умственную деятельность.

В результате каждый из учеников получает заслуженно высокую оценку. Такая перспектива нравится им, поэтому они с удовольствием и старанием принимаются за работу. Учитель контролирует и помогает ученикам по мере необходимости. В данной ситуации каждый из учащихся своими разумными действиями создает сам себе и своему

партнеру психологически благоприятные условия для повседневной работы. Учащиеся приобретают необходимые знания и умения, учатся учиться и общаться, совмещают приятное с полезным.

В процессе такой деятельности успешно и совсем незаметно разрешается задача: «При одинаковой направленности сознания собеседников роль речевых раздражений может быть сведена до минимума — взаимное понимание обеспечивает ситуация, в которой та или иная часть высказывания подразумевается» (Выготский Л. С.)

Мы хотим предложить план одного из нестандартных уроков, на котором большее время отводится на работу в малых группах сменного состава.

Мы представляем урок геометрии в 8 классе, проведенный с помощью технологии «Зигзаг».

Тема урока: Виды четырехугольников.

Задачи:

Образовательные:

- актуализировать знания о четырёхугольниках, полученные в начальной школе (квадрат, прямоугольник);
- дать определение прямоугольника, трапеции и ромба;
- познакомить со свойствами прямоугольника, трапеции и ромба;

Воспитательные:

- совершенствовать навыки общения;
- вовлечь в активную деятельность

Развивающие:

- продолжить развитие умения анализировать;
- продолжить развитие умения сопоставлять;
- продолжить развитие умения сравнивать;
- продолжить развитие умения выделять главное;
- продолжить развитие умения устанавливать причинно-следственные связи.

Планируемые результаты:

Личностные:

- умение ясно, точно, грамотно излагать свои мысли в устной и письменной речи, выстраивать аргументацию;
- понимать смысл поставленной задачи;
- креативность мышления, инициатива, находчивость, активность при решении поставленных задач;

Предметные:

- овладение базовым понятийным аппаратом по основным разделам содержания,
- представление об основных видах четырёхугольников,
- умение работать с математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию, точно

и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи с применением математической терминологии и символики;

— овладение навыками моделирования;

Метапредметные:

— умение видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах, в окружающей жизни,

— умение понимать и использовать математические средства наглядности (чертежи, алгоритмы и др.) для иллюстрации, интерпретации, аргументации

Межпредметные связи:

— черчение,

— история и культура Санкт-Петербурга

Формы деятельности:

— фронтальная,

— малые группы

Формы обучения:

деятельностный способ обучения

Ресурсы:

Основные:

— ПК учителя,

— медиапроектор,

— Геометрия: учебник для 7–9 классов общеобразовательных учреждений. Л. С. Атанасян и др. Изд. — М.: Просвещение

Дополнительные:

— ножницы, цветной картон, таблички с названиями четырехугольников, задания группам

Тип урока: Урок первичного предъявления новых знаний

Цель:

— знакомство с новыми предметными знаниями, умениями, навыками,

— развитие логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту,

— формирование качеств мышления, необходимых для адаптации в современном информационном обществе

Ход урока:

Учащиеся работают в группах по 4–5 человек, всего 6 групп. Объявляется тема урока, тема пишется на доске и в тетрадях: «Прямоугольник, трапеция, ромб». Группа получает карточку с названием четырехугольника. Расположение групп:



1 этап. На этом этапе задача каждого — как можно больше узнать о вашем четырехугольнике. Каждая группа получает карточку с заданием (планом изучения материала).

Задания группам 1 и 4:

1. Прочитайте теоретический материал п. 44 стр. 98 учебника.

2. Изготовьте модели: прямоугольника (3 штуки), равнобедренной трапеции (3 штуки), прямоугольной трапеции (3 штуки)

3. Составьте в тетради конспект (определение трапеции и ее свойства). Свойства выписываются с доказательством.

Задания группам 2 и 5:

1. Прочитайте теоретический материал стр. 105 учебника.

2. Изготовьте модели: прямоугольника (3 штуки).

3. Составьте в тетради конспект (определение прямоугольника и его свойства). Свойства выписываются с доказательством.

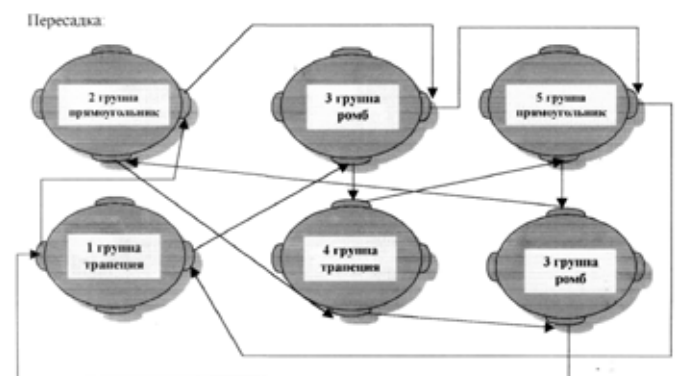
Задания группам 3 и 6:

1. Прочитайте теоретический материал стр. 105–106 учебника.

2. Изготовьте модели: ромба (3 штуки).

3. Составьте в тетради конспект (определение ромба и его свойства). Свойства выписываются с доказательством.

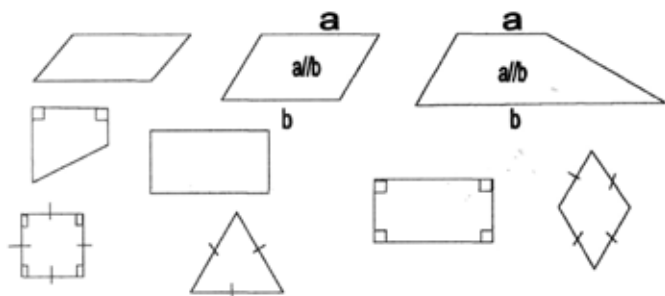
2 этап. Взаимообмен знаниями. 2 учащихся из каждой группы уходят по схеме в другие группы.



На этом этапе задача каждого **рассказать и послушать**. Каждый получает информацию от одноклассников и делится с ними своей информацией, показывая на изготовленных моделях элементы четырехугольников и их свойства.

3 этап. Осмысление информации.

Пересадка. Все садятся в первоначальные группы. Дополняют полученную информацию. Корректируют ее. Задание: Узнай фигуры. На экране появляются чертежи. Учащимся предлагается найти знакомые фигуры и прокомментировать выбор.



4 этап. Подведение итогов. Команда случайным образом получает карточку с фигурой. Задание: деталью какого реального предмета или архитектурного сооружения нашего города вы видите эту фигуру. Дорисуйте. Рисунки вывешиваются на доске.

5 этап. Рефлексия.

Обучающимся предлагается ответить на вопросы: С какими трудностями вы столкнулись, находясь в роли учителя, ученика? В какой роли было проще?

Инновационные технологии на уроках русского языка и литературы

Десяткина Анастасия Вадимовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 88 (г. Уфа)

Целью современного образования является воспитание целеустремленной, активной, творческой личности, которая умеет учиться, самостоятельно совершенствоваться. Конечно, достижение данной цели требует активной позиции не только от учителя, но и от ученика.

Инновационный подход к обучению позволяет организовать учебный процесс таким образом, чтобы ребёнку урок был в удовольствие, но не превращался просто в игру.

На данном этапе развития процесса обучения сложился немалый ряд технологий, которые используют учителя для достижения целей, поставленных ФГОС второго поколения. Одной из них является **технология развития критического мышления через чтение и письмо**. Сама по себе технология не нова, используется западными педагогами более двадцати лет, но если взять во внимание ту смысловую нагрузку, которую вложил в термин «инновационное» в конце прошлого века Дж. Боткин [не просто «новое», а «в новое», он же и наметил основные направления «дидактического портрета» инновационного метода, направленного на развитие способности ученика к самосовершенствованию, самостоятельному поиску решений, к совместной деятельности в новой ситуации], то данная технология пришла как нельзя кстати именно сейчас. Навыки критического анализа, развиваемые посредством приёмов данной технологии, являются неотъемлемыми характеристиками современного ученика, ТРКМ призвана активизировать образовательный процесс в школе и повысить самостоятельность обучающихся.

Проведение подобных уроков проходит три стадии.

1 стадия — стадия вызова.

На этой стадии происходит актуализация имеющихся знаний, пробуждается интерес к получению новой информации, обучающиеся сами ставят цели обучения. Предлагается заполнить так называемый лист ожидания (записывают, чего они хотят добиться в течение урока). Высказываются разные пожелания: хочу узнать

что-то новое, хочу показать свои знания, хочу получить хорошую оценку, хочу понравиться гостям (если это открытый урок), хочу, чтобы мне было интересно на уроке и т.д.

2 стадия — осмысление содержания. Дети получают новую информацию, корректируют поставленные цели.

3 стадия — рефлексия.

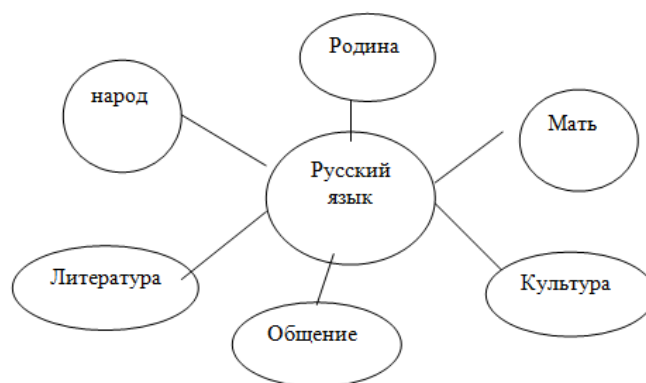
На второй и третьей стадиях осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция), анализ, интерпретация полученной информации.

Особенно интересны виды работ на второй и третьей стадии: заполнение кластеров, таблиц, ведение записей типа дневников, бортовых журналов, маркировка текста с использованием значков «*» — уже знал, «+» — новое, «-» — думал иначе, «?» — есть вопросы (инсерт).

Подобным образом можно проводить работу на уроке индивидуально, в парах или группах.

Остановимся подробнее на приемах и методах систематизации полученных знаний.

Кластеры.



Это гроздь выделения смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди.

Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»)

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению.

2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Правила написания **синквейна**:

1. (первая строка — тема стихотворения, выраженная ОДНИМ словом, обычно именем существительным);

2. (вторая строка — описание темы в ДВУХ словах, как правило, именами прилагательными);

3. (третья строка — описание действия в рамках этой темы ТРЕМЯ словами, обычно глаголами);

4. (четвертая строка — фраза из ЧЕТЫРЕХ слов, выражающая отношение автора к данной теме);

5. (пятая строка — ОДНО слово — синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы).

Использование **информационно-коммуникационных технологий** безусловно преобразует формат

преподавания и обучения. Мультимедиа технологии позволяют по-новому организовать учебную деятельность обучающихся, развивают интерес к предмету, дают возможность современным детям получать информацию в привычном и удобном для них виде. При использовании ИКТ резко возрастает мотивация обучающихся, в том числе при подготовке докладов и сообщений. Дети учатся слушать и быть услышанным — это первые шаги к формированию планетарного мышления. Главное — учащиеся привыкают работать с информацией: искать, сравнивать, анализировать, трансформировать, создавать свои проекты. Меняется роль учителя в образовательном процессе, он перестает быть источником информации, а становится соучастником, помощником.

Говоря о том, что образовательный процесс в школе должен быть направлен на достижение достаточного уровня для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера, нельзя не сказать об **исследовательской и проектной деятельности**, а также — **проблемном обучении**. Именно эти технологии призваны сделать обучающегося субъектом собственной универсальной деятельности, творческой ищущей и созидательной личностью, способной построить алгоритм выхода из затруднительной ситуации.

Все вышеперечисленные технологии отвечают узко-предметным целям и задачам и дают учителю возможность проводить нестандартные уроки, разнообразить виды работы на уроке, изменять по ходу урока запланированные методы обучения при необходимости (например, переход к продуктивным методам — поисковым, проблемным — в случае необходимости: для доопределения задач или уточнения, перепроектирования уже полученного, но «не работающего» способа), т.е. дают возможность учителю «научить детей учиться».

Особенности использования на уроке проблемно-диалогической технологии обучения младших школьников

Емельянова Ирина Анатольевна, учитель начальных классов
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 2» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Деятельностный подход лежит в основе развивающего образования в любом его варианте — будь это система Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова, система Л. В. Занкова, или любой современный учебно-методический комплект традиционной системы: «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Школа России» и другие. 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. Системно-деятельностный подход перспективен в качестве средства реализации новой концепции Федеральных государственных образовательных стандартов, доступен для освоения в массовой практике всеми звеньями системы образования. Учитель должен понимать, что включение ребенка в деятельность коренным образом отличается от традиционной передачи ему готового знания. Педагогическое мастерство учителя в современных условиях при введении нового материала заключается не в том, чтобы наглядно и доступно все объ-

яснить, рассказать и показать, а в том, чтобы организовать исследовательскую работу детей, чтобы дети сами «додумались» до решения ключевой проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Каким образом на уроках можно применять технологию развивающего обучения? Таких путей несколько: нетрадиционные по форме и тематике уроки, использование на уроках межпредметных связей (бинарные, или интегрированные, уроки), работа на уроке с нестандартными (проблемными) ситуациями, вопросами и заданиями,

Хочется поделиться с коллегами некоторыми своими педагогическими находками.

Тема «Написание заглавной буквы Ц».

Цель: формирование ценностного отношения к совместной учебно-познавательной деятельности по определению способа действий для правильного написания срочной буквы ц в ходе индивидуальной, парной, коллективной и самостоятельной работы под руководством учителя.

Планируемые результаты деятельности:

Предметные (ПР): — писать заглавную букву Ц;

— употреблять букву ц для написания сочетаний и слов.

Личностные (ЛР): самоопределение (познавательная инициатива открытия нового знания (умения)

— смыслообразование (ценностное отношение к умению писать правильно и красиво заглавную букву Ц).

Метапредметные (МПР):

П — ориентироваться в учебной тетради: находить нужные страницы к теме урока, страницы с образцом письма букв под счёт, «ключ» к конструированию письменных букв; ориентироваться на странице темы урока: видеть рабочую строку, точку начала письма, находить задание

— осуществлять анализ буквы, выделение элементов;

— осуществлять сравнение букв, находить общие элементы;

— использовать знаково-символические модели (выбирать необходимые элементы буквы ц)

Р — принимать и сохранять учебную задачу, целенаправленно под руководством учителя с опорой на интригу (Учебная задача — научиться красиво и правильно писать букву ц);

— планировать действия в соответствии с поставленной учебной задачей;

— работать по алгоритму написания буквы, списывания слов и предложений с буквой ц;

— осуществлять пошаговый и итоговый самоконтроль, самооценку.

К — строить понятные высказывания;

— взаимодействовать в паре, группе: распределять работу, выполнять свою часть работы, выполнять взаимоконтроль, взаимооценку.

Оборудование: компьютер, мультимедийный проектор, тетрадь по письму. 1 класс. Ч. 4 карточки с заданиями для работы в парах; презентация к уроку.

Сценарий урока

1. Оргмомент. Самоопределение к деятельности и мотивация.

Заливистый школьный звонок.

Позвал I А на урок.

Будьте внимательны,

А еще старательны.

— А для чего нужно быть старательными и внимательными учениками на уроке?

Звучит песня. «В гостях у сказки»

— Ребята, вы любите сказки?

— Я приглашаю вас в сказку. Вы хотите попасть в сказочную страну? Для этого вам нужно найти волшебный предмет, который перенесет нас в сказку. Надо правильно выполнить задание.

2. Актуализация знаний.

1. Правила посадки.

2. Игра «Найди букву» (работа в паре)

— Вспомните, с написанием какой буквы мы познакомились на прошлом уроке. Какой звук обозначает? Найдите эту букву и раскрасьте. Что у вас получилось?

Ночь придет, и в поднебесье звезд закружит хоровод.

Этот волшебный цветок в Лукоморье нас с тобою приведет!

Там на острове чудесном расписные терема.

Изумрудные орешки белка сыплет в закрома!

В этих сказках непременно происходят чудеса.

— Посмотрите: Куда мы попали? Кто нас встречает?

Царь Салтан готов показать нам с вами чудеса своего государства, если вы правильно будете выполнять его задания. Согласны?

3. Постановка проблемного вопроса. Первое задание.

Запишите предложение письменными буквами.

— Почему не можете?

4. Целеполагание. Формулировка темы и цели.

5. Формирование зрительно-двигательного образа буквы в памяти учащихся.

А) Наблюдение.

У: Что мы должны сделать, чтобы научиться писать эти буквы?

Понаблюдать.

(работа в Прописи)

Ц И

У: Сравним заглавную Ц и И.

Д: Ответы детей после наблюдения.

Б). Пальчиковая гимнастика

Раз, два, три, четыре, пять,

Будем пальчики считать,

Все такие нужные,

Крепкие и дружные.

У: А сейчас назовите общий элемент. Для этого нам нужно вспомнить правила письма. (Дети хором говорят четверостишие).

в) Объяснение учителем поэлементного написания буквы Ц.

Написание учащимися этой буквы в воздухе с комментированием.

Письмо строчной буквы в прописях. (Самостоятельная работа)

У: Помогите другу найти самую красивую букву и обведите ее овалом.

Дети проводят самоанализ.

г) Запись сочетаний с буквой Ц.

— **Молодцы, ребята, вот и первое чудо Белка.**

6. Физкультминутка.

Сказка даст нам отдохнуть

Сказка даст нам отдохнуть.

Отдохнем — и снова в путь!

Нам советует Мальвина:

— Станет талия осиной,

Если будем наклоняться

Влево — вправо десять раз.

Вот Дюймовочки слова:

— Чтоб была спина пряма,

Поднимайтесь на носочки,

Словно тянетесь к цветочкам.

Раз, два, три, четыре, пять,

Повторите-ка опять:

Раз, два, три, четыре, пять.

Красной Шапочки совет:

— Если будешь прыгать, бегать,

Проживешь ты много лет.

Раз, два, три, четыре, пять.

Повторите-ка опять:

Раз, два, три, четыре, пять.

Дала нам сказка отдохнуть!

Отдохнули?

Снова в путь! (Дети повторяют описываемые движения.)

7. Запись предложения (с. р)

Царь Салтан гостей сажает.

— Назовите родственные слова к слову царь.

— Царь, царство, царственный

Работа в прописи.

— **А вот и второе чудо:**

В чешуе как жар горя 33 богатыря.

8. Физкультминутка для глаз.

9. Работа со стихотворением.

— Ребята, а кто помнит как начинается сказка.

— Дополните первую и четвертую строчки. Самопроверка по эталону на экране.

9. **Итог урока.**

— Ребята, заканчивается наше путешествие по сказке. Закройте глаза и вы оказались в классе.

Подходит к концу наш урок. Чему мы должны были научиться?

У: Писать букву ц, слова и предложения с ней.

— Посмотрите в свою тетрадь, все ли у тебя получилось, а у твоего соседа? (правильность написания букв)

Рефлексия. Оценка работы.

Читайте сказки, друзья!

Читайте сказки!

И будет жизнь тогда полна

Тепла и ласки!

Читайте всегда —

Вот вам подсказка,

И пронесете сквозь года

Вы радость сказки!

Музей сельской школы — центр патриотического воспитания

Жеребненко Антонина Петровна, учитель истории и обществознания
МБОУ «ОО Каплинская школа» (Белгородская обл.)

Наша страна торжественно отметила 70 — летний юбилей Великой Победы. Накануне этого события актив школьного краеведческого музея начал обновлять картотеку участников Великой Отечественной войны. Необходимость в этом возникла не только потому, что периодически все архивные материалы нуждаются в обновлении. За последние годы учениками школы стали многие ребята, переселившиеся к нам из других районов Белгородской и Курской областей, а также республик бывшего СССР. Поэтому мы были вынуждены обратиться за помощью к родителям, предложив заполнить достаточно простую анкету о родственниках — участниках Великой Отечественной войны. Однако результаты анкетирования нас насторожили. Из 270 учеников нашей сельской школы, судя по результатам анкетирования, информацией о своих родственниках — участниках Великой Отечественной войны владели только 18 семей. Все эти семьи многопоко-

ленные, т. е. в них под одной крышей проживают бабушки, дедушки, родители и дети. Молодые же родители, к великому сожалению, или проигнорировали анкету, или оказались в положении «иванов, родства не помнящих». В этом факте мы усмотрели опасную тенденцию, которая может нарушить так необходимую сейчас связь поколений.

В ежегодном обращении к Федеральному Собранию Президент РФ В. Путин сформулировал основную задачу школы, заключающуюся в воспитании гражданина и патриота — носителя ценностей гражданского общества, осознающего свою сопричастность к судьбам Родины, и нацелил воспитательный процесс на формирование у молодежи социально значимых качеств, которые она сможет проявить в созидательном труде на благо Родины. Для выполнения этой задачи — в создании системы патриотического воспитания, немаловажную роль играет деятельность школьного музея.

Нашему музею более 50 лет, и за годы своего существования он превратился в настоящий методический центр патриотического воспитания.

Музей работает по 3-м основным направлениям:

1) изучение военной истории. В музее представлен богатый материал по истории Великой Отечественной войны. Причем его тематика напрямую связана с историей родного края, оккупации и освобождения от немецко — фашистских захватчиков. Мы горды тем, что оказали помощь журналистам газеты «Оскольский край» в публикации книги «Бессмертного мужества огонь...». Совет музея на протяжении многих лет вел переписку с ветеранами 107-ой стрелковой дивизии — освободительницы. К великому сожалению, ветеранов уже нет в живых. Но сохранились их письма, воспоминания. В этих условиях усиливается значение исследования эпистолярной и мемуарной литературы, которой наш музей располагает. А эта работа на многие годы вперед.

2) Увлекательной темой для всех нас является история родной школы, которой вот уже 115 лет. За последние несколько лет ученики школы написали биографии самых известных выпускников, выяснили происхождение названий родных улиц, создали летопись пионерской организации, подготовили и опубликовали очерки об учителях школы — участниках Великой Отечественной войны. В прошлом учебном году ученик 9 класса Н. Кочулимов написал исследование «Олимпийский год не только для олимпийцев», о В.М. Левченко, учителе математики родной школы, а в прошлом — кандидате в мастера спорта по легкой атлетике, участнице эстафеты Олимпийского огня Московской олимпиады. В настоящее время исследуем историю школьной производственной бригады, самой первой бригады в нашей области, и готовимся к ее 60-летнему юбилею.

Мы собрали коллекцию учебников и методических пособий для учителей (самое старое пособие датируется 1900 годом), тетради, дневники, учительские конспекты уроков, грамоты победителей различных конкурсов. В наши планы входит создание виртуального альбома выпускников и учителей школы разных лет.

3) История школы неразрывно связана с историей села, поэтому сбор сведений по истории села и колхозного движения является для нас также одной из основных тем. В музее представлена интересная коллекция женской одежды нашей местности начала XX века, поэтому мы не оставляем без внимания и вопросы этнографии.

В процессе работы музея накопился богатый и интересный материал в виде альбомов, докладов, рефератов, презентаций, очень много фотографий, а также различных методических разработок, которые до сих пор активно используются моими коллегами в практической работе.

Основным видом работы музея остается по-прежнему экскурсия. Мы проводим

1) обзорные экскурсии для гостей школы
2) тематические экскурсии для воспитанников детского сада, учащихся, жителей родного села

3) основной фонд музея широко используется для проведения уроков истории, окружающего мира, географии, внеурочных занятий, а его экспонаты — в качестве учебных пособий

4) активисты музея участвуют в подготовке и проведении уроков мужества, праздников, встреч с интересными людьми, общешкольных линейек к памятным датам

5) нашим святым долгом являются поздравления ветеранов Великой Отечественной войны, тружеников тыла, детей войны

6) учащиеся школы принимают активное участие во всевозможных исследовательских проектах, при необходимости используются фонды музея

7) мы участвуем в Днях открытых дверей для родителей

8) оказываем посильную помощь во всевозможных сельских мероприятиях

9) проводим учебу актива музея

10) знакомим коллег с опытом своей работы на различных научно-практических конференциях.

В юбилейном 2015 году школьный музей предлагает ученикам следующую тематику экскурсий, однако учитываем и индивидуальные пожелания учащихся и классных руководителей:

№	Тематика экскурсий	Для каких классов предназначена
1.	Имена героев рядом (история родных улиц)	1—4
2.	Имена героев на карте родного города	1—9
3.	Никто не забыт, ничто не забыто	1—9
4.	Галерея портретов героев СССР (дети, комсомольцы, взрослые)	1—4
5.	Военачальники Великой Отечественной войны	1—9
6.	Учителя школы — участники Великой Отечественной войны	8—9
7.	Выпускники школы — участники Великой Отечественной войны	5—9
8.	Боевой путь 107-ой стрелковой дивизии	5—9
9.	История 267-ой стрелковой дивизии	7—9
10.	Города-герои	7—9
11.	Города воинской славы	1—9
12.	Мемориалы воинской славы	1—9
13.	Федосеевцы — узники фашистских концлагерей	3—8
14.	Каплинская школа в начале прошлого века (по книге нашего выпускника писателя А. Топорова «Я — учитель»)	3—9
15.	История моей семьи в истории моей страны	1—9

Тема последней экскурсии возникла как раз после задачи с анкетой. Мы хотели каким-то образом выделить тех учеников своей школы, в семьях которых сохраняется благородное чувство уважения к славным боевым подвигам своих предков, а с другой стороны, подталкивали других своих учеников на поиск информации и исследование истории собственной семьи.

В рамках Всероссийской акции «Бессмертный полк» в каждом классе школы был осуществлен проект «Помню. Горжусь». В ходе его выполнения учащиеся вместе с родителями и классными руководителями установили и презентовали каждого родственника, который не только участвовал в боевых действиях, но и строил железную дорогу Старый Оскол — Ржава, например, или трудился на объектах народного хозяйства. В семье одной из учениц сохранился военный билет прадеда с отметкой «Броне», она же рассказала, что прадед сам не воювал, но перевел денежные сбережения в фонд обороны на строительство танка, за что получил благодарственное письмо, подписанное Сталиным. В ходе работы над этим проектом мы смогли помочь одной семье отыскать утраченную фотографию прадеда, раскопав ее в экспозиции музея соседней школы, и всех своих учеников убедили в том, что их прадеды и прабабушки были настоящими героями, коль смогли отстоять свободу Родины в такой страшной войне. В заключение работы над проектом мы оформили в школе огромный стенд «Бессмертный полк Каплинской школы», который сам стал музейным экспонатом.

Большой популярностью пользуются в школе экскурсии, организованные в форме «Музей в чемодане». Мы выбираем несколько предметов из фонда и рассказываем о них, даем их поддержать, вспоминаем, как они стали музейными экспонатами. И оказывается, например, что чей-то дедушка после войны нашел солдатскую каску и передал ее в музей. Вспоминаю реакцию одной девочки, которая искренне удивилась, увидев грамоту своего дедушки, ставшего в 1967 году победителем областного конкурса юных изобретателей. Ей никак не верилось, что он был таким способным учеником. Да это и понятно, ведь для нее он просто дедушка.

Мы посчитали, что ограничиваться только чисто музейной работой со своими теперешними школьниками было бы губительной ошибкой, поэтому вышли на несколько иной уровень, соединив музейную и внеклассную предметную работу по истории в один блок.

Глубже познать историю своего края и расширить кругозор школьников позволяют историко-краеведческие викторины, которые в школе проводятся вот уже несколько лет в рамках областной Недели «Музей и дети», а также предметных Недель по истории и географии. Их цель — заинтересовать учащихся знанием родного края, стимулировать чтение краеведческой литературы, местной печати. Используя элемент занимательности, викторина создает творческую обстановку во внеурочной работе, дает возможность учащимся проверить свои знания. В подготовке

викторин самое активное участие принимает школьная библиотека, в которой обязательно организуется выставка краеведческой литературы. Составляя вопросы викторины, мы — организаторы исходим из того, чтобы ответы на них учащиеся смогли найти в книгах школьной библиотеки. Поиск ответов на вопросы викторины приучает школьников работать с документами, научной, справочной литературой по историческому краеведению, способствует ее углубленному изучению.

Вот несколько вопросов из этнографической викторины, подготовленной к 60 — летию юбилею Белгородской области:

1. Что такое подзатыльник каждый из нас знает не понаслышке. А вот наши бабушки умудрялись его носить? И как же?

2. То, что сегодня называют ожерельем, раньше именовалось монистой. А вот ожерелье предпочитали носить мужчины. Что же это такое?

3. Как называется приспособление, с помощью которого стирали в старину белье?

1) рубель 2) валёк 3) набелки

4. Иногда мы употребляем выражение «положить в заглазничник», хотя правильнее было бы говорить «положить заглазничник». Заглазничник — это..?

1) это металлический полукруг, которым закрывают устье русской печи

2) это веревка, на которой держались на талии порты или понёвы

3) это потаенный карман, пришитый с внутренней стороны верхней одежды

5. Как вы думаете, что из русского дома вынес бы хозяин, чтобы посидеть на улице: лавку или скамью?

1) лавку, так как скамья не имеет ножек

2) скамью, так как лавка «намертво» прикреплена вдоль стен дома

6. «Ошеломить» — означает сильно удивить, озадачить. А что означал этот глагол в старину? (Учтите, произносился он с ударением на вторую букву «о»).

7. Каждому понятно, что мясо курицы — курятина, мясо свиньи — свинина. А почему мясо коровы — говядина?

8. Как могло возникнуть выражение «Не солоно хлебавши уйти»?

9. Если мы хотим сказать, что куда-то, например, на прогулку не поедим, то говорим, что она будет пешей. Но ведь правильнее было бы сказать, что она будет ножной. Не правда ли?

Историко-краеведческая викторина может содержать следующие вопросы:

В произведениях византийского историка Константина Багрянородного часто встречаются названия двух рек нашего региона: Танаис и Хоранул. Интересно, а как сегодня мы называем их?

1. В состав какого древнерусского княжества входили земли нынешней Белгородской области в период феодальной раздробленности?

2. В январе 1637 г. в Москве на заседании Боярской думы царь Михаил Федорович принял решение о строительстве на южных границах русского государства сплошной укрепленной линии, «чтоб там у татар на Русь ход отнять». Строительство продолжалось 20 лет. Какое название получило это сооружение?

3. Назовите имя георгиевского кавалера, нашего земляка, матроса с крейсера «Варяг», участника знаменитой битвы, запечатленной в песне «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг»...»

4. В 1944 г. на имя нашего земляка от лица правительства США пришел следующий адрес: «Настоящим удостоверяется, что президент Соединенных Штатов Америки в соответствии с приказом, изданным Джорджем Вашингтоном от 7 августа 1782 года в Ньюбургском штате Нью-Йорк, и согласно акту конгресса наградил орденом Почетного Легиона (офицерским) — полковника Красной Армии СССР ... за беззаветную преданность и исключительно отважное поведение при выполнении важных военных заданий». Назовите имя героя.

5. Как зовут советского летчика, который во время Курской битвы, в небе над х. Зоринские Дворы в одном бою сбил 9 вражеских самолетов?

6. Какой город, кроме Белгорода, носит звание «Город Первого Салюта»? Почему?

7. Назовите города нашей области, носящие почетное звание «Город воинской славы».

Ни один вид внеклассной работы не привлекает школьников так, как историко-краеведческий поход. Хорошо подготовленный поход — это ожившие страницы учебников истории. В походах воспитываются наблюдательность и самостоятельность, выносливость и смелость, а главное — любовь к Отечеству. Кроме того, участники похода уже на подготовительной стадии знакомятся с правилами ведения полевых дневников, а при необходимости и с требованиями по оформлению воспоминаний ветеранов или участников каких — либо событий.

Хочу рассказать о велопоходе, который я совершила с учениками своего 6 «Б» класса в с. Жуково в сентябре 2014 г. В ходе строительства Оскольского водохранилища в середине 70-х годов прошлого века территория этого

села ушла под воду, осталась только одинокая полуразрушенная церковь. В первые годы советской власти ее закрыли, и тогда началась драматическая борьба жителей за свою церковь, которая закончилась письмом местной жительницы С.А. Каменевой на имя всероссийского старосты М.И. Калинина с просьбой вернуть людям церковь. И представьте себе, вернули. Всю эту историю мы узнали уже после похода. Самое главное в том, что о походе узнали и обсуждали его в семьях, кто-то потом поехал туда еще раз с родителями. Дедушку одной из 6-классниц, оказывается, крестили в этой церкви, и он много вспомнил и рассказал внучке и ее одноклассникам о своем родном селе на последовавшем после похода классном часе.

На территории нашей школы находится братская могила. Класс, в котором я работаю классным руководителем, 6 «Б», вот уже два года следит за чистотой в районе мемориала, высаживает цветы и кустарники. В братской могиле захоронены 89 воинов, а установить смогли имена только 12 бойцов КА. Дети обратили внимание на то, что на могильной плите указаны разные сроки смерти воинов: от последних дней января, когда и происходило освобождение нашего района от немецко-фашистских оккупантов, до августа 1943 года. Так сама собой определилась тема нового исследования: узнать, как так могло получиться.

Как любой старый музей, наш хранит большое количество эксклюзивного материала, которого нет в «молодых» музеях. Время от времени мы организуем тематические выставки экспонатов основного фонда. Так мы провели выставку оружия времени Великой Отечественной войны, готовимся представить нумизматическую коллекцию. Такие выставки выходят за рамки непосредственно музея и пользуются немалым вниманием наших учеников, воспитывая чувство уважения к собственной истории.

Музей сельской школы действительно является центром военно-патриотического, гражданского, этнокультурного воспитания подрастающего поколения, центром жизни школы, успехи и достижения которой отмечены многими наградами. Являясь одной из форм дополнительного образования, музей развивает детскую активность и самостоятельность.

Использование технологии разноуровневой дифференциации в обучении младших школьников

Зябкина Елена Витальевна, учитель начальных классов
МОУ СОШ № 2 (г. Серпухов, Московская обл.)

Повышение эффективности обучения непосредственно связано с тем, насколько полно учитываются особенности каждого учащегося. Важной индивидуальной особенностью учащихся является их способность к усвоению знаний.

Под влиянием возрастающих требований жизни увеличивается объем и усложняется содержание знаний, подлежащих усвоению в школе. Чем глубже развивается этот процесс, тем более четко выступают индивидуальные различия в обучаемости школьников.

Не секрет, что подгонка знаний учащихся к формальным одинаковым требованиям тормозит умственное развитие школьников, снижает их учебную активность. При ориентации на «среднего школьника» в процессе обучения дети, как правило, перегружены учебной работой и в то же время интеллектуально недогружены.

Как сделать процесс обучения более гибким, более приспособленным к каждому ученику? Ответ на этот вопрос дает технология уровневой дифференциации обучения, позволяющая более активно использовать потенциальные возможности учащихся. Уровневая дифференциация предполагает такие формы обучения, которые позволяют дать столько знаний для конкретного ученика, сколько он сможет взять, без потерь для своего психического и физического здоровья.

Школа является важным этапом возрастного развития и становления личности детей, она должна и непременно обязана гарантировать высокий уровень образования. Наша школа обучает детей с разным уровнем развития, и так как массовая школа не в состоянии предложить каждому школьнику индивидуальную учебную программу, наши учителя ищут модели обучения, которые могут обеспечить развитие личности с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей.

Сегодня школа находится в неустанном поиске новых, более эффективных подходов, средств и форм обучения и воспитания учащихся. Интерес к этому вполне понятен.

Большинство применяемых в образовании технологий ориентировано на групповой способ обучения при единых требованиях, затратах времени, объеме изучаемого материала без учета особенностей индивидуально-психологического развития каждого учащегося, что не приносит значительных результатов в обучении.

Я считаю, что успешность процесса учения зависит от многих факторов, среди которых не последнюю роль играет обучение соответственно способностям и возможностям ребенка, т. е. дифференцированное обучение.

Понятие «Дифференцированное обучение» в переводе с латинского «différent» означает разделение, разложение целого на различные части, формы, ступени.

Вопрос дифференциации обучения и воспитания не раз рассматривался на педсоветах и в работе методических объединений коллектива нашей школы, и можно сделать вывод, что дифференцированное обучение создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей: для реабилитации отстающих и для продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением. Этот вывод — не дань моде, а жизнь, доказавшая, что люди всё-таки рождаются разными.

Опыт последних лет показывает, что наиболее эффективной формой индивидуализации учебного процесса, обеспечивающего максимально благоприятные условия для ребенка (при подборе соответствующего уровня сложности учебного материала, соблюдение дидактических принципов доступности, посильности), является дифференцированное обучение.

Основная **цель** использования технологии уровневой дифференциации — обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Данная технология позволяет сделать учебный процесс более эффективным.

Основная **задача**: увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т. д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определенному предмету, что дает возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта.

Дети всегда приступали, и будут приступать к изучению школьной программы с разными исходными предпосылками. В количественном отношении это выглядит так: большинство учащихся (около 65%) поступают в школу с примерно одинаковым уровнем психического развития, именно он и принимается за норму; 15% — в большей или меньшей степени этот уровень превосходят, а 20% детей, наоборот, его не достигают. Нельзя не отметить тот факт, что уровень готовности учащихся к обучению в школе (учебному процессу) не одинаков и снижается с каждым годом. У одних он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других едва достигает допустимого предела.

Осуществляя дифференцированный подход, учителю следует помнить о том, что сущность дифференцированного обучения и воспитания состоит в оказании психологической и методической помощи учащимся в том, чтобы они стали успешными в учебно-познавательной деятельности, то есть могли эффективно усваивать учебную информацию. Только психологические и психофизические особенности учащихся являются основаниями дифференциации.

Учителя, применяя технологию дифференцированного обучения используют:

- Карточки-информаторы, включающие наряду с заданием ученику элементы дозированной помощи
- Альтернативные задания для добровольного выполнения
- Задания, содержание которых найдено учеником
- Задания, помогающие в овладении рациональными способами деятельности и т. д.

Разноуровневая дифференциация обучения широко применяется на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

Приемы дифференцированного обучения

(При опросе, подаче домашнего задания и оценивании учащихся)

Приемы опроса учащихся

Очень часто на уроках формы опроса направлены на поиск пробелов и недостатков в знаниях учащихся. А ведь это должен быть поиск достоинств, знаний и умений. Главная задача в ходе опроса — поддержать, помочь, научить.

Прием 1. Солидарный опрос.

Ученик, вызванный к доске, не может справиться с заданием. Обращаемся к классу с вопросом: Кто может выполнить это задание? Затем из числа желающих выбираем наиболее предпочтительного (того, кто находится в хороших отношениях с отвечающим), и предлагаем ему шепотом помочь товарищу и научить его так, чтобы тот мог сам выполнить задание.

Почти тот же самый вариант, но немного измененный: ученика вызываем к доске, предлагаем ему тему, проблему или задание; затем он выбирает из класса того, в чьей помощи он нуждается (1–2 чел.), затем они берут все необходимые пособия, тетради, учебники и удаляются на последнюю парту, где в течение 15 минут идет подготовка, после чего ученик сдает учителю в присутствии своих тренеров изученный материал. Если ученик справился с заданием, он получает качественную оценку в баллах и поощрение на словах, оцениваем также труд тренеров, если опыт не получился, неудовлетворительная оценка не выставляется, а учитель думает над другими способами и заданиями, позволяющими ученику добиться успеха.

Прием 2. Взаимоопрос.

Три ученика, подготовленные провести опрос тех, кто хотел бы ответить на «5», на «4» и на «3», садятся каждый на своем ряду и приглашают желающих. Если ученик записался в группу, где он быстро ответил на вопросы и получил «3», он может мигрировать в группу более высокого качества и попытаться счастья там.

Прием 3. Тихий опрос.

Беседа с одним или несколькими учениками происходит полупрошептом, в то время как класс занят другим делом, которое предложил учитель.

Прием 4. Защитный лист.

Ученик нередко приходит на урок неподготовленным.

В таких случаях обычны два сценария.

Первый: строгий учитель перед каждым уроком проверяет знания. Попался — наказан, не попался — повезло... Такая игра в «кошки-мышки» порождает недоверие и много других отрицательных эффектов.

Второй: Доброму учителю выгодно признаться до урока, для убедительности что-нибудь приврав. Добрый пожуриет, пообещает проверить знания потом, но, заваленный многочисленными школьными делами, скорее всего забудет. Такая ситуация тоже отрицательно действует на ученика и психологически проигрышна для учителя. Как быть?

Перед каждым уроком, всегда в одном и том же месте, лежит «Лист защиты», куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Зато учитель, подшивая эти листы, держит ситуацию под контролем.

Прием 5: Идеальный опрос (почти шутка).

Идеальный опрос — когда опроса нет, а функции его выполняются. Ученики сами оценивают степень своей подготовки и сообщают об этом учителю.

Приемы оценивания

От педагога в момент оценки результатов требуется эмоциональная уравновешенность, необходимая для объективной оценки, доброжелательность — в момент оглашения оценок любого уровня, умение учитывать возможности и реальные достижения каждого учащегося. Главное, чтобы оценка на уроке стала стимулом для дальнейшего приложения сил. Человеку нужен успех.

Прием 1. Оценка — не отметка.

Оцениваем не только цифрой. Оцениваем словами, интонацией, жестом, мимикой...

Прием 2. Рейтинг.

Завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель. Записываем дробь. Например, 4/5. Задача учителя — приучить ученика к регулярному оцениванию своего труда.

Прием вводится на период согласования критериев отметки, а через некоторое время числитель и знаменатель все чаще совпадают.

Прием 3. Кредит доверия.

В некоторых случаях ставим отметку в «кредит». Спорная четвертная. Предмет волнений и надежд. Учитель: «По отметкам ты на «4» («5») чуть-чуть не доработал. Но у меня создалось впечатление, что ты можешь и хочешь. Это так? Если да, то давай попробуем поставить тебе высокую оценку, а в следующей четверти станет ясно, насколько мы были правы».

Прием 4. Система стимулов.

Вариант 1. Листочек с отложенной оценкой.

Не желая выставлять низкую оценку, выдаём учащемуся листочек, в который он записывает тему, заданный вопрос или задание, с которым не справился, дату и возвращает учителю. При следующем опросе предлагаем ученику ответить или выполнить задание, которое содержится в отложенном листке.

Вариант 2. Развернутая оценка.

Наряду с цифровой оценкой делаем запись, раскрывающую наше отношение к ученику и его достижениям.

Вариант 3.

Достаточно хорошей оценкой могут быть:

- маленькая грамота;
- благодарственное письмо или диплом «За победу на уроке», «За маленькое открытие», «За помощь другу»;
- благодарственная запись в дневнике;
- книга, открытка с дарственной надписью, стихотворение, посвященное ученику.

Среди приведенных приемов нет такого, который можно назвать самым главным. Радуга из одного цвета — не радуга. Только поддерживая друг друга, приемы дают «радужный» эффект. Многоцветную картину не нарисовать одним махом. Терпение и постепенность! Лучший

способ загубить педагогическую технику — схватиться за все сразу.

Иногда бездумный перенос приемов, созданных в определенных условиях, в наши, совсем иные (в зависимости от класса, личности ученика), может привести к тому, что для этих прекрасных приемов «дети окажутся неподходящими». Будем помнить, что в нашей професси-

ональной деятельности главное не в том, чтобы научить, а в том, чтобы научить думать.

И не будем забывать о том, что «приемы педагогической техники — каждодневный инструмент учителя. Инструмент без работы ржавеет... А в работе — совершенствуется». (А. Гин).

Литература:

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий «Просвещение» 2010г
2. Е. А. Юнина. Новые педагогические технологии: учебно-методическое пособие. «ПРИПИТ» 2008
3. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе «Просвещение» 2003

Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе (из опыта работы)

Кристинина Евгения Ивановна, учитель начальных классов
МОУ СОШ № 2 (г. Серпухов, Московская область)

В современных условиях количество изменений в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым нововведениям. Для того, чтобы выжить в ситуации постоянных перемен, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал.

На протяжении длительного времени обучение в школе ориентировалось на формирование, прежде всего, знаний, умений и навыков, носило репродуктивный, информационный характер. В настоящее время происходит переориентация на развитие универсальных учебных действий и творческих качеств личности.

Для того, чтобы повысить уровень развития УУД и творческий потенциал учащихся, эффективным методом является интеграция урочной и внеурочной деятельности.

Интеграция способствует установлению смысловых межпредметных связей и формированию представления о школьной программе как системе взаимосвязанных предметов, одновременно помогая классифицировать спонтанно полученную информацию по различным областям знаний. Учителя начальных классов получают возможность формировать и контролировать метапредметные и личностные результаты, фиксируя их в картах достижений, изучать способности и интересы учащихся за счёт расширения границ предметов.

В 2011 году в связи с введением ФГОС в 1-х классах при организации внеурочной деятельности, педагоги столкнулись с рядом проблем: непонимание значимости внеурочной деятельности и её связи с урочной деятельностью, отсутствие опыта организации данной деятельности и др.

Изучив исторический опыт и опыт современных педагогов, пришли к выводу, что урочная и внеурочная деятельность дополняют друг друга.

Урочные занятия считаются занятиями, осуществляемые педагогами и учащимися в рамках отведённого времени и определённого контингента школьников. Эти занятия включены в школьное, классное расписание. Структурная единица этих занятий — урок — по-прежнему считается основной формой учебно-воспитательной работы в современной школе. Урочные занятия обеспечивают четкое планирование и организацию учебно-воспитательной работы, а также систематический контроль процесса и результатов учебно-познавательной деятельности учащихся. Вместе с тем, данные занятия имеют ограниченные возможности для вариативной творческой организации обучения, воспитания и развития личности школьника, создания оптимальных условий для самостоятельной деятельности учителей и учащихся, для учёта личностных особенностей педагогов и школьников, для реальной индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания детей, для их эффективной социальной адаптации, для развития дружеских партнёрских взаимоотношений взрослых и детей в совместной деятельности.

Успешная реализация вышеперечисленных позиций возможна во внеурочной деятельности. Она ориентирует педагогов и школьников на систематический интенсивный творческий поиск форм и способов совместной жизнедеятельности, продуктивное сотрудничество, взаимодоверие и взаимоуважение.

Следовательно, урочная и внеурочная деятельность учащихся должны быть неразрывно связаны для большей продуктивности обучения. Эту связь можно проследить в таблице:

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
Построение научно-рациональной картины мира и способов формирования нормативно-целесообразной деятельности.	Раскрытие ценностно-смысловых компонентов этого мира и развитие самостоятельности детей.
Усвоение предметных знаний и способов их употребления. Освоение общеучебных умений и навыков, как универсальных способов деятельности и познания.	Раскрытие личных интересов и склонностей, где учебные предметы всего лишь одно из средств.
Освоение возрастного нормативного пространства.	Построение пространства для саморазвития.
Социализация детей, формирование социально-адаптированной личности.	Индивидуализация, «выращивание» свободной, самобытной личности.
Опора на общечеловеческий опыт познания.	Опора на личный опыт из практической жизнедеятельности ребёнка.
Адаптирующее и корректирующее образование.	Развивающее и реабилитирующее образование.

Осмыслив выводы, представленные выше, педагоги нашей школы наметили для себя некоторые пути в организации занятий внеурочной деятельностью:

1. На занятиях внеурочной деятельностью должна осуществляться преемственность содержания урока и внеурочного занятия. В связи с этим, посещение занятий обязательно для всех. В этом отличие внеурочной деятельности от дополнительного образования.

2. Занятия внеурочной деятельностью нацелить на формирование УУД. С этой целью в рабочих программах внеурочной деятельности сформировать планируемые результаты (личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД).

3. Необходима просветительская работы среди педагогов: внеурочная деятельность-это не аналог программ дополнительного образования. Педагоги должны видеть задачи формирования УУД и связь урочной и внеурочной деятельности. В связи с этим, были запланированы и проведены заседания ШМО по темам: «ВУД в начальной школе в аспекте содержания ФГОС НОО», «Пути формирования личностных достижений учащихся», «Педагогика сотрудничества как средство повышения творческой активности учащихся», «Развитие УУД учащихся как средство интенсификации учебного процесса», «Методы и средства эффективного обучения младших школьников» и др., взаимопосещения уроков и занятий внеурочной деятельностью.

4. Поскольку внеурочная деятельность тесно связана с основным образованием и является неотъемлемой частью системы обучения в начальной школе, ведущую роль в её организации и проведении отвели классным руководителям, т.к. учителя начальных классов гораздо лучше других специалистов ориентируются в содержании занятий внеурочной деятельности, педагоги получили возможность глубоко познать ребёнка как в учебной, так и во внеурочной деятельности, большую часть времени дети проводят под присмотром одного педагога, у классного руководителя появилась дополнительная возможность организации жизнедеятельности коллектива.

Тематика занятий внеурочной деятельности в 1-х классах в 2014–2015 учебном году представлена следующим образом:

- «Занимательное естествознание»
- «Музыкальная шкатулка»
- «Праздники, традиции и ремёсла народов России»
- «Геометрия в приложениях»
- «Информатика»
- «Весёлый английский»
- «Игротека»
- «Художественное творчество»
- «Школьный калейдоскоп»

Проследить интеграцию урочной и внеурочной деятельности можно на примере любого занятия.

Программа «Занимательное естествознание» написана с целью устранить трудности, которые испытывают учащиеся при изучении предмета «Окружающий мир», привить любовь к природе и желание общаться с ней, научить наблюдать и исследовать законы природы, расширить теоретические знания учащихся.

Программа «Занимательное естествознание» расширяет, углубляет, систематизирует знания, полученные учениками в школе, устраняет пробелы в знаниях, используя более гибкую систему проведения занятий, большое количество игрового материала, существенно меняя соотношение между теорией и практикой, включая детей в экспериментальную и исследовательскую деятельность.

Младших школьников интересуют причины вещей и явлений, особенности устройства окружающего мира, поэтому темами изучения в начальной школе являются такие глобальные понятия, как «Изменение», «Влияние», «Порядок». Каждая такая глобальная тема предполагает возвращение на внеурочных занятиях к уже пройденным в классе темам, но уже в другом «ключе», на новом витке спирали.

На занятиях «Занимательным естествознанием» учащиеся изучают темы, являющиеся продолжением тем, изученных на уроках:

- Тайны за горизонтом
- Какой остров самый большой в мире?
- Жили-были динозавры... и не только они.
- Тайны камней
- Загадки растений
- Эти удивительные животные

- Планета насекомых
- Загадки под водой и под землей

Программа курса «Занимательное естествознание» предлагает интересный биологический материал, позволяющий проникнуть в тайны природы и рассмотреть знакомые явления природы с разных точек зрения.

Основу содержания курса составляет система понятий, которая несет научно-целостную нагрузку, и через которую раскрываются законы развития природы. Курс дает новые знания о живой и неживой природе, о взаимосвязях, существующих между отдельными природными компонентами, знакомит с представлениями о единстве природы, ее ценности и уникальности.

Программа предусматривает проведение экскурсий и практических занятий в ближайшем природном и социоприродном окружении (пришкольный участок, микрорайон школы, ближайший парк, водоём и т. п.).

Основной акцент в содержании сделан на развитие у младших школьников наблюдательности, умению устанавливать причинно-следственные связи. В содержание курса включены сведения о таких методах познания природы, как наблюдение, измерение, моделирование.

Работа ведётся в группах. Как показала практика, курс «Занимательное естествознание» позволяет формировать универсальные учебные действия: выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, формируется индивидуальная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Программа «Художественное творчество» представляет собой разработанный дополнительный образовательный курс художественно-эстетического направления. Это особенно актуально, поскольку в учебном плане в 1-м классе предусмотрен только 1 час «Изобразительного искусства» и «Технологии (труда)» в неделю.

На уроках учащиеся получают лишь основные, можно сказать, ознакомительные знания в различных областях культуры, искусства и этого не достаточно для развития творческих способностей учащихся, развитие которых выступает своеобразной гарантией социализации личности ребенка в обществе.

Основные формы работы на занятиях «Художественным творчеством» — групповые и коллективные. Результат работы — создание тематических композиций, украшений для праздников, сувениров (открытка мама, подарок папе), игрового материала и т. п.

В этих видах работы задействованы основные познавательные процессы и приёмы умственной деятельности ребёнка: целенаправленное восприятие и произвольное внимание, анализ, синтез, сравнение, память, вариативность и гибкость мышления обучающихся, направленные на формирование универсальных учебных действий.

Программа «Геометрия в аппликациях» имеет связь сразу с несколькими учебными предметами, такими, как «Математика», «Литературное чтение», «Технология (труд)», «Изобразительное искусство» и выполняет особую роль.

В основе построения данного курса лежит идея гуманизации математического образования, соответствующая современным представлениям о целях школьного образования и ставящая в центр внимания личность ученика, его интересы и способности. Курс позволяет обеспечить требуемый уровень подготовки школьников, предусмотримый государственным стандартом математического образования, а также позволяет осуществлять при этом такую подготовку, которая является достаточной для углубленного изучения математики.

Программа обладает мощным развивающим потенциалом. Важнейшая особенность этих занятий состоит в том, что они строятся на уникальной психологической и дидактической базе — предметно-практической деятельности, которая служит в младшем школьном возрасте необходимым звеном целостного процесса духовного, нравственного и интеллектуального развития (в том числе и абстрактного мышления).

Конструирование и аппликация теснейшим образом связаны с чувственным и интеллектуальным развитием ребенка. Особое значение оно имеет для совершенствования остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных качеств, развития мелкой мускулатуры кистей рук, восприятия формы и размеров объекта, пространства. Дети пробуют устанавливать, на что похож предмет и чем он отличается от других; овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту предметов; начинают решать конструктивные задачи «на глаз»; развивают образное мышление; учатся представлять предметы в различных пространственных положениях, мысленно менять их взаимное расположение.

Работы, предлагаемые ученикам, носят различный характер: и точное повторение образца, представленного в натуральном виде или в виде рисунка, схемы, чертежа; и выполнение работы по собственному замыслу из любых материалов в любой технике (например, иллюстрация стихотворения). Каждый из этих видов работы предполагает различную психическую деятельность на этапе ориентировки в задании. При повторении образца ребенок «фотографирует» его с помощью зрения и осязания, перерабатывает в сознании и затем воспроизводит. Программа предусматривает такие типы заданий: выполнение изделия в технике «оригами», склеивание из геометрических фигур, техническое моделирование и т. д.

В программу вводится значительный объем познавательных сведений, касающихся происхождения используемых материалов, различных видов художественной техники, ремесел. В каждом классе, начиная с первого, вводятся термины, обозначающие технику изготовления изделий (аппликация, оригами, макраме, коллаж, папье-маше, мозаика). Овладение этими терминами, равно как и названиями операций, свойств материалов, будет важным вкладом в развитие речи детей.

Каждому занятию «Геометрии в аппликациях» посвящено героев из русских народных сказок, к каждому занятию подобран интересный материал: загадки, сти-

хотворения, скороговорки по теме занятия, что позволяет развивать устную речь учащихся. Это особенно актуально, так как отведённых в урочной деятельности специальных часов для развития речи недостаточно.

В органической связи с выполнением изделий ученики познают некоторые физические и технические закономерности. Так, при изготовлении технических моделей учитель обращает внимание учеников на свойства изготовленных ими объектов и подводит их к пониманию физических явлений, обуславливающих эти свойства: почему вертушка вертится? почему самолет пикирует? Расширению познавательной деятельности в русле трудового обучения могут служить материалы музеев, выставок, экскурсии на природу. Можно использовать для показа изделия прикладного творчества, имеющиеся у детей дома. Целесообразно сообщать сведения о народных праздниках, к которым приурочено изготовление тех или иных поделок.

В этом прослеживается связь с уроками:

Математика — моделирование (преобразование объектов из чувственной формы в модели, воссоздание объектов по модели в материальном виде, мысленная трансформация объектов и пр.), выполнение расчетов вычислений, построение форм с учетом основ геометрии; работа с геометрическими фигурами, телами, именованными числами.

Изобразительное искусство — использование средств художественной выразительности в целях гармонизации форм и конструкций, изготовление изделий на основе законов и правил декоративно — прикладного искусства и дизайна.

Окружающий мир — рассмотрение и анализ природных форм и конструкций как универсального источника инженерно-художественных идей для мастера, природы как источника сырья с учетом экологических проблем, деятельности человека как создателя материально-культурной среды обитания. Изучение этнокультурных традиций.

Родной язык — развитие устной речи на основе использования важнейших видов речевой деятельности и основных типов учебных текстов в процессе анализа заданий и обсуждения результатов практической деятельности (описание конструкции изделия, материалов и способов их обработки, сообщение о ходе действий и построении плана деятельности, построение логических связанных высказываний в рассуждениях, обоснованиях, формулировании выводов).

Литературное чтение — работа с текстами для создания образа, реализуемого в изделии.

Цель программы «Праздники, традиции и ремёсла народов России»: приобщение детей к народному творчеству; привитие любви к народным традициям; **расширение** их представлений о культуре русского народа; развитие эстетического и нравственного восприятия мира.

Эта программа направлена на духовно-нравственное развитие обучающихся, воспитание у них нравственных

ценностей, толерантности, правильных оценок событий, происходящих в окружающем мире.

Эта сторона деятельности образовательного учреждения реализуется в процессе изучения учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Музыка», «Изобразительное искусство», а также программы внеурочной деятельности школьников «Праздники, традиции и ремёсла народов России». Особое внимание при этом обращается на формирование у школьников интереса к народному творчеству, воспитание духовно-нравственной культуры и толерантности, патриотизма и гражданственности, развитие художественного вкуса.

Планирование составлено так, что каждая практическая задача соответствует завершению определённой темы по «Литературному чтению», «Музыке», «Изобразительному искусству» и т. д.

Основные задачи, которые позволяет решать данная программа:

- Знакомство учащихся с праздниками, традициями и ремёслами русского народа, со старинным русским бытом

- Воспитание интереса и любви к русской национальной культуре, народному творчеству, обычаям, традициям, к народным играм и т. д.;

- Воспитание толерантности, чувства патриотизма и гражданственности;

- Развитие познавательных интересов, внутренней мотивации и художественного вкуса;

- Формирование чувства национального достоинства.

- Практика показала, что плодотворны и интересны детям следующие виды организации внеурочной деятельности:

- Игровая, где учащиеся могут попробовать себя в роли экскурсовода, посетителя, зрителя музея

- Познавательная, где школьники рассматривают объекты с помощью инструментов (документ — камера, цифровой микроскоп и т. п.), формулируют устные высказывания, устанавливают причинно-следственные связи, сравнивают, рассуждают

- Досугово-развлекательная деятельность, досуговое общение (виртуальные и реальные экскурсии)

- Проблемно-ценностное общение (этические беседы)

- Коллективно-творческие дела

После всего выше изложенного можно сказать, что урочные и внеурочные занятия школьников в педагогическом процессе генетически взаимосвязаны и взаимозависимы. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности педагогов и школьников позволяет успешно интегрировать различные виды и формы нормативных и самостоятельных занятий, изобретаемых участниками педагогического процесса (как в содружестве, так и индивидуально).

Внеурочная деятельность — это не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими

или одарёнными детьми. Главное при этом — осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)
2. Валявский, А. С. Как понять ребенка. СПб., 2004
3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.
4. Казаренков, В. Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников
5. Эриксон, Э. Детство и общество/Пер. с англ. СПб., 2000.
6. Ясницкая, В. Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика. М., 2004.

Рабочая программа внеурочной деятельности «Юный турист» в начальной школе»

Миронова Ольга Ильинична, учитель физической культуры
ГБОУ СОШ с Старая Рачейка м. р. Сызранский (Самарская область)

Пояснительная записка

1.1 Актуальность программы

Целью физического воспитания в школе является содействие всестороннему развитию личности посредством формирования физической культуры личности обучающегося. Слагаемыми физической культуры являются: крепкое здоровье, хорошее физическое развитие, оптимальный уровень двигательных способностей, умения осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность.

Ситуация со здоровьем детей приобретает за последние годы трагический характер, о ней говорят широкая общественность и политики, 80 % детей имеют нарушения состояния здоровья. Необходимо принимать меры для изменения сложившегося положения.

При организации внеурочной деятельности, являющейся продолжением образовательного процесса начального образования, следует четко определять её отличительную психолого-педагогическую позицию: основной организационной формой должна стать сюжетно-ролевая игра. Ведь игра — интересный и захватывающий процесс, в котором каждому участнику, младшему школьнику, приходится реагировать на то, как складываются игровые ситуации. В процессе игры во внеурочной деятельности (на туристической прогулке, в походе или на экскурсии) выявляются индивидуальные особенности поведения ребенка в различных сюжетно-ролевых ситуациях, раскрываются личностные качества, вырабатываются и постигаются определенные морально-нравственные ценности и культурные традиции.

Одним из реальных давно опробованных путей является туризм. Поскольку школьный туризм неотделим от краеведческой работы, т.е. углублённого изучения во время походов истории природы и культуры родного края, о нём можно говорить не только как об уникальном оздоровительном комплексе, но и как о важнейшем средстве культурно-патриотического воспитания.

В наше непростое время, когда многократно возросла опасность природных и техногенных катастроф, террористических актов, необходимо использовать возможности туризма в условиях экстремальных ситуаций.

Изучение данного курса обеспечивает духовно-нравственное развитие обучающихся, формирование гражданственности, воспитание нравственных чувств и трудолюбия, развитие творческих способностей и формирование основ социально ответственного поведения в обществе и семье.

В настоящее время общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. В создавшихся условиях естественным стало появление разнообразных личностно-ориентированных технологий.

Предлагаемая программа туристической деятельности с младшими школьниками тесно связана с содержанием следующих учебных дисциплин: «Окружающий мир», «Физическая культура», «Технология» и др. Более того, виды и направления внеурочной деятельности интегрируют результаты учебной деятельности — универсальные учебные действия в конкретных формах организации активной практико-ориентированной деятельности обучающихся в туризме и краеведении, что, собственно, и обеспечивает их взаимосвязь и формирование качественно новых универсальных учебных действий.

1.2. Цель программы — формирование всесторонне развитой личности средствами туризма и краеведения. Создание условий для самореализации, социальной адаптации, оздоровления.

Задачи программы

Образовательные задачи:

— Освоение туристских навыков в походе, слёте.

— Освоение знаний прохождения технических этапов туризму

— Изучение различных способов переправ;

— Изучение и совершенствование техники наведения туристских этапов соревнований

— Физической подготовке, обеспечение выживания в экстремальных условиях;

Развивающие задачи:

— обучение воспитанников приемам самостоятельной и коллективной работы;

— развитие эмоционально ценностного и коммуникативного опыта;

— приобщение их к самовоспитанию и самообразованию (контроль и самоконтроль своих действий, своего поведения и отношения к делу, воспитанию дисциплинированности и организованности, хорошей физической подготовки и т. п.).

— обучение детей выдержке, смелости в решении возникающих вопросов, усидчивости, способности управлять своим поведением;

— развитие силы, выносливости, координации движения в соответствии с их возрастными и физическими возможностями;

— развитие эмоциональной сферы личности, повышение уверенности в себе, формирование позитивной самооценки.

Воспитательные задачи:

— формирование общей культуры личности, способной адаптироваться в современном обществе;

— формирование жизненной самостоятельности и волевых качеств;

— воспитание трудолюбия, ответственности, дисциплинированности;

— воспитать стремление к саморазвитию;

— воспитать потребность в здоровом образе жизни.

— выработка организаторских навыков, умение вести себя в коллективе.

Программа разработана для обучающихся 4 класса на 34 часа занятий — 1 раз в неделю

Учебно-тематический планирование

№ п/п	Разделы программы	Часовая нагрузка		
		всего	в помещении	на местности
1	Введение	1	1	
2.	Правила поведения юных путешественников	2	1	
3	Азбука туристско-бытовых навыков	4		4
4.	Я, моё тело и моё здоровье	4	1	3
5.	Азбука туристского ориентирования	4	1	3
6.	В гостях у путешественников — героев сказок	3		3
7.	Путешествие во времена года	4	1	3
8	Путешествие в мир моей школы	2		2
9	Загадки школьного двора	2		2
10	Азбука путешественника	8	2	6
11	Зачётный летний однодневный поход	вне сетки часов		
	итого	34	7	27

Методическое обеспечение программы

№ п/п	Раздел тема	Форма занятия	методы	Дидактический материал и ТСО	Форма подведение итогов
1.	Азбука туристско-бытовых навыков	Занятие-игра, соревнования поход,	Словесный, наглядный, практический, репродуктивный	Туристическое оборудование	Соревнования туристско-краеведческая олимпиада, слёт
2.	Азбука туристского ориентирования	Экскурсия, соревнования	Словесный, практический,	Карты, компас	Соревнования

3.	Путешествие в мир моей школы	Экскурсия, олимпиада	Словесный, частично-поисковый, объяснительно-иллюстрационный		туристско-краеведческая олимпиада
4.	Азбука путешественника	Консультация	Словесный, объяснительно-иллюстрационный	Аптечка	
5.	Я, мое тело и мое здоровье. (ОФП)	Игра, соревнования	Наглядный, репродуктивный		Соревнования

Литература:

1. Андреев, Н. В. «Топография и картография» М.: Просвещение 1985
2. Антропов, К., Расторгуев В. Узлы. — М.: ЦДЮТур МО РФ, 1994
3. Бардин, К. В. Азбука туризма. — М.: Просвещение, 1981
4. Богданов, М. Я., Краковяк Г. М. «Гигиена», издательство «ФиС» 1969
5. Ковыш, Э. Н. Соревнование туристов. — М.: Физкультура и спорт, 1990
6. Кодыш, Э. Н., Константинов Ю. С., Кузнецов Ю. А. «Туристские слёты и соревнования» М.: Профиздат, 1984
7. Константинов, Ю. С. Туристические слёты и соревнования учащихся. — М.: ЦДЮТур МО РФ 2000
8. Константинов, Ю. С., Кузнецов Ю. А «Подготовка судейских кадров по туристским соревнованиям» М.: Профиздат, 1982
9. Лебединский, Ю. В. «Слёты и соревнования юных туристов». — Горький, 1965
10. Попчиковский, В. Ю. «Организация и проведение туристских походов» М.: Профиздат, 1987
11. «Спортивное ориентирование» М.: «ФиС», 1987
12. «Физическая подготовка туристов» М.: ЦРИБ «Турист», 1985
13. Богданов, М. Я., Краковяк Г. М. «Гигиена», издательство «ФиС» 1969 Под ред. Гоголева М. И. «Основы медицинских знаний учащихся» М.: «Просвещение» 1991
14. Константинов, Ю. С. «Туристские соревнования учащихся» М.: ЦДЮТ 1995
15. Кошельков, С. А. «Обеспечение безопасности при проведении туристских слётов и соревнований учащихся» М.: ЦДЮТ 1997
16. «Походная туристская игротека» М.: ЦРИБ «Турист» 1991
17. «Физическая тренировка в туризме» М.: ЦРИБ «Турист» 1989

Содружество искусств на уроке литературы

Мукажанова Шынар Оралбаевна, учитель русского языка и литературы
Бирлестикская средняя школа (Казахстан)

В работе освещено содружество искусств на уроках литературы, формирование у учащихся умения: систематизировать и обобщать знания об объекте изучения; решение задач, требующей комплексного применения знаний, полученных при изучении разных предметов в области смежной со специальностью наук и умений комплексно применять их при решении задач.

«Наиболее глубокие связи лежат не столько в содержании фактического материала, сколько в характере умственного труда».

В. А. Сухомлинский

Наиболее удивительные открытия XXI в. будут сделаны не благодаря развитию науки и техники, а благодаря тому, что мы по-новому оценим само понятие «человек». Современная школа переживает в настоящее время тяжёлый процесс становления. Работники просвещения на-

стаивают на необходимости отойти от стандартов обучения, стереотипов педагогического мышления. В докладе для Международной комиссии ЮНЕСКО по делам просвещения XXI в. её глава Жан Делор определил противоречия между небывалым развитием знаний и возможно-

стью человека их эффективно использовать. Настоящий педагог сегодня не столько тот, кто обучает, а тот, кто чувствует, как обучается ребенок. Курс «Мировая литература» дает исключительные возможности для формирования мировоззрения школьников, их эстетического развития. Приобщая школьников к наиболее высоким достижениям мировой культуры и литературы, учитель литературы воспитывает общую культуру, развивает художественно-образное мышление, формирует творческую личность. Преподавание литературы как одного из видов искусства, как искусства слова — одна из основных тенденций методики. Именно такое преподавание обеспечивает достижение цели её изучения — приобретение выпускниками школы среднего литературного образования, воспитание грамотного, квалифицированного читателя, способного ориентироваться в произведениях разных видов искусства. Литература должна и может быть важнейшим толчком духовного становления и обогащения личности, ее самореализации, достижения гармонии с окружающим миром. Ведь именно литература как вид искусства помогает пробудить, стимулировать силы и способности человека, сделать из него творца. А это так важно сегодня, когда выпускник школы должен сам позаботиться о собственной судьбе, о своем месте на мировом рынке труда. Литература существовала и сейчас существует параллельно с другими видами искусства; литературоведение взаимосвязано с другими науками. Гуманистическая направленность образования в настоящее время заключается в постановке следующей цели — развивать человека, а также развивать его личностные качества. Во время изучения художественной литературы учащиеся развивают ум, творческие способности, эстетические чувства. Ныне является актуальным развитие межпредметных связей, а также пути их реализации на уроках литературы и русского языка, что способствует общему развитию личности, формированию ее мировоззренческой культуры, а также творческого мышления. Литературоведение как наука связана с другими науками: психологией, социологией, фольклористикой, историей, мифологией, риторикой, этикой, эстетикой и др. Литература как вид искусства связана с живописью, музыкой, театральным искусством, а для XX и XXI веков характерна связь с преимущественно новыми видами искусства: кино, радио, телевидением. Творчество выдающихся деятелей того или иного вида искусства является важнейшим этапом развития мировой и национальной культуры. В общеобразовательной школе больше всего уделяется внимание изучению одной из трех научных дисциплин литературоведения, а именно истории литературы. История литературы исследует развитие и изменение литературных направлений и художественных стилей во взаимодействии с развитием общества и историческими событиями. Литература развивалась, изменялась, отражая историю общества. Именно через искусство возможно приобщение к культуре человечества и радости творческого отношения к жизни. Анализ художественного произведения — это путь от непосредственного читатель-

ского впечатления к уточнению авторской позиции, это попытка приблизиться к писателю, его мировосприятию и осмыслению мира в целом, а для этого необходимо иметь четкое представление и определенные знания о той эпохе, в которую жил и творил тот или иной писатель. Для этого целесообразно проводить экспресс-викторины. Учащиеся должны дать ответы на следующие вопросы: Что вы знаете об этом человеке?.. предмете?.. явлении? Например, при изучении эпохи Просвещения, творчества Иоганна Вольфганга Гете и Фридриха Шиллера рекомендовано проводить экспресс-викторину со следующими вопросами: Что вам известно о Французской буржуазной революции? Кто такие Робеспьер, Спиноза, Кант, Бах, Вивальди, Свифт? Такого рода методы работы с учащимися дают возможность восстановить в памяти приобретенные знания на уроках истории, музыки, изобразительного искусства, в то же время таким образом составить представление о той или иной эпохе, в которую жил писатель. При изучении античной литературы, а именно творчества Гомера, Эсхила, Вергилия, учитель-литературовед обращается к мифологии, к фольклору. Без толкования отдельных понятий эпохи Античности, определенной информации о древнегреческих богах, мифических героях, об особенностях быта и идеалах древности учащиеся не смогут понять значимости таких гениальных произведений, как «Илиада», «Энеида», «Прометей прикованный» и других, изучение которых является обязательным в средней общеобразовательной школе. Изучая творчество писателей эпохи Ренессанса, учитель должен акцентировать внимание не только на исторических фактах XIV–XVI вв., но и на достижениях науки, географических открытиях (открытия Магеллана, Васко да Гама, Колумба и др.), а также произведениях живописи. Учащимся восьмых и девярых классов уже достаточно хорошо известны имена выдающихся художников эпохи Ренессанса, таких, как Рафаэль, Леонардо да Винчи, Микеланджело. Учащихся заинтересует также информация, что Буонарроти Микеланджело был не только итальянским скульптором, живописцем, архитектором, но и известным поэтом своей эпохи. Правильно построенная беседа учителя со школьниками на уроке литературы о титанах эпохи Ренессанса позволит получить более полное представление об этом периоде развития мировой культуры. С древних времен литература и театральное искусство существовали параллельно. Такие замечательные драматические произведения, как «Гамлет», «Ромео и Джульетта» В. Шекспира, «Мещанин во дворянстве» Ж. Б. Мольера создавались для представлений на театральной сцене. Но в наше время эти творения искусства не только идут на подмостках театров всего мира, но и изучаются в школьном курсе «Мировая литература» как произведения художественной литературы и, даже более того, трагедии В. Шекспира экранизированы и пользуются большим успехом у любителей кино. Просмотр фильмов, поставленных по произведениям выдающихся классиков, также расширяет кругозор учащихся, учитывая то,

что их значительная часть ориентирована именно на визуальное восприятие информации. Говоря о связях между литературой и театром, нельзя не отметить связь музыки и литературы. Искусствоведам хорошо известна баллада «Лесной Царь». В 1782 г. И. В. Гете пишет замечательное поэтическое произведение под этим названием. Более 30 лет спустя (1815 г.) в предместье Вены 17-летний помощник школьного учителя Франц Шуберт написал балладу на слова Гете «Лесной царь». Его произведение открыло новую страницу в истории музыкального искусства. Баллада Гете заинтересовала и других композиторов, её же перевел для фортепьяно Ференц Лист. Но творение Шуберта наиболее прекрасно. Именно в нем воедино слились и слова, и музыка. Прослушивание фонозаписи баллады «Лесной царь» дает возможность учащимся более выразительно передать видения больного ребенка, который умирает на руках отца, мчавшегося на коне в грозовую ночь. Многие другие гениальные произведения немецкого писателя эпохи Просвещения Иоганна Вольфганга Гете обрели прочную и долгую жизнь в изобразительном искусстве, в музыке. Многие композиторы обращались к его великой трагедии «Фауст». Широкой популярностью пользуется лирическая опера Ш. Гуно, симфония Ф. Листа с тем же названием «Фауст». Многие стихотворения Гете положены на музыку. Замечательные романсы на слова великого немецкого поэта создали Г. Берлиоз, Л. Бетховен, И. Брамс, Ф. Лист, В. А. Моцарт, Ф. Шуберт, Р. Шуман. Среди русских композиторов, обращавшихся к лирике Гете следует назвать М. И. Глинку («Гретхен за прялкой» из трагедии «Фауст»), М. П. Мусоргского («Блоха»), П. И. Чайковского («Не спрашивай»). Прослушивание фонозаписи этих произведений на уроках литературы при изучении творчества И. В. Гете позволит учащимся глубже проникнуть в смысл поэзии Гете и по достоинству оценить гениальность этого великого немецкого поэта. Этот факт служит доказательством межпредметных связей таких двух научных дисциплин, как история литературы и история музыки. Интересна судьба еще одного стихотворения И. Гете под названием «Другая», которое перевел на русский язык М. Ю. Лермонтов, а спустя долгие годы на слова была написана музыка выдающимся русским композитором С. И. Танеевым — и сегодня это произведение исполняется как один из лучших романсов XIX века. Такого рода информация, полученная учащимися на уроках литературы, воспитывает эстетические чувства, интерес к произведениям искусства, а также любовь к искусству в целом. Дополнительную информацию на уроках учащиеся могут получать не только от учителя, но и от своих одноклассников. Некоторым учащимся может быть предложена роль ассистента учителя, и ученик может самостоятельно подготовить того или иного рода информацию, необходимую по данной теме и выступить с докладом перед классом. Так, например, при изучении творчества французского писателя Виктора Гюго, а именно его популярного романа «Собор Парижской Богоматери» может быть предложено учащимся вы-

ступить с докладом об исторических фактах, связанных с событиями, описанными в романе, а также об архитектуре Нотр — Дам де Пари. Анализируя роман «Собор Парижской Богоматери», следует акцентировать внимание учащихся на образе самого Собора, а также на архитектурных особенностях этого исторического памятника. Биографам известно, что В. Гюго испытывал огромный интерес к средневековой культуре, к средневековому зодчеству, воплощенному в величественном образе Собора Парижской Богоматери. Для В. Гюго средневековая готика — это, прежде всего, замечательное народное искусство, выражение талантливой народной души со всеми чаяньями, страхами и верованиями своего времени. В каждом камне этого собора видна принимающая сотни форм фантазия рабочего, направленная гением художника. И как писал В. Гюго: «Крупнейшие памятники прошлого — это творение целого общества»... В центре романа — главные герои — выходцы из самой гущи народной толпы и величественный памятник истории — Собор Парижской Богоматери, сообщение о котором заинтересует учащихся, а также позволит более точно представить, где происходят события, описанные в романе. На уроках литературы прослеживается связь с такими науками, как социология и психология, а именно при анализе первого русского романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», где на первом плане стоит социальная проблема взаимоотношений человека и общества, автор объясняет поступки героев с точки зрения психологии. Существует ряд других путей реализации межпредметных связей на уроках литературы. Что касается уроков русского языка, то следует отметить традиционно сложившуюся связь языка и литературы, а именно, при изучении синтаксиса и пунктуации учитель — словесник зачастую использует предложения из произведений художественной литературы с актуализацией того или иного автора. Взаимосвязь языка и литературы была, есть и будет актуальной, так как преподавание литературы и языка в средней общеобразовательной школе представляется возможным в силу традиционно сложившихся связей по той причине, что литература — это искусство слова, а материальным носителем образности в литературе является речь. Лингвистика как наука не может существовать и развиваться сама по себе, а только во взаимодействии с другими науками: с литературой, живописью, психологией, этикой, историей. При изучении грамматики русского языка довольно часто в нашем регионе проводится параллель с грамматикой украинского языка, а иногда приходится обращаться и к исторической грамматике. Реализация межпредметных связей на уроках русского языка наиболее приемлема на уроках развития речи. Например, при написании сочинений на различную тематику, а именно при написании сочинений на тему: «Мой родной город» целесообразно использовать информацию об истории родного города, а при написании сочинения на тему: «Живопись. Описание картины» используются учащимися сведения об авторе картины и о самом произведении искусства. Так, например, при описании

портрета Моны Лизы (картина «Джоконда»), автором которой является Леонардо да Винчи, учащимся важна будет информация об истории создания этого шедевра мирового искусства, а также о самой Лизе дель Джокондо и о других версиях создания этой картины. Те или иные методы реализации путей межпредметных связей должны способствовать развитию творческих способностей учащихся, созданию творческой атмосферы в классе, расширению кругозора школьников, то есть такой обстановки, которая благотворно влияет на появление новых оригинальных идей, и это дело не одного дня, недели, месяца, а результат упорного и систематического труда на протяжении года, всего периода обучения в школе, да и всей жизни. III. Выводы Межпредметные связи на уроках литературы и языка способствуют общему развитию личности, формированию её мировоззренческой культуры, расширению кругозора, развитию творческих способностей индивидуума. Литература как вид искусства связана с живописью, музыкой, театральным искусством, кинематографией, радио и телевидением. Литературоведение как наука связана с другими

науками и научными дисциплинами, что свидетельствует о невозможности существования отдельно взятого вида искусства или научной дисциплины без взаимодействия с другими. Литература развивалась, изменялась, отражая историю общества. В данной работе прослеживаются пути реализации межпредметных связей на уроках литературы и языка, которые позволяют учащимся восстановить в памяти приобретенные ранее знания на уроках истории, географии, музыки, изобразительного искусства. Каждый из предложенных методов (экспресс — викторина, доклады учащихся как ассистентов учителя, прослушивание фонозаписи композиторов — классиков, обсуждение произведений живописи, дополнительная информация историка, архитектура и др.) является продуктивным для воспитания общей культуры учащихся, для развития художественно-образного мышления, для стимуляции сил и способностей человека сделать из него творца, а сегодня это важно, поскольку выпускник школы должен сам позаботиться о своей судьбе, о своем месте на мировом рынке труда.

Литература:

1. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник. — М., Наука, 1979.
2. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в обучении. — М.: Просвещение, 1983.
3. Славская, К. А. Развитие мышления и усвоение знаний. — /Под ред. Менчинской Н. А. И др. — М.: Просвещение, 1972.
4. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. — Нар. образование, 1985.
5. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи и связь с жизнью — в основу обучения. — Нар. образование, 1979, № 5.
6. Федорова, В. Н., Кирюшкин Д. М. Межпредметные связи — М., Педагогика, 1989.
7. Мицкевич, Б. П. Гете и его время — Минск, БГУ, 1977.

Использование различных форм контроля и учёта достижений обучающихся в условиях реализации ФГОС по системе Л. В. Занкова

Обухова Елена Александровна, учитель
МАОУ СОШ «Школа № 31» (г. Тамбов)

Статья раскрывает эффективность, объективность и качественную обратную связь при оценивании учащихся, при которой будет поддерживаться стимулирование учащихся, включит их в контрольно-оценочную деятельность.

Ключевые слова: средства фиксации и учета результатов контроля и оценки, особенности контроля и оценки учебных достижений.

Процесс обновления начального образования ориентирует педагогов на активный поиск нового содержания образования, изменения приоритетов обучения. Приоритетной задачей становится овладение ключевыми компетенциями участниками образовательного процесса в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения.

Принципиальным отличием стандартов нового поколения является их ориентация на результат образования. На первый план выходит развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности и развития компетентностей. Наряду с общей грамотностью становятся важными такие качества ребенка, как способность к саморазвитию, формирование целенаправленной познавательной деятельности и мотивации, а также социальные

и межличностные отношения, то есть происходит построение индивидуальной траектории развития.

Основными направлениями работы школы являются:

— овладение участниками образовательного процесса инновационными образовательными технологиями как средством достижения нового образовательного результата;

— работа педагогов по развитию творческих способностей школьников в условиях проектно-исследовательской деятельности;

— формирование методической культуры педагогов как средства повышения качества образования;

— работа педагогического коллектива по внедрению и совершенствованию методов и технологий обучения и воспитания на основе компетентностного подхода;

— создание системы требований и критериев оценки, мотивирующих участников образовательного процесса работать в режиме развития. [6]

МАОУ СОШ № 31 г. Тамбова является экспериментальной площадкой по апробации и внедрению различных новых программ и технологий. В рамках этой площадки педагоги работают по УМК системы Л. В. Занкова. [3] УМК включает учебные пособия нового поколения, отвечающие всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта для оптимального развития каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности, в условиях специально-организованной учебной деятельности, где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации. Текущие показатели, фиксирующие продвижение учеников в освоении приобретённых умений и навыков по основным предметам, записываются в именованный «Лист индивидуальных достижений — Лист активности». [4]

Благодаря такой организации учебного процесса, учащиеся включаются в контрольно-оценочную деятельность, приобретают навыки самоконтроля и умения сравнивать свои достижения.

Навыкам самостоятельно принятого решения в организации дифференцированного контроля результатов обучения, способствуют и тематические проверочные работы разного уровня. Эти текстовые и тестовые работы позволяют учителю оперативно отслеживать и регулировать качество усвоения учебного материала, совершенствовать контрольно-аналитические умения учащихся, обеспечивать условия для их дальнейшего развития.

В качестве примера использования технологии разноуровневой дифференциации, в том числе интегрированной практической исследовательской работы (как формы контроля) мы предлагаем рассмотреть урок русского языка во втором классе по теме «Состав слова. Роль суффикса в образовании родственных слов». Тип урока: Урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления).

Цели урока:

образовательные: создание условий для формирования у учащихся представлений о суффиксе как значимой

части слова и его роли в образовании слов; формирование навыка образования слов с помощью суффиксов; понимание и воспроизведение алгоритма разбора слов по составу;

развивающие: развитие коммуникативных компетенций (речь, кругозор, мышление, эмоциональная сфера и т. п.); развитие умения анализировать состав слова, находить пути решения проблемной ситуации;

воспитательные: формирование интереса к русскому языку; воспитание бережного отношения к устному народному творчеству; воспитание нравственных качеств.

Целевые установки:

предметные: создание условий для усвоения механизма образования слов — имён прилагательных, имён существительных (родственных) с помощью суффиксов; выявление чередования согласных в корнях слов; совершенствование навыков правописания слов с буквосочетанием чн;

метапредметные: формирование универсальных учебных действий — регулятивных (понимать, принимать и сохранять учебную задачу; осуществлять самоконтроль и самооценку), познавательных (ориентироваться в дополнительном материале и материале учебника, находить по заданию учителя нужную информацию, формировать умение проводить сравнение, выстраивать цепочку логических рассуждений); коммуникативных (работать в паре, в группе, обосновывать сделанные выводы);

личностные: способствование развитию интереса к изучению русского языка, формирование мотивационной основы учебной деятельности.

Оборудование к уроку: компьютер, проектор, карточки для работы в группе, листы активности для индивидуальной работы, графические модели морфем: суффикса, корня, основы, окончания, приставки, карточки со словарными словами, аудиозапись потешки.

Содержание урока представлено в таблице 1.

В конце учебного года планируется проведение интегрированной проверочной работы за весь год обучения, с целью оценки качества образовательного процесса (по контрольно-измерительным материалам ФГОС второго поколения).

Итоговое оценивание школьника за год непосредственно зависит от интегральной критериальной оценки сформированности универсальных учебных действий, отражающейся в их «Портфолио — портфеле достижений». Его составляющими компонентами являются:

- лучшие творческие работы ученика,
- листы индивидуальных достижений,
- лесенки достижений,
- стартовая диагностика,
- итоговые контрольные,
- грамоты, благодарственные письма, дипломы,
- фотографии и др.

Практическая значимость диагностических исследований заключается в том, что систематизированные качественные характеристики и показатели образовательного

Таблица 1

Содержание урока русского языка во 2 классе по УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова»
в соответствии с ФГОС

№	Этап урока	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Задания для учащихся, выполнение которых приведёт к достижению запланированных результатов
1.	Мотивация к учебной деятельности (1,5 мин.) Эмоциональный настрой на урок	Приветствие гостей, друг друга. Чтение девиза урока.	Организует планирование деятельности на уроке, проверяет готовность учащихся к уроку.	Ответы на вопросы: Почему такой девиз? Можно ли это отнести к вам? Как связаны слова с нашим уроком?
2.	Актуализация знаний Минутка чистописания (2 мин.)	Предлагают и объясняют вариант буквы для чистописания, записывают буквосочетания: ч, чн, нч	Формулирует задание, задаёт наводящие вопросы, организует работу в парах.	Объяснение написания. Ответ на вопрос: Почему в паре к букве ч предложена буква н?
	Работа со словарными словами (12,5 мин.)	Работают в парах и делят слова на группы; объясняют, по какому признаку возможно деление; выписывают пары слов столбиками: Молоко-молочный Яблоко-яблочный Улица-уличный Облако-облачный Проверка по образцу. Выполняют разбор слова по составу; рассказывают правила о частях слова (корень, суффикс, приставка, окончание, основа слова). Самостоятельная работа учащихся по составлению алгоритма на листе активности. Работа в парах. Проверка по образцу. Учащиеся указывают, что заметили чередование в корнях согласных к и ч, правописание чн, нч, также отмечают, что все имена прилагательные образованы при помощи суффикса н.	Организует показ слайдов и задаёт наводящие вопросы; демонстрирует графические символы частей слова; предлагает меру помощи — составление алгоритма; контролирует работу в тетрадях и у доски.	Задание и ответы на вопросы: Исследуйте данные слова и распределите их на группы. По какому признаку можно это сделать? Аргументируйте свой ответ. Ответы на вопросы: Что общего у слов 1 столбика? Что общего у слов 2 столбика? Какое слово самое трудное в написании? Как понимаете его значение? Как образованы слова 2 столбика? Какую большую тему мы повторяем? Блиц: Учитель показывает портреты частей слова — учащиеся называют правило. Разбор слов по составу. Ответ на вопросы: Что заметили интересного в именах прилагательных? Как образованы имена прилагательные?
3.	Мотивация и целеполагание (2 мин.) Образование родственных слов с помощью суффиксов	Учатся образовывать родственные слова с помощью суффиксов и выясняют, что суффикс может придавать слову различные оттенки. С помощью учителя формулируют тему и основные задачи урока.	Помогает учащимся сформулировать тему и основные задачи урока.	Ответы на вопросы: Об образовании каких слов мы будем говорить сегодня на уроке? Сформулируйте тему урока. Каковы задачи урока?

4.	Физкультминутка (2 мин.)	Выполняют движение под музыку.	Показывает движения физкультминутки	
5.	Освоение нового содержания и его применение (4 мин. + 5 мин.)	Самостоятельно образуют имена прилагательные с помощью суффикса -н и делают вывод: «с помощью суффикса -н можно образовывать имена прилагательные». 1. Объясняют способ образования имён прилагательных. Взаимопроверка. 2. Работают в группах, исследуют слова, находят суффиксы и объясняют то значение, которые придают суффиксы словам. Защита по группам. 3. Работа по учебнику упр. 255 [2]	При затруднении оказывает помощь; напоминает правила работы в группах; знакомит со словарём значения суффиксов: — ик — уменьшительно-ласкательное значение, — ищ — увеличительные оттенки, — ищк — пренебрежительные оттенки, — ист — принадлежность профессии. Организует коллективную работу у доски.	1. Работа самостоятельно по рядам: Рука — ручной Скука — скучный Мрак — мрачный Огурец — огуречный Наука — научный После взаимопроверки ответ на вопрос: Кто выполнил задание без ошибок? 2. Исследовательская работа в группах: в словах 2 столбика найти и выделить суффиксы, объяснить их значение.
6.	Развитие умений применения знания. (9 мин)	4. Прослушивают потешку. Работают в парах самостоятельно, выбирая разное по уровню сложности задание и делают вывод: в словах есть суффиксы -ок, — ушк с уменьшительно-ласкательным значением.	Организует прослушивание потешки; обобщает знания детей о жанре устного народного творчества — потешке. Предлагает учащимся разноуровневые задания. Проверка самостоятельной работы учащихся. Проводит лингвистический эксперимент.	Ответы на вопросы: Что прозвучало? Почему? Выполнение заданий: Задание 1 уровня Какие суффиксы использованы в потешке? Эти суффиксы позволяют лучше видеть характер слов (бородушка, головушка, петушок) Задание 2 уровня Прочитайте потешку так, чтобы слова не имели уменьшительно-ласкательное значение. Как звучит потешка? Вывод: суффиксы помогают ярче выразить эмоции, точнее передают смысл высказывания.
7.	Выводы и обобщения Рефлексия учебной деятельности (3 мин.)	Отвечают на вопросы учителя; оценивают свою работу на уроке: отмечают своё отношение к уроку, уровень активности.	Организует обобщающую беседу.	Ответы на вопросы: Зачем нужен был урок? Какие открытия совершили? Кого можете похвалить? Оцените свою работу на уроке (письменно используя раздаточный материал).
8.	Домашнее задание (1 мин.)	Записывают домашнее задание.	Записывает домашнее задание на доске или демонстрирует на слайде презентации через проектор	Домашнее задание по выбору: 1 уровень Списать потешку. Обозначить суффиксы в именах существительных. Определить их значение. 2 уровень Найти колыбельную потешку. Списать. Исследовать суффиксы. Определить их значение.

мониторинга позволяют определить фактический уровень успешности обучения и развития учащихся. [5]

Одним из важнейших методических аспектов профессиональной деятельности считаем организацию психолого-педагогических исследований школьника, тестирования учащихся и родителей, с целью определения индивидуальных образовательных потребностей детей. [1] Вся статистическая информация оформляется в виде таблиц, диаграмм, презентаций на бумажном и электронном носителях (Word, Excel, PowerPoint).

На основе данной информации организовывается дальнейшая работа в классе с использованием индивидуальных дифференцированных заданий. Обучающиеся с уровнем интеллектуального развития выше среднего привлекаются к подготовке различных мероприятий, им даются творческие задания, повышающие их мотивацию к учёбе. Это делается для того, чтобы они не потеряли свой потенциал и вышли на высокий уровень развития. Для учеников с уровнем развития ниже среднего организуется поддержка со стороны учителей-предметников, психолога и родителей. С детьми, которые испытывают затруднения в изучении учебного материала, проводятся дополнительные занятия. Также необходимо уделять повышенное внимание медлительным учащимся. Для активации мыслительной деятельности школьников, привития интереса к предмету проводятся интегрированные уроки. [7]

В результате выполненных усовершенствований в системе контроля и оценивания достижений учащихся удалось повысить положительную мотивацию учения (на 10–15% в разных классах) у учащихся, согласно исследованиям педагога психолога, повысился уровень самооценки. Анализируя динамику показателей качества обучения по предметам можно сделать вывод о том, что, качество знаний по русскому языку повысилось на 4%, по математике — на 5%, по литературному чтению — на 3%, по окружающему миру — на 4%.

Введение в образовательный процесс такой системы контроля и оценки приводит к более объективной и качественной обратной связи, эффективно включает учащихся в контрольно-оценочную деятельность, поддерживает и стимулирует их, позволяет отслеживать индивидуальный прогресс.

Данный подход к системе контроля и оценивания достижений обучающихся полностью соответствует ФГОС второго поколения и позволяет достичь главного: развития личности учащегося на основе освоения способов деятельности и развития компетентностей; формирования общих способностей и эрудиции в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого; становления элементарной культуры учебной деятельности, готовности к дальнейшему развитию личности в условиях обучения в среднем звене школы.

Литература:

1. Знакомься, школа, твой ученик: Изучение стартового уровня первоклассников // Практика образования, 2005, № 3. с. 35.
2. Нечаева, Н. В. Русский язык: Учебник для 2 класса. — М.: Просвещение, 2013.
3. Обучение и развитие/Под ред. Л. В. Занкова. М, 2003.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система знаний: в 2 ч. Ч. 1/Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2010.
5. Планируемые результаты начального общего образования/Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>
7. Хасан, Б. И., Эльконин Б. Д., Нежнов П. Г. Мониторинг индивидуального прогресса учащихся — новый подход к диагностике достижений. Красноярск: Печатный центр КПД, 2006.

Пути формирования универсальных учебных действий средствами русского языка и литературы на уроках и во внеурочное время в условиях ФГОС

Окунева Наталья Фёдоровна, учитель русского языка и литературы
МБОУ основная общеобразовательная школа № 27 (ст. Советская, Краснодарский край)

Школа сегодня стремительно меняется, пытается поспеть в ногу со временем. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, — это ускорение темпов развития. Поэтому сегодня важно не столько дать ребёнку как можно больше конкретных

предметных знаний, а вооружить ребёнка способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе. Именно об этом идёт речь в стандартах второго поколения ФГОС. В Концепции развития образования в Российской Феде-

рации формируются современные представления о фундаментальном образовании — это такое образование, благодаря которому человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться.

В основе развития **УУД** лежит **системно-деятельностный подход**. Активность обучающегося признаётся основой достижения развивающих целей образования — **знания не передаются в готовом виде, а добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности**.

Какими могут быть пути формирования УУД средствами русского языка и литературы на уроках и во внеурочное время?

На уроках применяю технологию проблемного обучения. В процессе этого реализуется исследовательский подход к обучению, принцип деятельности, смысл которого заключается в том, что ребенок получает знание не в готовом виде, а «добывает» его в процессе своего труда. Поэтому «точка удивления» или проблемная ситуация для меня являются отправными моментами в дальнейшей организации урока, подборе форм и видов учебной деятельности школьников. Вот почему в начале изучения творчества писателя или отдельного произведения стараюсь найти что-то интересное в тексте, на что ребята, может быть, и не обратили бы внимания. Практикую, начиная с 5-го класса, работу в творческих группах, выполняющих задания поискового, творческого, исследовательского характера. Такая работа направлена на формирование УУД. Считаю, что для успешного читательского развития непременным условием должно быть «опережение» заданий и прочтение текстов. Сегодня это сделать особенно трудно. Все знаем, что от предложенного ученикам (даже заранее) перечня заданий, вопросов, статей, книг, дети не заинтересуются предметом. Причина в том, что нужна работа «по преобразованию своего сознания». Нужны такие тексты, виды заданий, при выполнении которых ученик оказывается в ситуации «открытия, удивления, сопереживания». Приведу несколько примеров таких заданий: «В «Песне о вещем Олеге» есть перекличка с современностью? Всегда ли авторы осуждают войну? Какое оно — «Тридцатое царство»? Совпадает ли выбор героя с нравственной позицией автора произведения и твоей?»

Развивает умение воспринимать информацию, способность к рефлексии и приём «Знаю — хочу узнать — узнал — научился». Этап «Знаю» предполагает работу в паре: что я знаю о теме урока; «Хочу узнать» — формулирование цели; «Узнал» — соотношение старой и новой информации; «Научился» — осознание результативности деятельности. Важно, чтобы собственное знание о незнании воспринималось детьми как ценный результат урока и становилось стимулом дальнейшего освоения содержания.

Повышают мотивацию к изучению материала, развивают умение прогнозировать задания «Верные — неверные утверждения», «Прогнозирование». Используя

приём «Верные — неверные утверждения», можно предложить ученикам несколько утверждений по ещё не изученной теме. Дети выбирают верные утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приёму, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными. Упражнение «Прогнозирование» можно использовать, например, на уроках литературы, когда обучающимся предлагается спрогнозировать дальнейшие действия героя в сложной для него ситуации, в ситуации морального, нравственного выбора.

В формировании УУД очень продуктивны такие уроки, как «Защита проекта». Эти уроки требуют длительной подготовки. Проектная деятельность способствует:

- формированию социально активной творческой личности;

- повышению мотивации к получению знаний;

- возможности видеть продукт собственного труда.

Ученики с удовольствием занимаются выпуском школьной газеты, реализуют свои индивидуальные способности. У нас есть и журналисты, и фотографы, и художники, и корректоры, и главный редактор.

Для формирования коммуникативных УУД целесообразно использовать приёмы, направленные на осмысление содержания текста: «Чтение с остановками», «Чтение с пометками», «Составление кластера».

«Составление кластера» — особая графическая организация материала, позволяющая систематизировать и структурировать имеющиеся знания. В центре записывается ключевое слово, от него расходятся стрелки-лучи, показывающие смысловые поля того или иного понятия.

Для формирования УУД можно отнести такие задания, как

- работа по составлению плана текста и плана своих действий;

- сопоставительный анализ своего «Я» с героями литературных произведений;

- пересказ текста от лица литературного героя;

- нравственно-этическое оценивание действий персонажа;

- прослеживание судьбы, позиции героя и обретение новых жизненных смыслов;

- сопоставление взглядов автора, критика на произведение, поступки героя;

- умение устанавливать причинно-следственную связь героев, их поступков, а также развития сюжета, конфликта и его разрешения;

- выявление эстетических ценностей через анализ поэтических текстов;

- переживание сопричастности истории, жизни своей Родины, подвигу народа.

На уроках русского языка формируются **коммуникативные универсальные учебные действия**. Это

- владение всеми видами речевой деятельности;

- умение вести диалоги со сверстниками и взрослыми;

- восприятие устной и письменной речи;

- умение грамотно излагать свою точку зрения;

— соблюдение норм устной и письменной речи, правил речевого этикета.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется через изучение всех тем раздела «Речь», через анализ текстов разных жанров, стилей и типов речи; через проведение деловых игр, языковых праздников; через моделирование текстов разных стилей и жанров.

Познавательные универсальные учебные действия на уроках русского языка формируются через такие виды работ, в которых ученикам приходится формулировать проблему; приводить аргументы, строить цепь доказательств; осуществлять библиографический поиск, извлекать и систематизировать необходимую информацию из различных источников. Все эти действия имеют место, например, на уроках подготовки обучающихся к ГИА. Познавательные универсальные учебные действия формируются и через задания, связанные с компрессией текста. Без навыков сжатия информации невозможно написать сжатое изложение, трудно подготовить пересказ учебной статьи, сообщение, написать сочинение, наконец, выделить в тексте абзацы, микротемы, занести теоретический материал в таблицу, схему.

Формирование **личностных универсальных учебных действий**, таких, как смыслообразование, самоопределение, **регулятивных действий** осуществляю как классный руководитель и как учитель-предметник через систему классных часов, организацию экскурсий, анкетирование, участие в классных и общешкольных делах.

Систематически на уроках русского языка и литературы, во внеурочной деятельности целесообразно использовать такое средство формирования УУД, как создание обучающимися литературных произведений (стихото-

рений, сказок, рассказов, басен, баллад), в том числе и лингвистических. Это способствует формированию познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД, помогает ученику и учителю оценить качество образования, развивать рефлексивные способности обучающихся. Это средство формирования универсальных учебных действий в учебной практике можно тесно связать с проектной деятельностью и методом портфолио, что прекрасно иллюстрирует системно-деятельностный подход, на который опирается современное образование. Среди своих учеников могу отметить тех, которые успешно работают в этой области. Это Круглиева Дияйза, Попов Руслан, Окунева Алёна, Сущевских Анастасия. Эти ребята пишут стихотворения для школьной газеты, участвуют в творческих конкурсах и фестивалях разного уровня. Работа Окуновой Алёны напечатана в сборнике по итогам Международного литературного конкурса «Нет тебя дороже», посвященного Дню Матери.

Рефлексия — одно из важнейших средств формирования умения учиться. К средствам, формирующим универсальные учебные действия на стадии рефлексии, помогающим творчески интерпретировать информацию, относятся: написание эссе, составление телеграммы, памятки, инструкции, письмо по кругу, синквейн.

Так при подготовке к написанию сочинения — рассуждения на нравственно-этическую тему (о толерантности) учащиеся составляли синквейны.

Подводя итог, хочется отметить, что, какие бы требования жизнь сегодня не предъявляла школе, успешность работы учителя во все времена зависела от самого учителя, от его увлечённости, заинтересованности и профессионализма.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт: Личностные универсальные учебные действия. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://standart.edu.ru/>
2. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г. Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли/Под ред. А. Г. Асмолова — М., 2010.
3. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС/О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина. — СПб.:КАРО, 2014. — 176 с.

Теоретические основы педагогической технологии обучения учащихся кадет строевому пению

Петрачков Константин Владимирович, аспирант
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассмотрены теоретические основы для создания педагогической технологии обучения строевому пению учащихся кадетских школ и учебных заведений. Рассмотрены специфические особенности строевых песен, выделен ряд необходимых условий для формирования навыков строевого пения.

Ключевые слова: педагогическая технология обучения строевому пению учащихся — кадетов; строевая песня; педагогические условия формирования навыков исполнения строевой песни.

Обосновывая необходимость разработки педагогической технологии для обучения строевому пению, следует отметить, что в настоящее время, ввиду возобновления интереса к проведению смотров строя и песни в образовательных учреждениях кадетской направленности, данный вопрос является актуальным и приобретает особое значение. Подобные смотры песен включены в программу школьного обучения и воспитания, постоянно проводятся в президентских, нахимовских, суворовских, а также в военно-учебных заведениях. Пение строевых песен определенным образом формирует у учащихся нравственно — гражданскую позицию, что особенно важно в аспекте воспитательного контекста обучающихся.

Для определения теоретической основы формирования навыков обучения строевому пению необходимо, прежде всего, рассмотреть само понятие «педагогическая технология», сопоставить многообразие определений этого понятия у разных авторов и, на основе этого сопоставления, сформулировать ее рабочее определение.

«Педагогическая технология» (с англ. an educational technology) переводится как «образовательная технология». Слово «технология» произошло от греческого *techne* — искусство, *logos* — учение, что переводится как мастерство, искусство, способ, умение. Понятие «технология» было заимствовано из производственной практики и различных производственных процессов. Определенную роль в создании технологии сыграла научно-техническая революция, начавшаяся в начале XX века, которая стремилась к автоматизации производственных процессов на основе их электронизации. Соответственно, коренные изменения в производстве строились на основе электроники и внедрения первых электронных вычислительных машин, которые в дальнейшем повлияли на создание аудио и видео техники, а также первых компьютерных устройств.

На практике это послужило исходной точкой в применении новых технических средств обучения, с помощью которых в дальнейшем прослеживается стремление уже частично или полностью технологизировать педагогический процесс, внедряя в него изобретенные технические и электронные средства.

Созданные в то время электротехнические средства оказались способны моделировать определенные мыс-

лительно-логические функции человека, что и послужило основанием для их последующего использования в практике обучения, а также и к последующей технологизации образовательных процессов.

К концу XX века повсеместное внедрение различных педагогических технологий послужили основанием для изучения и детального научно-обоснованного исследования понятия «педагогическая технология».

Анализ различных работ авторов, рассматривающих особенности педагогических технологий, также показывает, что одни авторы воспринимают технологию как «упорядоченную систему процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного планируемого результата». (В.М. Монахов) [5, с. 27]. Другие (В.В. Гузев) считают технологию комплексом, состоящим «из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий». [1, с. 56]

Педагогическая технология также представлена как направление педагогической науки, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения, проектирует педагогические процессы.

Сопоставляя приведенные исследования и трактовки авторов, мы видим следующие определения педагогической технологии: она представляется и как образовательный процесс [2]; и как система процедур и как процесс обучения [3]; а также и как система действий [4].

Г.К. Селевко пишет о том, что педагогическая технология представляется как определенная последовательность действий (т.е. алгоритм), которая приводит к проектируемому результату обучения и рассматривает ее в процессуально-описательном аспекте. [6]

Тех же идей относительно технологии как определенного алгоритма действий обнаруживаются в работах Л.Н. Ланда [7], который считает, что педагогическая технология является последовательностью элементарных операций или действий (то есть алгоритм).

Опираясь на Г.К. Селевко можно определить педагогическую технологию обучения строевому пению как по-

следовательный алгоритм действий, так как для решения вопроса о формировании навыков совмещения пения с движением необходимо сформировать различные навыки: певческие, вокально-хоровые, двигательные.

Навык, как известно, формируется в процессе определенного и последовательно освоенного алгоритма действий. Поэтому совмещение пения с движением это тоже определенный алгоритм в процессе его формирования. [8]

Обучение соединению пения с движением должно происходить в определенной системе, при последовательном освоении комплекса действий: пение-движение и в закреплении этого комплекса на уроках музыки, и на занятиях по строевой подготовке. Однако, чтобы системность не была нарушена, обучение пению и движению необходимо было осуществлять в единстве пение-движение, а не раздельно: на уроке музыки и на плацу, что и ведет к необходимости самими кадетами координировать эти действия. В связи с этим, на уроке музыки при разучивании строевой песни кадетами активно включались двигательные действия, тогда как на занятиях строевой подготовкой — в двигательную (шаговую) тренировку включалось пение.

Пение (как и движение при выполнении) представлено определенным техническим процессом. Данная техническая достижается путем выполнения определенных последовательных действий. Навыки пения и двигательные навыки совмещены и реализуются в комплексе. При пении, например, невозможно перейти на этап формирования артикуляционных навыков, если не освоен навык певческого дыхания. Невозможно отрабатывать четкость движения при пении, если не будет сформирована координация рук и ног и т.д. В связи с этим, для обучения строевых песен, в которых пение и движения сочетаются необходимо выработать определенный алгоритм действий.

Для определения теоретических основ педагогической технологии обучения строевому пению имеет смысл подробнее остановиться на таком феномене музыкальной культуры, как строевая песня. Ее специфические особенности также позволяют выделить условия, которые могут быть взяты учителем при подготовке и проведении смотра строя и песни. Строевая песня имеет определенное назначение: поддерживать определенный ритм и темп движения, который задается ритмом и темпом самой песни.

Музыкальная особенность строевых песен подчеркивается наличием двигательной-моторной основы марша, так как именно маршевой определяется жанровая музыкальная составляющая строевых песен.

Специфической особенностью строевой песни является опора на речевую составляющую, раскрывающую ее содержание. Такая песня включает декламационные мо-

менты, скандирование, акценты на определенных слогах. Темп строевых песен оптимален для шага, как правило, этот темп соответствует определенному (108–120) количеству ударов в минуту.

Исходя из специфики данного музыкального жанра для исполнения строевой песни необходимо:

- умение совмещать пение и движение;
- «держаться» определенного темпа в движении, заданный художественно-образным началом песни;
- ощущать сильную долю двухдольного метра;
- исполнять песню не «крикливо», но с четкой артикуляцией и произношением слова.

При разработке теоретических основ технологии обучения строевому пению было учтено, что любая педагогическая технология обладает системными признаками и должна базироваться на определенных педагогических условиях, которые, в конечном счете, предусматривают качественное и эффективное достижение поставленных учебных целей и задач.

В связи с этим возникает необходимость определения данных педагогических условий, которые содействуют формированию навыков исполнения строевых песен для последующей разработки технологии, которая способствовала бы успешному и качественному формированию этих навыков и обеспечивала бы целостность и последовательность системы обучения и ее продуктивности:

- организация процесса обучения на здоровьесберегающей основе;
- обучение учащихся совмещению пения и движения при исполнении строевых песен;
- развитие у учащихся чувства ритма;
- формирование умения пения в речевой позиции

Рассмотренные условия по формированию певческих и двигательных навыков исполнения строевых песен могут стать базисом для разработки теоретических основ технологии обучения, способствующей достижению результата по качественному исполнению детьми строевых песен.

Педагогическая технология обучения строевому пению это технология, направленная и предполагающая, прежде всего, личностно-ориентированное обучение (ставящее в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных условий его развития), учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала.

В заключение, можно сформулировать определение педагогической технологии обучения строевому пению учащихся кадетов как *процесс обучения пению, с соблюдением ряда необходимых педагогических условий, которые обеспечивают качественное и последовательное достижение учащимися целей и задач обучения.*

Литература:

1. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии/В.В. Гузеев. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.

2. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. — 80 с.
3. Слостёнин, В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог/Наука, технология, практика. — 1996. — № 1. — с. 17–28.
4. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
5. Монахов, В. М. Аксиматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика, 1997. № 6. с. 26–28.
6. Селевко, Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. — 1996. — № 3.
7. Ланда, Л. Н. Алгоритмизация в обучении, М., «Просвещение», 1966 г, 523 с
8. Петрачков, К. В. Технология обучения строевому пению учащихся кадетских школ // Педагогика искусства. — № 4–2014. ISSN 1997–4558; URL://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-4–2014/petrachkov.pdf (дата обращения: 24.12.2014).

Экономическое воспитание подростков во внеклассной работе

Плоскова Вероника Андреевна, студент

Научный руководитель: Дереча Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим

Автором статьи было проведено исследование вопросов, связанных с экономическим воспитанием подростков. В статье представлена программа экономического воспитания подростков, дискуссия на экономические темы рассматривается в качестве эффективного метода воспитания.

Ключевые слова: экономическое воспитание, подростки, внеклассная работа.

Современные преобразования в экономической, образовательной, социокультурной сферах жизнедеятельности современной России требуют инноваций в области образования и воспитания, которые основаны на современных научных представлениях, идеях и знаниях.

Внеурочная деятельность школьников является одним из инноваций Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. Согласно проекту нового Базисного учебного плана она становится обязательным элементом школьного образования и ставит перед педагогическим коллективом задачу организации развивающей среды для обучающихся. В новом ФГОС конкретизировано соотношение между образованием и воспитанием: воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Оно должно охватывать и пронизывать собой все виды образовательной деятельности: учебную и внеурочную.

Современные подростки проявляют крайнюю самонадеянность и безапелляционные суждения в отношении окружающих, внимательность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость с развязностью, желанием быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами — с обожествлением случайных кумиров. Подростковый возраст это своеобразный перебор ролей, игры, которые встречаются в жизни. То есть вариант подростковой социализации. Встречаются по-настоящему

ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для личностного развития самого подростка. В этом возрасте очень важно включить подростка в социально значимые экономические отношения, сформировать экономическое мышление.

Необходимость экономического воспитания подрастающего поколения отмечали еще в XIX веке русские ученые-педагоги. Так, например, К. Д. Ушинский считал одной из задач педагогики подготовку подрастающего поколения к включению в хозяйственную жизнь общества. В 20-х годах XX века в отечественной педагогике эта тема приобрела самостоятельное значение. С. Т. Шацкий считал, что при обучении детей необходимо касаться экономических вопросов их жизни, планировать их участие в совместной деятельности со взрослыми. Отечественные исследователи А. Ф. Амэнд, Ю. К. Васильев, Б. З. Вульф характеризуют экономическое воспитание как систему мер, направленных на развитие мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает формирование не только таких деловых качеств, как бережливость, предприимчивость, расчетливость, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности.

Экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирование нравственных и деловых качеств, образующихся в экономической деятельности: общественной активности, предприимчивости,

инициативности; хозяйского, бережного, честного отношения к общественному достоянию; рационализаторства, ответственности; стремления к высокой рентабельности, обновлению технологических процессов и оборудования, высокому качеству, личному успеху и благополучию.

Мы разделяем точку зрения А. Г. Коршун, что экономическое воспитание — это организованная педагогическая деятельность, специально продуманная система работы, направленная на формирование экономического сознания учащихся. В процессе ее осуществления школьники усваивают понятия и представления об организованной и эффективной экономике, о развитии производительных сил, производственных отношениях, о действующем хозяйственном механизме [5].

Механизмы, средства и способы экономического воспитания школьников разнообразны. Содержание общественного экономического сознания становится достоянием школьников в результате их познавательной деятельности. Главным механизмом экономического воспитания школьников является непосредственная, доступная им экономическая деятельность

Экономическое воспитание осуществляется также в процессе экономических отношений, в которые вовлекаются подростки. Они взаимодействуют с родителями и проявляют свое отношение к бюджету семьи, к вещам личного пользования. В общественно полезном труде они вступают в отношения друг с другом, со взрослыми участниками производства, бережно относятся к орудиям труда, мебели, инвентарю. Необходимо добиваться осознания детьми этих отношений с позиций нравственности и их экономического значения. Таким образом, экономическое познание, деятельность и отношения — те механизмы, которые формируют экономическое сознание школьников.

Мы разработали программу по экономическому воспитанию старших подростков «Экономика успеха», которая была успешно реализована во внеклассной работе на базе Омутинской СОШ № 2, Тюменской области.

Цель программы: становление экономического сознания старших подростков как важнейшая социальная ценность.

Становление — это процесс развития, в котором индивид берёт на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала

Задачи программы: формирование и усвоение основных экономических понятий, категорий, законов и процессов; формирование экономической картины мира; формирование экономического отношения к труду, деятельности, природным ресурсам; приобретение навыков, необходимых для предпринимательской деятельности.

Экономическое воспитание старших подростков должно строиться на принципах: субъектной позиции обучающихся; воспитание через социальную значимую деятельность.

Программа ориентирована на старших подростков, обучающихся девятых классах. Разрабатывая про-

грамму экономического воспитания старших подростков, мы ориентировались на следующие ценности: осознание своей исторической, экономической принадлежности к Родине; социально-экономическую активность в жизни страны; следование закону; ответственность за собственные действия. Под ценностями мы понимаем предпочтения или отвержения определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения. Мы рассматриваем нравственные ценности как позитивные и исходим из того, что нравственные ценности мотивируют действия и поступки человека, являются его ориентирами в жизни [1].

Содержательная часть Программы предполагает создание условий в экономической среде и опыта поведения, формирование мотивации. Главными средствами и формами воспитания экономического сознания являются тематические классные часы, экскурсии, дискуссии, ролевые игры.

В содержании Программы входит проведение следующих мероприятий: классные часы — «Этика делового общения»; «Искусство создания рекламы», экскурсия — на предприятия ООО «Птица», дискуссии — «Менеджер XXI века»; «Что должен знать и уметь начинающий руководитель?», ролевая игра — разрешение конфликтных ситуаций на предприятиях.

Основными методами организации экономического воспитания являются: формирование сознания (беседа, рассказ, дискуссия, организация деятельности), формирование отношений (поощрение, контроль и самоконтроль, оценка); метод экономического проектирования [1].

Реализуя программу, мы учили старших подростков правилам составления личного и семейного бюджета, делая акцент на значение образования в достижении профессионального и жизненного успеха; рассматривали нравственные и деловые качества работника, которые ценятся работодателем. В процессе реализации программы был создан отряд «Эконом», участники, которого разработали и проводили экскурсии на предприятие «Птица».

Большой интерес у старших подростков вызвала дискуссия-конференция на тему «Менеджер XXI». Целью данной дискуссии являлось выявление значимых качеств менеджера в XXI веке. На первом этапе дискуссии подросткам необходимо было проранжировать качества менеджера по 14-ти бальной шкале. Для ранжирования были предложены следующие качества: знание специальности, широта познаний, лидерство, способность делегировать власть, решительность, твердость, коммуникабельность, честность, умение принимать решение, умение и желание слушать, дружелюбие, умение сосредотачиваться, заинтересованность в людях. В качестве значимых качеств подростки выделили: умение принимать решение, лидерство, твердость. На стадии оценки мы задавали вопросы для обсуждения: «Как определить, существующие экономические проблемы в нашем городе?», «Нужно ли воспитывать экономическое сознание у школьников?», «Какой человек является успешным?» С помощью данных

вопросов мы пытались выяснить не только отношение учащихся к экономическим проблемам нашего города, но и какими нравственными качествами обладают подростки, учащиеся дискуссии.

Литература:

1. Дереча, И.И. Рабочая тетрадь по теории и методике воспитания: учебно-методическое пособие/авт. сост. И.И. Дереча, Т.В. Ширшова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. — 128 с.
2. Дереча, И.И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: автореф. канд. пед. наук. -Тюмень, 2005. — 26 с.
3. Дереча, И.И. Технологии организации воспитательного процесса. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. — 196 с.
4. Дереча, И.И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: дисс. канд. пед. наук. — Омск, 2005. — 186 с.
5. Коршун, А.Г. Актуальность экономического воспитания подростков в условиях современной системы образования // Специальное образование. 2013. № 1. — с. 58–63.

Реализованная программа экономического воспитания помогает подросткам развивать экономическое мышление, освоить понятийный аппарат, столь необходимый для ориентации в современном рыночном мире.

Управление процессом формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательной организации

Таманаева Марина Николаевна, заместитель директора по безопасности, учитель ОБЖ
МБОУ СОШ № 26 (г. Междуреченск, Кемеровская область)

Одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования становится сбережение и укрепление здоровья обучающихся, формирование у них ценности здоровья, здорового образа жизни, выбора образовательных технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье школьников.

Своевременная диспансеризация, реализация профилактических программ, организация внеурочных спортивных мероприятий, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни в значительной степени влияют на улучшение здоровья школьников.

Это, в свою очередь, предполагает создание таких образовательных программ, которые адекватно возрасту учащихся вызывают заинтересованное отношение к своему здоровью. Вопрос заботы о здоровье обучающихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни.

Неразработанность вопроса поиска наиболее оптимальных форм и методов организации деятельности по оздоровлению учащихся в условиях школы обусловлена следующими противоречиями. С одной стороны, между высоким уровнем заболеваемости населения и необхо-

димостью сохранения и развития здоровья учащихся; с другой стороны, между отсутствием системы работы в школе и необходимостью разработки программ по здоровьесбережению. Перечисленные противоречия обуславливают необходимость поиска новых, нетрадиционных путей организации школьников в целях сохранения их здоровья.

Управление процессом здоровьесбережения комплексно, с использованием программы, предусматривает создание здоровьесберегающей среды, формирующее осознанное здоровьесберегающее поведение, а программа по здоровьесбережению включает в себя ценностно-целевой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты. Тем самым обеспечивается реализация и интеграция основных направлений деятельности образовательного учреждения: образовательного, оздоровительно-профилактического, социально-психологического, мониторингового, профессионально-ориентированного, консультативного.

Здоровьесберегающая педагогика базируется на здоровьесберегающих технологиях. Освоение и внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс позволяет сделать его «безопасным» для ученика, четко определив стратегию развития — здоровье через образование.

Здоровьесберегающие образовательные технологии — совокупность приемов, форм, методов организации обучения школьников, без ущерба для их здоровья. К таковым относят:

- здоровьесберегающие учебно-воспитательные технологии;
- здоровьесберегающие образовательные технологии;
- здоровьесберегающие медицинские технологии;
- здоровьесберегающие технологии административной работы в школе;
- здоровьесберегающие технологии семейного воспитания.

В системной последовательности приобщение школы и каждого учителя к здоровьесберегающим технологиям выглядит так:

- 1) осознание проблемы негативного воздействия школы на здоровье учащихся и необходимости ее незамедлительного разрешения;
- 2) признание педагогами школы своей солидарной ответственности за неблагополучие состояния здоровья школьников;
- 3) овладение необходимыми здоровьесберегающими технологиями;
- 4) реализация полученной подготовки на практике, в тесном взаимодействии друг с другом, с медиками, с самими учащимися и их родителями.

Внедрение здоровьесберегающих технологий, создание адаптивной образовательной здоровьесберегающей среды в учреждениях, повышение квалификации и обучение педагогов на сегодняшний момент — одна из важнейших управленческих задач, стоящих перед организаторами образования в области здоровьесбережения. Опыт успешного внедрения подобных технологий в образовательный процесс учреждений, формирования адаптивной образовательной среды уже имеется и достаточно ярко обобщен в работах Гладышевой О.С., Галеевой Н.Л., Рапопорт И.К. Предложены технологии формирования моделей «школ здоровья» путем изменения как содержания образования и системы оценки качества знаний, так и путем изменения формы и статуса образовательного учреждения.

Школа может и должна заниматься изучением проблем здоровья, потому, что это — важнейшая категория, характеризующая условия формирования конкретного человека, становления и развития его психических и духовных качеств, физического совершенства, целевой жизненной установки.

Какой же должна быть школа со здоровьесберегающей средой?

Это, прежде всего, такое образовательное учреждение, в котором должны быть методики обеспечения психолого-медико-социального сопровождения учащихся на каждом возрастном этапе, постоянная диагностика состояния здоровья и мероприятия по формированию здорового образа жизни школьника, реабилитационная работа по медицинским показателям каждого индивидуума, методики включения учащихся в здоровьесберегающую деятельность.

В основе здоровьесберегающей деятельности в школе следует рассматривать личностно-развивающее (гуман-

но-личностное) образование, ведущий постулат которого — признание индивидуальности и уникальности личностного развития каждого ребенка.

Очевидно, что без формирования у подрастающего поколения потребности быть здоровым, ответственности за собственное благополучие, необходимых навыков здорового образа жизни задачу эту не решить. Важно, чтобы забота о собственном здоровье как основной жизненной ценности стала естественной формой поведения. Эта работа требует объединения усилий образования, здравоохранения, культуры. Необходима не просто координация деятельности образовательного учреждения в решении этой задачи, а комплексная целевая программа управления развитием мотивации здорового образа жизни (ЗОЖ) современного школьника.

Школа является социальным, функциональным органом, который способствует рождению у человека опыта саморегуляции здоровой жизнедеятельности. Проведение системной целенаправленной работы по созданию комплексной психолого-педагогической поддержки формирования потребности в ЗОЖ учащихся ведет к серьезным изменениям в развитии школы, захватывая все уровни — от управления образовательным учреждением до отношений в классе.

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения уже давно перестала быть проблемой только здравоохранения. На ребёнка в процессе обучения в образовательном учреждении комплексно и непрерывно действуют множество факторов, отрицательно влияющих на его здоровье. Это интенсификация учебного процесса и учебные перегрузки, использование педагогических технологий, не прошедших гигиеническую экспертизу, авторитарная педагогика, гиподинамический характер обучения (недостаток физической активности), несоблюдение гигиенических требований к микроклимату, освещённости, учебной мебели, ТСО и др. Задумываешься над вопросом: какой ценой дается образование? Невольно становишься перед выбором: так все-таки, здоровье или образование? [7, с. 60] Как сохранить здоровье ученика, дав ему качественное образование? Эта проблема сегодня уже имеет решение. В комплексе перспективных мер, направленных на снижение (или исключение) влияния школьных факторов риска можно выделить три направления:

- **научное и научно-методическое**, решающее комплекс научных, теоретических и исследовательских задач, определяющих физиологические и психофизиологические основы здоровьесберегающей деятельности;

- **прикладное**, решающее комплекс практических (прикладных) здоровьесберегающих задач современной школы;

- **организационное**, определяющее организационные формы и управленческие решения организации, контроля и оценки здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений.

Под здоровьесбережением участников образования следует понимать решение образовательных задач

с учетом состояния их здоровья и с целью его сохранения, а, по возможности, укрепления. Здоровьесбережение, с одной стороны, является частью образовательного процесса, а с другой — условием, обеспечивающим реализацию образовательных программ на основе сохранения здоровья участников образовательного процесса и само-реализации обучающихся.

Освоение и внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс позволяет сделать его «безопасным» для ученика, четко определив стратегию развития — здоровье через образование.

Управленческими основами формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении является:

- использование эффективных методов обучения;
- обеспечение переподготовки кадров;
- повышение удельного веса и качества занятий физической культурой;
- формирование мотивации и потребности у педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательном процессе;
- организация мониторинга состояния здоровья детей;
- улучшение организации питания обучающихся в школе;

Литература:

1. Ананьев, Н. И., Блинова Е. Г. Модернизация обучения, здоровье и некоторые вопросы адаптации школьников // Актуальные проблемы адаптации человека. — Сургут, 2002.
2. Безруких, М. М. Школьные факторы риска и здоровье ц, етер [// Магистр.—1999, № 3.-с. 30–39.
3. Бережков, Л. Ф. Динамика состояния здоровья детей школьного возраста и основные факторы ее определяющие // Человек. Культура. Здоровье. — М., 1997.
4. Борков, Е. В., Исаев А. П., Адаптация к школьным нагрузкам учащихся образовательных учреждений нового типа// Физиология человека. — 2001, № 5.
5. Вишневский, В. А. Здоровьесбережение в школе. — М., 2002. — 270 с.
6. Вульф, Б. З., Синягина Н. Ю. — Мир образования. — К проблеме сохранения и укрепления здоровья школьников. — № 3.—2007.-с. 4–12.
7. Галева, Н. Л. Каждая школа — это школа здоровья/Н. Л. Галева // Директор школы. — № 9, 2010. — с. 98–104.
8. Дзятковская, Е. Н. Здоровьесберегающее образовательное пространство.// Педагогическое образование и наука. 2002.-№ 3.
9. Зюзина, Т. Н. Проблемы создания здоровьесберегающей среды в школе. — М.: Изд-во ООО «УЦ «Перспектива», 2007. 280 с.
10. Шамова, Т. И., Шклярова О. А. Здоровьесберегающие основы образовательного процесса в школе//Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — № 1. Москва, 2008 г.

— рационализация досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха.

Здоровьесберегающая функция обучения будет реализовываться успешнее, если обучение будет имеет специальную направленность, будет разработано и организовано так, чтобы включить учащихся в активную образовательную деятельность.

Значимой проблемой является и содержание образования, обеспечивающее формирование и развитие культуры здоровья детей, подростков, молодежи.

И, наконец, ведущим условием успешного практического решения проблемы здоровья в образовании рассматривается профессиональная компетентность учителя, его личная культура здоровья. Культура здоровья педагога является важным ресурсом успешности педагогической деятельности, поскольку только учитель, как носитель культуры здоровья, может воспитать ответственное отношение у ребенка к личному здоровью и здоровью окружающих людей.

Таким образом, здоровьесбережение как одно из основных направлений в работе школы даст хорошие результаты только при учете всех факторов и условий управления качеством образовательного процесса в целом и при активизации как внутреннего, так и внешнего ресурсного потенциала.

Методическая разработка «Интегрированный урок как современная образовательная технология»

Татьянина Ирина Александровна, учитель физики
МБОУ гимназия имени академика Н.Г. Басова (г. Воронеж)

Интеграция различных учебных предметов, безусловно, должна быть оправдана, прежде всего, с точки зрения повышения эффективности изучения этих предметов.

Инновационные педагогические технологии направлены на индивидуализацию современного образовательного процесса. При этом широкий спектр инновационных методик организации учебной деятельности позволяет каждому педагогу выбрать индивидуальный стиль взаимодействия со своими учениками. Поскольку наша гимназия уже не один десяток лет сотрудничает с Воронежским государственным университетом, преподаватели этого ВУЗа работают у нас в профильных классах. При подготовке этой статьи автором, учителем физики Татьяниной И.А., было проведено микроисследование с целью составить обзор по используемым на кафедре физики нашей гимназии педтехнологиям. Причем, преподавателям было предложено оценить эффективность применения этих методов и способов организации учебного процесса. Давайте кратко ознакомимся с результатами. Все 100% опрошенных, естественно, отметили обязательность применения здоровьесберегающих технологий. Далее, профессор Ключев В.Г. в своей работе считает приоритетным применение лекционно-семинарско-зачетной системы, проблемного обучения и технологии дебатов. Доцент Кавецкая И.В. предпочтение отдает лекционно-семинарско-зачетной системе, эффективность других технологий, на её взгляд не очень высокая. Доцент Крыловецкая Т.А. считает наиболее эффективными лекционно-семинарско-зачетную систему, технологию мастерских, технологию сотрудничества и тестовые технологии. Учитель физики нашей гимназии Бодашко П.Г. считает наиболее эффективными лекционно-семинарско-зачетную систему и технологию развивающего обучения. О том, какие технологии считает ведущими в своей работе Дьяченко Л.А., можно сказать следующее: технологии проблемного обучения, интегрированное обучение и технология уровневой дифференциации — в первую очередь, а также обучение в сотрудничестве. И, наконец, автор исследования на основе собственного опыта педагогической работы, может отметить следующее: лекционно-семинарско-зачетная система наиболее эффективна в применении к профильным физматклассам. В отношении непрофильных по физике классов, на первое место выходят, на взгляд автора, технология развивающего обучения. и тестовая технология. Кроме того, в классах любого профиля достаточно эффективными являются технология уровневой дифференциации, использование интерактивной доски и мультимедийные технологии. Именно эти технологии, на взгляд автора, опираясь на теорию поэтапного формирования

умственных действий, позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения физике в рамках современного урока. Учитель провела диагностическое тестирование детей, обучавшимся у нее в прошлом учебном году, выяснила, что глубина и прочность знаний и умений учащихся по материалам прошлого года выше на 30% по темам, в изучении которых применялись современные инновационные педтехнологии по сравнению с классическими уроками, проведенными в традиционной форме. Еще один пример: в прошлом году, авторы статьи, Татьяна И.А., Сакоренко Л.И. и Сакоренко И.В. провели в 7г и 7б классах интегрированный урок, посвященный проблеме Чернобыльской аварии. Эти уроки учителя иностранного языка проводили на английском языке с использованием технологий интерактивной доски. технологии сотрудничества, технологии проблемного обучения. При этом, выступление учителя физики, являлось лишь 5-минутным фрагментом урока, но содержание учебного материала было полностью физическим и абсолютно новым для детей, опережающим программу по физике. Когда же, спустя почти месяц, учитель физики провела диагностику знаний ребят по физическим вопросам, затронутым на этом уроке, качество знаний оказалось 100%. Причем в тест были включены вопросы по ядерной физике, о которых на этом уроке вообще не говорилось. 10% детей ответили и на эти вопросы. Когда же у детей спросили, откуда они это знают, ребята ответили, что им стало интересно, и они самостоятельно после интегрированного урока изучили всю эту тему.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что интеграция различных учебных предметов в одном уроке эффективно решает поставленные выше задачи.

Предлагаем вашему вниманию вариант интеграции урока английского языка, любого другого учебного предмета и средств ИКТ. В качестве примера рассмотрим уже упоминавшийся выше урок «Экологические проблемы в современном мире. Чернобыльская катастрофа и её последствия», в котором интегрированы английский язык и физика.

Методика построения подобных уроков очень проста.

Шаг 1 — учитель физики (химии, биологии, географии, истории и пр.) вместе с учителем английского (немецкого, французского, испанского, и пр.) языка, сопоставив рабочие программы своих предметов, выбирают общие темы. Причем, выбор темы урока может быть необязательно обусловлен совпадением изучаемых в данный момент тем по обоим предметам. Такое маловероятно и не принципиально. За основу можно взять рабочую про-

грамму любого из предметов, обосновав для обучающихся интегрированную форму предстоящего урока.

В нашем примере мы выбрали тему, которая по физике изучается только в 9 классе — «Атомная энергетика», а по английскому языку изучается, как раз, в 7 классе.

Шаг 2 — в качестве домашнего задания, учитель того из предметов, чья тема взята за основу, предлагает ученикам, во-первых, подготовить обучающую презентацию с ключевой информацией по данной теме, во-вторых, выучить необходимую терминологию (лексику) и, в-третьих, прочитав определенный текст, составить вопросы к нему. Варианты выполнения этого задания тоже могут отличаться в зависимости от содержания предстоящего урока, уровня подготовленности класса и пр. Например, можно разделить класс на группы по способностям и степени заинтересованности в одном из предметов. При этом одна группа готовит презентации, другая — работает с текстом по данной теме, третья, к примеру, занимается оформлением урока: плакаты, фотографии, мини-выставка книг по теме, подготовленная в сотрудничестве со школьным библиотекарем (еще одно направление интеграции), информационные буклеты каждому участнику предстоящего урока и т. п. Результаты подготовки учащихся сдают учителю, курирующему это задание в установленные сроки.

Шаг 3 — используя результаты творческой внеурочной работы учащихся, учителя обсуждают содержание и структуру интегрированного урока.

В нашем примере урок, в основном, ведет учитель английского языка, а учитель физики выступает с 5-минутным рассказом об основах ядерной физики и информацией о Чернобыльской аварии, ее причинах, обстоятельствах и последствиях. При этом учитель физики иллюстрирует свое выступление презентациями из домашнего задания учащихся. Как вариант, на выступление учителя физики (химии, биологии, истории и пр.) можно отвести больше времени для того, чтобы кто-нибудь из учащихся мог синхронно переводить рассказ учителя на английский (немецкий, французский) язык. Это зависит от класса и уровня подготовленности учащихся в зависимости от программы. Таким образом, предложенную выше методику организации процесса сотрудничества учителей иностранного языка и физики в рамках современного урока можно эффективно использовать и для других предметов.

В заключение, отдельное внимание хочется уделить вопросу использования информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в интегрированных уроках такого типа. Безусловно, при этом средства ИКТ в данном уроке выступают полноправным участником образовательного процесса. Привычная иллюстративная функция мультимедийной системы «компьютер-проектор» дополняется широкими возможностями интерактивной доски, выводит урок на качественно новый, более насыщенный результативными учебными действиями уровень, инди-

видуализируя и дифференцируя образовательный процесс в рамках урока. Конечно, для учителей, проводящих урок такого типа, предварительная подготовка будет более трудоемкой, чем к уроку традиционного типа. Придется изучить весь материал, подготовленный учащимися при выполнении творческой части домашнего задания, подготовить несколько разных презентаций для отдельных этапов урока. В нашем примере — 4 презентации «часть 1. Эпиграф», «часть 2. Разминка», «часть 3. Доклад», «часть 4. Заключение».

Затем ту презентацию, которая относится к работе учащихся с инструментами интерактивной доски, надо конвертировать в флипчарт через программу данного типа интерактивной доски (у нас — Active Board). На основе созданного флипчарта подготовить задания для выполнения упражнений. В нашем случае это

— задание на перевод терминов с интерактивной проверкой правильности выполнения упражнения (инструменты «перо», «перетаскивание», «многослойность фона», «ластик»);

— задание на сопоставление типа предложений (инструменты «перо», «ластик», «закладка»);

— задание на рукописное дополнение предложений текста (инструменты «перо», «действие», «корзина», «шторка»).

Конечно, каждый учитель найдет сам наиболее целесообразные для использования инструменты программы интерактивной доски, выходящие за рамки нашего примера. Следует разнообразить вариативность использования такого современного образовательного средства, как интерактивная доска, постепенно формируя и развивая у учащихся навыки владения этими инструментами на уроке. Результаты того стоят: даже слабомотивированные дети начинают активно работать на уроке, темп урока возрастает, учебный материал усваивается глубоко и прочно.

Кроме того, в нашем интегрированном уроке средствами ИКТ создается благоприятный эмоциональный фон в начале (эпиграф) и конце (эпилог) урока. Дополненные классическим музыкальным оформлением слайды презентации с эпиграфом урока «Life is precious, unique, invaluable...» соответствующим образом защищают психику учеников от травмирующего воздействия информации об обстоятельствах Чернобыльской аварии, оказывает антидепрессивный, жизнеутверждающий эффект. А стихотворение «Звучит над миром колокол беды» в исполнении ученицы класса на фоне соответствующих слайдов и музыки позволяет окрасить конец урока в яркие эмоциональные цвета.

Таким образом, на примере изложенной выше методики мы убедились, что интеграция разных учебных предметов, форм и методов работы учителя и обучающихся на современном уроке создает уникальные возможности для максимальной эффективности в достижении целей урока.

Повышение мотивации на уроках английского языка в начальной школе

Тенишева Светлана Борисовна, учитель английского языка
ГОУ СОШ № 268 Невского района (г. Санкт-Петербург)

Современная система образования развивается в условиях возрастающей глобализации экономических и социокультурных процессов, интеграции в различных областях деятельности. Общеизвестным требованием времени является подготовка личности, владеющей определенным набором социальных, культурных и коммуникативных качеств и способной действовать в условиях постоянно меняющейся реальности. В связи с этим важную роль в обучении современных школьников играет изучение иностранных языков как важного средства межкультурного взаимодействия и общего развития личности.

Наиболее важным, по нашему мнению, является этап изучения иностранного языка в начальных классах, когда учащиеся впервые знакомятся с культурой и языком другого народа. Именно с этого времени формируется отношение к данному учебному предмету, на основе которого будет осуществляться дальнейшее его усвоение.

При изучении иностранного языка в начальной школе многие дети и родители сталкиваются с проблемами, которые, впоследствии, приводят к снижению интереса к изучаемому предмету. Поэтому учителю, работающему в начальных классах, очень важно прививать интерес с первого года обучения, разрабатывать уроки с применением различных инновационных технологий, ориентироваться на каждого ребенка, как на креативную личность.

В связи с этим очевидно, что формирование положительного имиджа нового предмета и желания активно его осваивать в процессе обучения требует приложения немалых усилий и временных затрат как от учителя, так и от учеников. Одним из важнейших факторов, способствующих достижению положительного результата в реализации вышеуказанных задач, является, по нашему мнению, формирование положительной учебной мотивации.

Мотивация — общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения. Проблема мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем современной педагогической науки. Подобное внимание объясняется, с одной стороны, тем, что главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и обучения, является ее мотивация. С другой стороны, управление мотивацией учения дает возможность управлять и учебным процессом, что является важным условием для достижения его успешности.

Задачи, связанные с обучением иностранному языку, должен решать методически грамотный учитель, знающий с современными технологиями обучения, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста.

Обучение иностранному языку детей младшего школьного возраста основывается на их возрастных и психологических особенностях, а именно: быстрая утомляемость, произвольность внимания, подсознательный уровень запоминания. Одновременно к основным трудностям развития коммуникативных способностей следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

— нехватка у учащихся языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;

— слабая степень вовлеченности учащихся в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам;

— учащимся сложно выдержать в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке. Особенно это касается слабоуспевающих детей.

Поэтому следует учитывать физиологические и психологические особенности детей и предусматривать такие виды работы, которые снимали бы напряжение и усталость. На начальном этапе обучения английскому языку включается в урок зарядка с использованием различного вида движений и танцев. Но при ее проведении ставится перед учениками цель запомнить языковой материал.

При осуществлении задач по повышению мотивации учащихся следует учитывать и фундаментальный научно-педагогический опыт. Исследованию вопросов мотивации учебной деятельности посвящены работы многих психологов и педагогов: А.А. Вербицкого, В.К. Вилюнас, А.И. Гебос, О.С. Гребенюк, Е.П. Ильина, Т.И. Ильиной, А.Н. Леонтьева, В.А. Якунина и других. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. На нее оказывает влияние ряд факторов: образовательная система, образовательное учреждение, в котором осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса; субъектные особенности обучающегося; субъектные особенности педагога; специфика учебного предмета.

Л.С. Выготский сформулировал три основных педагогических закона, направленных на формирование интереса учащихся, которые и в наши дни не утратили своей актуальности: «1. Первый педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остаётся только руководить и направлять его деятельность.

2. Весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желаний угодить и т. п. Таким образом, закон заключается

в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был как должно направлен.

3. Третий, и последний, вывод использования интереса предписывает построить всю педагогическую систему в непосредственной близости к жизни, учить учащихся тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес» [1].

Мотивирование учащихся к выполнению вышеперечисленных задач должно, как нам кажется, включать в себя следующие компоненты.

Создание положительного микроклимата. Учитель должен постоянно контролировать, регулировать учебный процесс, предупреждать возникновение конфликтных ситуаций, доброжелательно относиться к ученикам и их мнению.

Предоставление учащимся максимально возможной свободы действий. Предоставление свободы должно в данном смысле пониматься в особом, специфическом смысле. Следует дать детям возможность выбора системы оценки знаний, способа подготовки и презентации индивидуальной или групповой самостоятельной работы.

Поощрение хорошей работы и успехов учеников. Похвала, особенно публичная, с характеристикой достоинств и отличительных особенностей выполненной работы прибавляет ученику уверенности в себе, повышает его внутреннюю мотивацию и желание снова достигать аналогичного результата, со временем его повышая.

Заинтересованность личным опытом и интересами учеников. Обсуждение каких-либо вопросов, совместное решение возникающих проблем, организация дискуссий и рассмотрение ситуационных задач — важные способы не только организации учебного процесса, но и налаживания качественных коммуникаций между учителем и учеником. Немаловажно также демонстрировать осведомленность в области проблем и интересов современных детей.

Приемлемые способы изложения новой информации. Человек с большей готовностью воспринимает разговорную речь, живой рассказ, беседу. Учитель, читающий материал по книге, не только не может следить за реакцией класса на свои слова, но и производит впечатление несобранного, малознающего, растерянного человека. Постоянно сидящий за собственным столом, учитель отгораживается им от детей. Создается визуальный и психологический барьер. Оптимальным является перемещение учителя по классу во время объяснения темы, возможна попутная проверка успешности работы учащихся.

Организация различных конкурсов, викторин, игр. Стремление выделиться, показать свои навыки и умения в какой-либо области характерны для большинства детей. Данные стремления можно использовать как дополнительные способы учебной мотивации.

В младшем школьном возрасте дети легко вступают в общение, радуются предлагаемым им разнообразным ролям, охотно выступают в качестве партнеров учителя. Самосознание и самооценка воспроизводят ту оценку, ко-

торую они получают от взрослых. Согласно мнению большинства учителей, первоначальная мотивация является высокой, действует непродолжительное время и объясняется новизной предмета, желанием школьников показать, что они сумеют получить новые знания. Поэтому, чтобы поддержать высокую мотивацию на начальном этапе, достаточно использовать игры, наглядность, диалоги, песни, загадки, ролевые игры, разнообразные воображаемые ситуации.

Мотивация непосредственно связана с осязаемым, реальным, этапным и конечным успехом. Если нет успеха, то угасает и мотивация, что отрицательно сказывается на выполнении деятельности.

На уроках иностранного языка следует уделять особое внимание таким формам занятий, которые обеспечивают активное участие каждого ученика, стимулируют стремление к речевому общению, повышают интерес к изучению языка и культуры других стран.

Эти задачи можно решить с помощью игровых методов обучения. В игре наиболее полно проявляются способности любого человека, а особенно ребенка. Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она предполагает принятие решения — как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность учащихся. А если дети при этом говорят на иностранном языке, открываются богатые обучающие возможности.

Решая игровые задачи, учащиеся неосознанно достигают поставленные учителем педагогические цели. Например, играя в лингвистическую игру, учащиеся концентрируют свое внимание над конкретными задачами, стоящими в игре, а результатом их деятельности будет усвоение новой лексики, развитие навыков общения на иностранном языке.

В то же время важно учитывать, что игра не должна являться единственным методом обучения. Она предназначена для того, чтобы развивать познавательные способности учеников, но не формирует саму способность к обучению. Игры лучше всего подходят для повторения и закрепления изученного материала, развития навыков общения и самовыражения.

Ценность игры как способа повышения мотивации заключается еще и в том, что она посильна любому ученику, даже не проявляющего значительных способностей к усвоению иностранных языков. При организации обучающего процесса на основе игр учителю требуется проявлять компетентность. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий — все это позволяет ученику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка. Постепенно снижается тревожность и скованность, появляется позитивный образ самого себя.

Одним из важных составляющих формирования положительной мотивации является максимально возможное использование наглядного материала и технических

средств обучения (ТСО). Наиболее подходящими для обучения детей младшего школьного возраста видами ТСО являются, на наш взгляд, слайды, видеоматериалы (мультфильмы, специальные обучающие программы и т.д.), аудиоматериалы (песни, стихотворения, диалоги и монологи, соответствующие уровню развития обучаемых).

Важно также стремиться к соблюдению методической преемственности, избегая при переходе от одной ступени к другой резкой перемены видов деятельности и содержания учебного материала. Легче всего этого можно достичь, если на протяжении всего курса обучения иностранному языку придерживаться единой стратегии обучения, обеспечивающей четкое формулирование и достижение целей обучения каждой ступени при взаимодействии между ними. Желательно также использовать учебно-методические комплексы, основанные на единой авторской

концепции. Ученику легче и интереснее общаться со знакомым учебником, в котором материал излагается последовательно и взаимосвязано.

Разумеется, каждый увлеченный своей работой учитель самостоятельно выбирает стиль и направление обучения, вносит свои корректировки в учебный процесс, разрабатывает собственные методики и задания. Тем не менее, на наш взгляд, самостоятельная творческая деятельность учителя должна быть основана на учете возрастных и психологических характеристик учеников и на накопленном научно-педагогическом опыте.

Выполнение данных рекомендаций, по нашему мнению, обеспечит создание устойчивой положительной мотивации учащихся, будет способствовать развитию навыков творческой и самостоятельной работы, расширению общей эрудиции.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Поликарпова, И. А. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку младших школьников // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2014/12/15/sposoby-povysheniya-motivatsii-pri-obuchanii> (по состоянию на 29.04.2015).
3. Самохвалова, И. Г. Социокультурная компетентность личности // http://journals.uspu.ru/attachments/article/95/Педобраз_2012_2_ (по состоянию на 29.04.2015).
4. Шарафутдинова, Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка // Иностр. яз. в шк., 2005, № 8.

Эффективные приёмы работы с информацией на уроках русского языка и литературы

Фиалковская Вероника Петровна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ № 12» (г. Ноябрьск, ЯНАО)

На сегодняшний день огромный поток информации, с которым сталкивается современный школьник во время учебного процесса и подготовке к нему, требует выстраивать учебную деятельность таким образом, чтобы у ребёнка была возможность переносить умения и навыки в нестандартные учебно-познавательные ситуации. При этом мы не должны забывать о приоритетной роли основных предметных навыков.

По мере усвоения детьми стандартных умений и навыков по русскому языку и литературе мы в основном обучаем детей по рациональным, экономным по затрате времени и сил, здоровьесберегающим технологиям. При этом с каждым разом всё чаще обращаем внимание на то, какие способы и приёмы работы с информацией являются наиболее приемлемыми, поскольку при их целесообразном использовании мы экономим время, силы и здоровье как ученика, так и учителя, делая тем самым процесс обучения интересным, доступным, разнообразным и полезным с предметной точки зрения.

Мы все видим, насколько сегодняшний ребёнок перегружен учебными занятиями. Огромный поток информации в школе, объёмные домашние задания, не вошедший в урок учебный материал и переложенный в статью «домашнее задание». Причинами можно назвать множество факторов. Одним из них является отсутствие рационализации труда. Получается, что школьникам не хватает времени на всё не потому, что поток информации огромен, просто они не умеют правильно и рационально распределить время на работу с нужной информацией ввиду отсутствия навыков информационной культуры.

Целенаправленная работа школы, учителя по формированию информационной культуры школьника способна в какой-то мере снять остроту проблемы учебных перегрузок и способствовать росту познавательной активности детей. На мой взгляд, современные условия существования и развития информационного общества значительно повышают у детей интерес к способам рациональной работы с информацией, что невозможно без со-

ответствующих умений, которые возможно сформировать на уроках русского языка и литературы. Огромную роль здесь играет подготовка педагога, которому предоставляется возможность отобрать теоретические и практические материалы как из бумажных, так и электронных средств предоставления информации. Экономится время, открывается спектр подачи, приёма и трансляции информации на другом, более интенсивном уровне.

В целях повышения интереса к изучаемому предмету, мотивации к обучению, качественной и общей успеваемости, как конечного результата, мною были определены **основные приёмы и методы работы с информацией**, которые, я думаю, в той или иной степени используются педагогами на различных этапах каждого урока.

Работа с электронным текстом, который легко поддаётся переносу и практически любой обработке. Ученикам предлагаются в основном творческие задания: составить сборник произведений автора, переработать исходный текст; отредактировать текст, предварительно найдя ошибки в его построении, устраняя их различными способами, и предоставить правильный вариант.

Работа со словарями способствует расширению словарного запаса школьников, формированию знаний об этимологии, правилах написания и произношения того или иного слова. При изучении темы раздела «Лексика» целесообразно обращаться к словарям синонимов, антонимов, омонимов, архаизмов (устаревших слов). Необходимо приучить детей в случаях сомнения написания слов обращаться к орфографическому словарю, незнания значения слов — к толковому словарю, выработки навыков правильного произношения слов — к орфографическому словарю, соответствующего выполнения морфемного разбора — к словообразовательному словарю и так далее.

Дифференцированные либо разноуровневые задания на основе умственного развития детей, скорости усвоения учебного материала, общих умственных способностей, одарённости позволяют индивидуализировать учебный процесс и получать и обрабатывать информацию в зависимости от выше обозначенных аспектов.

Использование исследовательской и проектной деятельности в учебном процессе позволяют ученику или группе учащихся изучать, обрабатывать значительный объём информации по определённой теме либо направлению в зависимости от интересов и потребностей в знаниях.

Поиск ответа на проблемный вопрос способствует формированию у ребёнка своего мнения, умений высказать его, постараться аргументировать свою точку зрения, уметь слушать, слышать и адекватно воспринимать другие точки зрения по одному и тому же вопросу. Обладание выше названными навыками будет способствовать тому, что ребёнок научится отстаивать свою позицию.

Беседа по прочитанному тексту. В основе данной работы может лежать не столько фронтальная работа, сколько анализ основного содержания изучаемого произведения. Можно представить ученикам заранее подго-

товленный **вопросник**, из ответов на который у них сложится своё мнение о содержании текста, либо составить тезисный конспект

Групповая работа по тексту является необходимой, во-первых, для сплочения коллектива и обучения детей навыкам работы в группе, в коллективе, во-вторых, для охвата большего объёма информации на уроке. Во втором случае каждой группе (а чаще всего стандартный класс возможно разбить для лучшей результативности на пять групп) даётся определённое направление, которое необходимо выполнить, а затем афишировать всему классу для того, чтобы все дети владели тем объёмом информации, который индивидуально обработала каждая группа.

Ролевые игры целесообразно проводить на уроках повторения, обобщения и систематизации знаний, что будет способствовать развитию сотрудничества между детьми, их коммуникативных навыков и умений, исследовательских способностей, личной ответственности за общий результат.

Анализ учебной статьи по литературе, параграфа по русскому языку включает в себя помимо **чтения, составление простого, сложного или тезисного плана**, а впоследствии **пересказ** отработанного материала. Ученик работает с предоставленной информацией и вычленяет основное, на основе чего готовит воспроизведение сжатой информации.

Написание обучающих изложений (подробное, выборочное, сжатое изложение). Ученикам предлагается подробно, сжато или выборочно воспроизвести текст. При этом школьникам предлагаются памятки по написанию подобных текстов, изучаются способы сжатия текста (сокращение, замена, исключение), выбора основной информации.

Инсценирование произведений, а также **чтение по ролям** способствует более точному пониманию содержания произведения, его образному восприятию, вживанию в роль, в образ героя, формированию и отработке навыков выразительного чтения, развитию творческих способностей.

Обучению детей **написанию собственных текстов** я бы хотела выделить особое место. Это и написание обычных **текстов описательного или повествовательного характера**, и составление **эссе** — рассуждений на определённую тему в соответствии со структурой построения текста-рассуждения (тезис, аргументы, выводы). На уроках литературы после изучения художественных произведений можно предложить детям составить **аннотацию**, написать **рецензию, отзыв**. В целях приобщения школьников к искусству и культуре на уроках русского языка проводятся сочинения по произведениям живописи (**сочинение по картине**). Можно предложить детям описать памятник архитектуры. Учащиеся с большим удовольствием составляют лингвистические сказки, рассказы на предложенные сюжеты, сочинения-миниатюры на предложенные темы, стихотворения, синквейны, буриме и т. д.

Огромную роль на уроках русского языка и литературы целесообразно отводить лингвистическому анализу текста. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции.

Начиная с пятого класса необходимо приучать пятиклассников к основам лингвистического комплексного анализа. Например, на основе образцовых текстов можно проводить самодиктанты. Еще более стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность учащихся диктанты с изменением текста (творческие, свободные, восстановленные, диктанты по аналогии, диктанты с продолжением).

В среднем звене необходимо проводить такую работу, которая будет способствовать выработке базовых умений и навыков школьников. Это целенаправленное наблюдение за реализацией выразительно-изобразительных возможностей разных единиц и разнообразных явлений русского языка. Интеллектуально-речевое развитие обеспечивается такими методическими средствами как выполнение интеллектуально-лингвистических упражнений.

Целенаправленная работа с текстом как источником информации — один из наиболее эффективных способов подготовки учащихся к написанию сочинений-рассуждений, что необходимо детям для сдачи экзамена по русскому языку (в частности, части С). Формирование умения рассуждать, выявлять проблему и раскрывать её

предполагает в итоге высокий уровень знаний по предмету. Для детей старших классов обязательным и необходимым заданием, на мой взгляд, является лингвистический анализ текста. Это позволит школьникам осознать единство развития речи, её культуры, овладеть лингвистикой текста как новой области языкознания, на более высоком уровне подготовиться к созданию собственных творческих работ.

Учитель должен понимать, что использование текста на уроке будет максимально эффективным, если текст детям интересен, если он соответствует возрастным особенностям школьников, способствует духовному развитию ученика, является актуальным для решения учебной задачи. В 5–6 классах это образно-оценочно-информационные тексты развлекательного, юмористического, сказочного характера: они вызывают у учащихся интерес и активизируют мыслительную деятельность. В 7–9 классах это оценочно-информационные тексты публицистического характера. В 10–11 классах текст должен касаться этических, нравственных и других социально или личностно значимых проблем, содержать материал для раздумий и вызывать желание высказать своё мнение по поводу прочитанного.

Таким образом, сформированные у учеников умения и навыки работы с текстом способствуют рациональной организации труда ребёнка в огромном потоке информации.

Литература:

1. Н. Сметанникова. Через чтение в мировое образовательное пространство. — М., 2001 г.
2. Н. Ванюшева. Методика работы с текстовой информацией на уроках литературы. — Литература, «Первое сентября», 2009 г., № № 17–24.
3. Ладыженская, Т. А. Методика преподавания русского языка. — М., 1990.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1981.

Выдающиеся представители математического изобразительного искусства

Шильмагамбетова Жадра Жангожаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Таханова Гульсум Жанкужаевна, магистр, старший преподаватель;
Казагачев Виктор Николаевич, старший преподаватель
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, (Казахстан)

Турмаганбетова Акалтын Турешевна, методист
Многопрофильный колледж «РАУАН» (Казахстан)

В данной статье рассматривается связь математики и изобразительного искусства.

Ключевые слова: математика; искусство, гармония, симметрия, Леонардо да Винчи.

Почти за 3000 лет до нашей эры изобразительное искусство не раз подвергалось математическому анализу и анализ этот был весьма объективен, коль скоро он устраивал древнеегипетских художников на протяжении тысячелетий. Только в математических закономерностях

и можно было на века сохранить художественные каноны. Поэтому можно сказать, что исторически, в изобразительном искусстве математика играла важную роль.

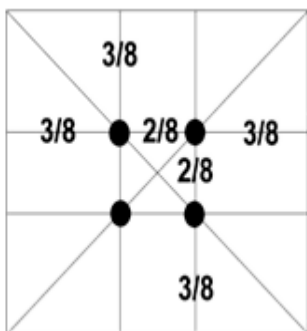
Вопрос о взаимосвязи математики и искусства был задан довольно давно. Аристотель, Леонардо да Винчи,

Пит Модриан, Виктор Вазарели — многие умы человечества занимались этим вопросом и достигали выдающихся результатов.



Леонардо да Винчи (1452–1519) — великий итальянский художник (живописец, скульптор, архитектор) и учёный (анатом, математик, физик, естествоиспытатель). Известен своими достижениями в качестве изобретателя и художника. В его записях содержатся первые из известных примеров анаморфного искусства, использующего искаженные сетки перспективы.

Еще в эпоху Возрождения художники открыли, что любая картина имеет определенные точки, невольно приковывающие наше внимание, так называемые зрительные центры. При этом абсолютно неважно, какой формат имеет картина — горизонтальный или вертикальный. Таких точек всего четыре, и расположены они на расстоянии $3/8$ и $5/8$ от соответствующих краев плоскости.



Данное открытие у художников того времени получило название «золотое сечение» картины. Поэтому, для того чтобы привлечь внимание к главному элементу фотографии, необходимо совместить этот элемент с одним из зрительных центров.

С симметрией мы встречаемся всюду: в природе, технике, искусстве, науке. Например, симметрия, свойственная бабочке и кленовому листу, симметрия форм автомобиля и самолета, симметрия в ритмическом построении стихотворения и музыкальной фразы, симметрия орнаментов и бордюров, симметрия атомной структуры молекул и кристаллов.

Понятие симметрии проходит через всю многовековую историю человеческого творчества. Оно встреча-

ется уже у истоков человеческого знания; его широко используют все без исключения направления современной науки.

Она есть и в творениях природы (животные, листья растений, кристаллы), и в творениях конструкторов, архитекторов, скульпторов, художников.



Для анализа симметрии изображения лучше взять картину с более простой композицией. Например, картине гениального итальянского художника и ученого Леонардо да Винчи «Мадонна Литта». Обратите внимание: фигура мадонны и ребенка вписывается в правильный треугольник, который вследствие симметричности особенно ясно воспринимается глазом зрителя. Благодаря этому мать и ребенок сразу же оказываются в центре внимания, как бы выдвигаются на передний план. Голова Мадонны совершенно точно, но в то же время естественно помещается между двумя симметричными окнами на заднем плане картины. В окнах просматриваются спокойные горизонтальные линии пологих холмов и облаков. Все это создает ощущение покоя и умиротворенности, усиливается за счет гармоничного сочетания голубого цвета с желтоватыми и красноватыми тонами. Внутренняя симметрия картины хорошо ощущается.

А что можно сказать об асимметрии. Асимметрия хорошо проявляется, например, в тельце ребенка, которое неправильно разрезает упомянутый выше треугольник. И, кроме того, есть одна в высшей степени выразительная деталь. Благодаря взаимной замкнутости, завершенности линий фигуры Мадонны создается впечатление полного безразличия Мадонны к окружающему миру, и в частности к зрителю. Мадонна вся сосредоточена на младенце; она нежно держит его, нежно смотрит на него. Все ее мысли сосредоточены только на нем. И вдруг вся эта замкнутость картины в себе исчезает, как только мы встречаемся с взглядом ребенка. Именно здесь внутренняя уравновешенность композиции нарушается: спокойный и внимательный взгляд обращен прямо на зрителя, через него картина раскрывается на внешний мир. Попробуйте мысленно убрать эту чудесную асимметрию, повернуть лицо младенца к матери, соединить их взгляды. Разве вы

не чувствуете, что от этого картина сразу беднее, менее выразительна.

Получается, что всякий раз, когда мы восхищаемся тем или иным произведением искусства, говорим о гармонии, красоте, эмоциональности воздействия, мы тем самым касаемся одной и той же неисчерпанной проблемы — проблемы соотношения между симметрией и асимметрией. Пример с картиной Леонардо да Винчи убеждает о том, что анализ симметрии — асимметрии очень полезен: картина начинает восприниматься острее.

Одним из крупнейших живописцев XX века по праву считается **Пит Мондриан** (1872—1944). Он способен удивить и широкую публику, и художников, и ученых — историков искусства.

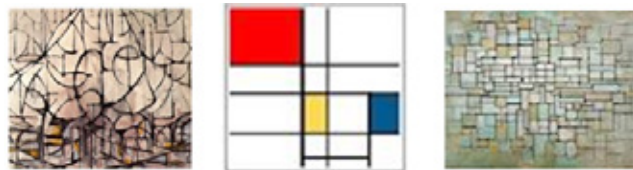


Мондриан создатель геометрического абстракционизма (Абстракционизм — модернистское течение в искусстве, принципиально отказавшееся от изображения реальных предметов в живописи, скульптуре и графике). Произведения абстракционизма основаны исключительно на формальных элементах: линия, цветовое пятно, отвлекающая конфигурация.

Он вырабатывает новый стиль чистой пластики — неопластицизм, отход от существующих натуральных форм. Композиции неопластицизма предельно просты и построены на противоположностях: горизонталь — вертикаль, плоскость — линия, крупное — мелкое. Что должно было привести к гармонии всего мирового устройства.

С годами строгость и простота его геометрических «решеток» возматурала, а изысканность и благородство цветовых сочетаний медленно, но неукоснительно совершенствовались.

Картины Пита Мондриана, представляющие собой сочетание прямоугольников и линий, являются примером наиболее строгой, бескомпромиссной геометрической абстракции в современной живописи. В картинах есть что-то механическое, такое впечатление создают геометрические формы — особенно при первом, беглом взгляде на картину.



В ней сразу чувствуется строгость замысла, но при ближайшем рассмотрении можно заметить и кое-что еще: например, мазки на черных полосах — они как будто слегка подрагивают. Значит, рука художника не так тверда: он тоже поддается эмоциям.

Последние картины Мондриана переносят зрителя в такое измерение, которое многие годы представлялось взору мастера, как геометрический рай, где обитают не живые существа, а чистые сущности квадратов и прямоугольников, пронзаемые нездешним светом и овеванные изысканными оттенками неброских и негрубых тонов. И уже, похоже, никто никогда не сможет придумать что — либо подобное или превзойти его. Он писал: «...я счастлив, что лицо моего квадрата не сможет слиться ни с одним мастером, ни временем».



Виктор Вазарели (1906—1997), французский художник и теоретик искусства, родившийся в Венгрии. Известен как пионер и практик направления оптического искусства Op Art (сокращение от английского «Optical Art» — оптическое искусство) построен на эффектах обмана зрения. Художник как бы играет со зрителем, заставляя свои образы мерцать и пульсировать. Следуя основной идее этого творческого направления, Вазарели вовлекает зрителя в созерцание иллюзионистического эффекта, прибегая ко всякого рода оптическим трюкам.

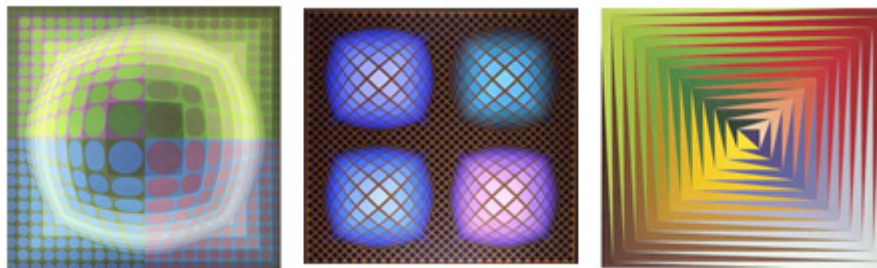
Он использовал окрашенные простые геометрические формы, часто объединенные в массивы, для создания эффекта движения, выпуклости или вогнутости на плоском рисунке. Пурпурные, синие и зелёные формы оптически разрушают плоскость холста, уподобляя её набухшей пухом шахматной доске.

Путём совмещения противоположных систем перспективы и использования диссонирующих цветов Вазарели создаёт впечатление движения живописной поверхности.

Глаз как будто улавливает плавное перемещение кругов, в последовательном чередовании сменяющих друг друга.

Математическое изобразительное искусство процветает сегодня. Художники работают в различных направлениях, включая скульптуру, рисование на плоских и трех-

мерных поверхностях, литографию и компьютерную графику. Наиболее популярными темами математического искусства остаются многогранники, тесселяции, невозможные фигуры, ленты Мебиуса, искаженные системы перспективы и фракталы.



Математика — это не только стройная система законов, теорем, задач, но и уникальное средство познания красоты. А красота многогранна и многолика. Она выражает высшую целесообразность устройства мира, подтверждает универсальность математических закономерностей, которые действуют одинаково эф-

фективно в кристаллах и в живых организмах, в атомах и во Вселенной, в произведениях искусства и научных открытиях.

Красота помогает с радостью воспринимать окружающий мир, математика даёт возможность осознать явления и упрочить знания о гармонии всего мира.

Литература:

1. Стахин, Н. А. Мириманов В. XX век. Сам о себе. Персоналии и течения. У истоков кубизма. Искусство. Приложение к газете «Первое сентября». — М., 2001. — № 7. — с. 5–8.

Авторский элективный курс «Экономическая география Самарского края» с встроенным профессионально-ориентационным блоком углубленного изучения бизнес-аналитики «Школа юного бизнесмена»

Шумская Светлана Анатольевна, учитель географии
МБОУ СОШ № 66 (г. Самара)

Актуальность курса. «Демократизация общества требует приобщения граждан к целям и интересам развития страны. Вслед за такими сакральными понятиями как патриотизм и любовь к родной земле, должны следовать действия, подкреплённые волей и ответственностью за судьбу страны и народа. То есть, необходимо осознанное и грамотное (поднятое до уровня сознательного и активного) выполнение человеком своих гражданских обязанностей, своего гражданского долга.

Однако, в сознании молодого поколения России (даже воспитанных в духе патриотизма), всё ещё нет ясного представления о том, каким образом можно быть максимально полезным обществу, где и как реализовать свой гражданский долг на практике. Это слабая связь теории и практики мешает нормальному...становлению гражданской идентичности молодого поколения россиян» [1].

По данным социологических исследований, реалии современного рынка труда таковы, что нынешним выпускникам школ придётся сменить за свою жизнь 3–4 про-

фессии, дабы обеспечить себе трудоустройство и быть востребованным.

Чтобы освоить новую профессию или удержать позиции в ранее выбранной, — человеку придётся регулярно переучиваться, пополнять свои знания, совершенствовать свой профессионализм. А, значит, «обладать развитым навыком самообучения, уметь работать с любым видом и объёмом информации, иметь широкий кругозор» [2].

В итоге, базовыми требованиями современного образования становятся: а) научить глубоко и критически мыслить; б) самостоятельно делать выводы и давать оценки (на основе представленной информации); в) находить практическое применение своим способностям, талантам, навыкам, хобби; г) уметь адекватно выражать себя вербально и визуально; д) уметь быстро и эффективно вступать в необходимый контакт с людьми и целенаправленно вести беседу; е) уметь ориентироваться в окружающем мире различных профессий, возможностей и требований; ж) быть «проактивным», а не реактивным (в любых жизненных ситуациях).

При реализации данных требований, ключевым является краеведческий аспект преподавания, так как важно, чтобы учащиеся видели применение полученных компетенций именно в родном регионе (!).

Процесс преподавания школьного курса экономической географии (в 9–10 классах) показал мне, что учащиеся: а) имеют крайне слабые представления о крупнейших отраслях, предприятиях и хозяйственных связях Самарской области; б) неграмотны в юридических вопросах касательно бизнеса России; в) не имеют представления о «механизмах» функционирования предприятий; г) не допускают даже мысли в отношении организации собственного дела, считая задачу «неподъёмной».

Данные «пробелы» в образовании препятствуют адекватной профессиональной ориентации учащихся, их полноценной жизненной самореализации в экономических условиях Самарского региона.

С целью реализации требований современного образования, а также, необходимости создания курса, несущего, одновременно, профессионально-ориентационный и краеведческий характер, мною разработан элективный курс «Экономическая география Самарского края» с встроенным профессионально-ориентационным блоком углубленного изучения бизнес-аналитики «Школа юного бизнесмена».

Цели курса:

1) приобретение учащимися фундаментальных компетенций в сфере бизнес-образования для практической реализации собственного бизнес-проекта (организации предпринимательской деятельности) в экономических условиях Самарского региона;

2) профессиональная самодиагностика с целью оптимального профессионального выбора.

Разработанный курс является авторским, носит выраженный профессионально- и практико-ориентированный характер, **предназначен** для учащихся 10-х классов школ, лицеев и гимназий. Курс, также, будет полезен абитуриентам и студентам географических и экономических специальностей ВУЗов, и всем тем, кто желает оперативно (и в доступной форме) получить знания для начала собственного дела.

Программа курса рассчитана на 68 часов, из них 36 часов (53% учебного времени) — это практическая, самостоятельная и исследовательская деятельность учащихся. **Программа курса модульная** — может быть преподавана в исходном виде или, (учитывая учебный план ОУ), в уменьшенном варианте — в рамках модуля, направленного, исключительно, на обучение финансовым и правовым основам бизнеса, инструментам анализа финансово-хозяйственной деятельности предприятий.

Присутствует межпредметная интеграция со школьными дисциплинами: обществознание, экономика, математика, экономическая география, информатика (широко используется работа учащихся в поисковых программах сети Internet, с приложениями Microsoft Office (Word/Excel) при проведении исследований, написании

экспертных заключений, при выполнении расчётов, систематизации и анализе статистического материала, разработке бизнес-проектов и т.д.)

Краеведческий характер элективного курса позволяет учащимся «прикоснуться к живому материалу», использовать, в качестве тренинговых заданий, — реальные ситуации и экономические показатели предприятий родного города и области.

Программа курса включает 6 разделов:

Раздел I. География хозяйственных связей предприятий г. Самары и Самарской области. Обучение построено на самостоятельной исследовательской деятельности учащихся с целью формирования «Маркетингового отчёта» по нескольким рынкам г. Самары с целью: а) формирования картосхемы, отражающей географию поставщиков различных видов товара и б) систематизации реализуемой в г. Самаре продукции: — по ценовым категориям, — по организационно-правовым формам предприятий-продавцов, — по количеству фирм-реализаторов каждой группы товара. На основе отчёта, учащиеся делают первые выводы о «цене вхождения» в рынок конкретных товаров Самарского региона, анализируют ценовую политику предприятий, их затраты на доставку товара (с учётом географии поставщика).

Информацию о компаниях Самарского региона (выпускаемой продукции, географии поставщиков и покупателей, финансовом состоянии за истекшие периоды, производственных планах, составе учредителей и т.д.) учащиеся учатся собирать на сайтах этих компаний в сети Internet, а также, в СМИ («Дело», «РБК-Дейли», «Самарское обозрение» и др.).

Работая с сайтами предприятий-экспортёров, формируют схему хозяйственных связей на региональном, федеральном и межгосударственном уровнях.

Раздел II. Основы финансового менеджмента (на примерах экономических показателей предприятий Самарского региона). В этом разделе учащиеся изучают основы финансового менеджмента, знакомятся с основами финансового анализа, который немислим без знания таких понятий, как: «ОПФ предприятия» (см. 14-ФЗ, 208-ФЗ), градация бизнеса (209-ФЗ), понятия «система налогообложения», «налогооблагаемая база» и другие.

Здесь (на примерах конкретных предприятий Самары и области) рассматриваются: — схемы организации бизнеса, — виды контрагентов, — типичные формы и схемы расчётов с контрагентами, — основные юридические и финансовые риски при заключении договоров (на основе анализа реальной договорной базы крупных предприятий Самарского региона), — основы бухгалтерского и управленческого учёта (их специфика и предназначение), — рассматриваются технологии оценки финансовой устойчивости предприятий.

Раздел включает много практических заданий по составлению балансов, рассмотрению структуры доходов и расходов предприятий, по самостоятельному формированию учащимися отчёта о прибылях и убытках (ОПиУ),

отчёта о движении денежных средств (CF) на основании реальных финансовых показателей предприятий Самарского региона.

Раздел III. «Этика и мораль предпринимательства» — призван сформировать у будущих бизнесменов понимание ответственности перед обществом за свою финансовую деятельность. Предполагаются такие формы работы, как:

а) **Дискуссии** по темам «Бизнес и мораль», «Самопрезентация — это искусство или искусственность?», «Деловой стиль — эффектная личина или образ жизни?» и другие.

б) **Творческая работа** по выработке учащимися «Морально-этического кодекса цивилизованного предпринимателя».

в) **Эссе** по теме «Казаться или быть? — Вот в чём вопрос!» (это размышления учащихся о возможности достижения успеха в современном мире, оставаясь самим собой).

Раздел IV. Основы маркетинга и рекламы. Учащимся предлагаются исследовательские работы:

а) «Анализ различных видов рекламы (ТВ, баннеры, буклеты, сайты) на примере Самарского региона по следующим критериям: а) убедительность, б) нравственность, в) ненавязчивость, г) добросовестность».

б) «Подготовка и презентация собственного проекта рекламной компании одного из видов товара или услуги» (по выбору учащегося).

Предусмотрен **тренинг** по опыту применения правил телефонного маркетинга в процессе делового контакта с владельцами предприятий малого и среднего бизнеса (МСБ) Самары.

Раздел V. Деловые игры «Оценка и прогноз финансовой устойчивости предприятий малого и среднего бизнеса (МСБ)» (на примере финансовой отчётности и юридических документов предприятий Самарского региона). Это практическое закрепление полученных ранее знаний. Учащиеся, работая в группах, проводят ретроспективный и прогнозный анализ финансово-хозяйственной деятельности (ФХД) предприятий. В группах предполагается узкая специализация участников: директор компании, финансовый менеджер, рекламщик, специалист по работе с кредиторами, специалист по реализации продукции и т. д.

Раздел VI. Бизнес-проектирование (основы организации собственного дела) — его вершиной является итоговая работа учащихся по разработке собственного бизнес-проекта с позиции «start-up». **Обязательное условие:** реализация бизнес-проекта должна быть в одном из сегментов рынка (производства или услуг) Самарского региона.

В основу программы положены принципы:

— **Системности и последовательности.** Регулярность занятий (1–2 раз в неделю по 1 учебному часу), последовательная система усвоения знаний, с регулярным обобщением посредством практических заданий.

— **Научности.** Курс учитывает современное состояние науки и практики в области педагогики, экономической

географии, финансового анализа и менеджмента. В основе теоретической и практической части курса лежат действующие технологии анализа и прогнозирования финансовой устойчивости предприятий, используемые, как в РФ, так и в международной финансовой практике (такими структурами, как: ЕБРР, IFC, академия бизнеса «Ernst & Yang», рейтинговые агентства «Standart & Poors» и «Moody's»).

— **Доступности.** Учебный материал построен от простого к сложному, от известного к неизвестному. Программа учитывает **индивидуальные особенности** учащихся за счёт:

а) заданий-тренажёров различной степени сложности (уровень А и В);

б) возможности работать в комфортном темпе посредством выполнения неудавшихся заданий дома;

в) возможности для учащихся проявить себя в работе с людьми (например, в процессе интервьюирования, телефонного маркетинга, в рекламном проекте) — если тяжело даётся аналитика или работа с документами и финансовой отчётностью;

г) возможности снизить аналитическую сложность итогового задания, заменив разработку собственного бизнес-проекта на экспертизу уже действующего предприятия.

— **Наглядности.** Программа авторская, поэтому дидактический материал будет нарабатываться в процессе реализации программы. Предусмотрено активное использование картосхем, схем-рисунков, отражающих: а) географию связей предприятия с поставщиками и покупателями, б) характер взаимодействия между структурными подразделениями одной компании, в) специализацию и стиль управления фирмами внутри холдинга, г) аналитическую взаимозависимость между статьями баланса, ОПиУ и CF. Также, предусмотрен дидактический раздаточный материал, который остаётся в личное пользование учащихся.

Важно отметить, что для учебного курса характерна **особая технология организации учебного процесса** — это **погружение учащихся в процесс построения собственного бизнес-плана**, работа с **фактическими** цифрами предприятий Самарского региона, решение **реальных** проблем, которые возникали у бизнес-единиц в процессе их функционирования на самарском рынке, общение с владельцами нескольких компаний Самары, посещение ряда предприятий.

— **Проблемности.** Бизнес — это постоянное решение проблем, поэтому бизнес-образование неразрывно с методом постановки проблемы. Предусмотрено «погружение» в **реальные проблемные ситуации**, **фактически** возникавшие у некоторых самарских предприятий.

— **Демократичности.** Учебный курс предполагает стиль сотрудничества между учителем и учащимися, совместный поиск решений, участие в дискуссиях на паритетных началах. При правильной реализации программы, направляющая функция педагога (на начальном этапе

курса), во второй его половине должна, постепенно, перейти в консультационную (тьюторскую).

Методы обучения и система отслеживания образовательных результатов.

Контроль начального уровня подготовки (при вхождении в курс) — представлен тестированием уровня знаний, понимания процессов и явлений, связанных с бизнесом вообще, а, также, с бизнесом Самары, в частности. Такие вопросы, как: а) Какие ОПФ характерны для крупного и малого бизнеса Самары?, б) Чем отличается выручка от прибыли, а прибыль от остатка денежных средств?, в) Что такое баланс предприятия?, г) Какие показатели говорят о платежеспособности предприятия?, д) Какие сегменты Самарского рынка являются наиболее монополизированными? и т. д.

Промежуточный контроль. Реализация практической части курса, достигается, в основном, методами имитационного типа: а) деловые игры, имитирующие погружение в реальный бизнес-процесс или, например, пресс-конференцию владельца проблемной компании, б) финансовый анализ конкретных предприятий с реальными экономическими показателями, в) «мозговые штурмы» в поиске решений проблемных ситуаций (описанных из реальных жизненных событий на основе «реальной» юридической и финансовой документации), г) карточки-тренажёры (требующие точных расчётов, принятия оперативных, но верных решений).

Исследовательская деятельность учащихся представлена небольшими по объёму, но регулярными к исполнению, исследовательскими проектами (индивидуальными или в группе с чётким разделением функций и ответственности). Это такие проекты, как: самостоятельный сбор информации для маркетинговых отчётов разных видов, оценка стоимости бизнеса и «цены вхождения» в конкретный сектор экономики на самарском рынке, разработка рекламной кампании любимого товара, услуги или предприятия и т. д.

Практически все формы работы учащихся оцениваются с позиции «зачёт»/«незачёт». Оценка зависит: а) от полноты раскрытия темы, б) адекватности выбранных методов исследования, в) достоверности самостоятельно собранного материала, г) точности расчётов, д) логики и глубины выводов, е) целесообразности предложенных решений, ж) практического применения полученной информации, з) наличия аргументации и качества её изложения в процессе публичного выступления.

В теоретической части курса применяются методы не имитационного типа: лекция-диалог, проблемная лекция, дискуссия, семинар, конференция (при использовании ТСО). В целях проверки степени понимания и усвоения нового материала: тестирование, практические задания, совместный поиск типичных решений для наиболее распространённых проблемных ситуаций.

Итоговый контроль курса представлен разработкой собственного бизнес-проекта с позиции «start-up» (с горизонтом планирования от 1 до 3 лет, с подробным обо-

снованием источников и объёмов финансирования, аналитически аргументированным расчётом точки безубыточности и срока окупаемости проекта). Обязательное требование к бизнес-проекту: реализация в экономических условиях Самарского региона. Проекты могут разрабатываться как индивидуально, так и в парах. Автор, выступая с презентацией своего бизнес — проекта, должен его защитить, то есть, доказать его целесообразность и эффективность.

С целью снижения аналитической сложности, возможна замена итогового задания на бизнес-экспертизу уже действующего предприятия (на основании полученного от преподавателя готового пакета документов).

Процесс освоения элективного курса предоставит учащимся возможность:

1) осуществить, максимально приближённую к реальности, «пробу пера» своих личных способностей в сфере бизнеса;

2) получить уникальные навыки и знания об алгоритме формирования бизнеса с позиции «start-up»: внутреннем механизме получения прибыли, различных факторах (внешнего и внутреннего порядка), влияющих на развитие хозяйствующего субъекта;

3) получить опыт установления делового контакта с незнакомыми людьми, возможность деловой самопрезентации в реальных условиях (при личном контакте и посредством телефона), овладеть методикой целенаправленного ведения деловых переговоров;

4) получить практический опыт самостоятельной оценки ассортиментного перечня товаров на самарском рынке (их качества и ценового диапазона) расширить свой кругозор, добавив уверенности в чисто бытовом плане (умения разбираться в качестве продукции, грамотно выбирать производителя товара, покупать товар «качественней, но дешевле» и т. д.).

Курс предполагает освоение целого ряда бизнес-компетенций, в их числе: механизм ценообразования, основы ведения управленческого учёта предприятия, методика калькуляции материальных затрат на производство готовой продукции, приёмы телефонного маркетинга и т. д. Эти знания необходимы любому бизнесмену, а также, важны для специалистов в среде «около-бизнеса» (обслуживающих чужой бизнес): финансовых менеджеров, бизнес-аналитиков, маркетологов, рекламщиков и др.

Практические компетенции, сформированные, по итогам курса, будут полезны учащимся в будущей профессиональной деятельности (какой бы она не была), и, абсолютно точно, явятся фундаментом для осознанной профессиональной ориентации в будущем (определения сферы деятельности, выбора профессии и жизненной позиции по отношению к бизнесу).

Элективный курс «Экономическая география Самарского края» с встроенным профессионально-ориентационным блоком углубленного изучения бизнес-аналитики «Школа юного бизнесмена» призван способствовать формированию нового поколения собственников, пред-

принимателей, управленцев и специалистов, способных быть полезными своему родному краю, а значит, и всей России.

Материал элективного курса является авторским, составлен на основании собственного 12-летнего опыта работы финансовым аналитиком.

Литература:

1. Желтов, В. В. (д. ф. н.) статья Гражданская идентичность как основа государственной стабильности. <http://www.jurnal.org/articles/2008/polit17.html>;
2. Кукушкин, В. С. Технология. Экономика. Сценарии творческих уроков, — М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: «МарТ», 2005. — 192 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Интерактивные компьютерные игры как средство развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи

Бурачевская Ольга Владимировна, педагог-психолог
Управление курортно-гостиничного хозяйства (г. Минск, Беларусь)

В статье рассматривается использование интерактивных компьютерных игр с целью развития пространственных представлений у дошкольников с ОНР. Приводятся методические рекомендации по созданию мультимедийных презентаций для детей дошкольного возраста. Описываются интерактивные компьютерные игры позволяющие развивать пространственные функции у детей с ОНР.

Ключевые слова: зрительно-пространственное восприятие, пространственные представления, пространственный праксис, ориентация в пространстве, пространственные функции, общее недоразвитие речи (ОНР), интерактивные средства обучения, интерактивные игры, компьютерные игры, мультимедийные презентации.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Развитие пространственных функций у детей с ОНР подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном речевом развитии, однако этот процесс осуществляется медленнее, в более поздние сроки и с отклонениями из-за особенностей психического развития данной категории детей [5].

С целью развития зрительно-пространственного восприятия и пространственных представлений могут быть использованы интерактивные средства обучения. Использование компьютера в коррекционно-развивающей работе способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, установлению контакта с современным ребенком, что позволяет достигать поставленных целей и задач на занятиях и, в целом, оптимизирует коррекционно-образовательную работу психолога, логопеда и воспитателя [3]. При подготовке к таким занятиям можно использовать следующие виды компьютерных программ: *PowerPoint, Paint, Adobe Photoshop, CorelDRAW, Macromedia Flash* и др. С их помощью можно создавать анимированные персонажи, яркие и объемные иллюстрации, целые блоки заданий [5].

При создании мультимедийных презентаций для занятий, прежде всего, необходимо продумать структуру материала и логику его изложения. В том случае, когда презентация создается непосредственно для использования на занятиях, не рекомендуется «зашумлять» слайды из-

лишней текстовой информацией (тема, цель, задачи, инструкции педагога и др.), т. к. вся сопутствующая информация может отражаться в комментариях к презентации. Важно подобрать правильное сочетание цветов для фона и иллюстраций (цветовая гамма должна состоять не более чем из двух-трех цветов), а также определить необходимое количество слайдов (рекомендуется не более 10–12 слайдов, т. к. при продолжительности занятия 25 минут, презентации отводится не более 10 минут). Желательно, чтобы на слайде не было больше 7 значимых объектов, так как дошкольники с ОНР могут испытывать определенные трудности с запоминанием. Анимационные эффекты в презентациях для дошкольников с ОНР необходимо использовать только для привлечения внимания или для демонстрации динамики развития какого-либо процесса (например, пространственного передвижения объектов), в противном случае это приведет к пресыщению восприятия и снижению познавательной активности. Звуковое сопровождение также должно способствовать реализации конкретных коррекционно-развивающих задач. Музыкальное сопровождение допустимо к тем слайдам, где не предусмотрено речевого. Важно помнить, что звуковые спецэффекты в сочетании с иллюстративным материалом оказывают настолько сильное впечатление на детей, что могут отвлечь детей от восприятия основной информации.

Использование мультимедийной презентации позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными вызывает у ребенка живой интерес. Кроме того, презентация является прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что обеспечивает активность детей при рассмотрении, обследовании

и зрительном выделении признаков и свойств предметов, формирует способы зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, пространственно-временных признаков и свойств, развивает зрительное внимание и зрительную память.

Во время коррекционных занятий можно использовать готовые компьютерные программы, специально разработанные для дошкольников с ОНР. Двигающиеся картинки на экране монитора помогают ребенку легко понять пространственные отношения, что гораздо труднее сделать на картинном материале, т.к. плоское, статическое изображение на картинке не дает возможности ребенку точно соотнести выделенные признаки с его смысловым содержанием. В тоже время показ объемных изображений в движении удобный и эффективный способ предоставить информацию об окружающем пространстве. Сочетание динамики, звука, красочного изображения значительно улучшает восприятие информации дошкольником [1]. Правильный ответ на вопрос в интерактивных играх вознаграждается веселой музыкой, что формирует положительное подкрепление по отношению к занятиям и вербализации пространственных отношений [2].

Власова М. Г. специально для детей дошкольного возраста 4–6 лет разработала мультимедийную игру **«Веселые котята»**. Данная игра позволяет решать следующие коррекционные задачи: формировать правильное употребление предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР; уточнять и развивать пространственные представления, выражаемые в речи посредством предлогов; учить дифференцировать их между собой; запоминать схематическое изображение предлогов; развивать зрительное внимание и память; исправлять нарушения грамматического оформления высказывания и способствовать развитию связной речи; формировать положительное отношение к занятиям. Мультимедийные игры-занятия направлены на знакомство с 15 предлогами пространственного значения и их дифференциацию. Таким образом, дети узнают, что такое маленькое слово, сколько предлогов, чем они отличаются, как изображаются в схемах и многое другое.

Интерактивный педагогический портал «Мерсибо» также представляет несколько игр направленных на развитие пространственных представлений [4]. Игра

«Рюкзак туриста» позволяет научить детей понимать и правильно употреблять предлоги в речи. Весёлый турист собирает в рюкзак различные предметы. Ребёнок должен выполнять его инструкции — класть предметы за шкаф, под стол, доставать из рюкзака. При этом ребёнок не только выполняет указание, но и произносит вслух, куда он кладет предмет, правильно употребив предлог.

На закрепление предлогов в речи направлена также игра **«Кто за кем?»**. Герои каждого сюжета стоят в заданном порядке. Каждый следующий персонаж появляется по щелчку мыши. Ребенок должен четко называть, кто за кем, от кого, перед кем и т.д. В ходе игры можно повторить сказки про репку, бременских музыкантов, кощера и др. Игра хорошо развивает словарный запас и позволяет закрепить правильное употребление предлогов в речи. Развивать умение ориентироваться на плоскости, в символическом пространстве позволяет игра **«Пират и клад»**. Данная игра помогает научиться находить объект на карте, выполняя инструкции, закрепить понятия «верх» — «низ», «лево» — «право». В этой игре пират ищет клад, а ребенок помогает, перемещая пирата строго в соответствии с инструкциями. Игра **«Королевский указ»** разработана для младших школьников, однако может быть использована в работе с дошкольниками, особенно теми, которые умеют читать. Цель данной игры — проанализировать состав предложения и вставить пропущенные предлоги. Послушав королевский указ, ребенок должен понять, где должен стоять предлог, затем, выбрав предлог из нескольких вариантов, вставить на место.

Также интерактивный педагогический портал «Мерсибо» предлагает множество других игр, способствующих развитию пространственных представлений. **«Конструктор картинок»** — универсальный дидактический материал, содержащий более 500 тематических изображений, который позволяет ребенку создать собственную игру, направленную на изучение предлогов, ориентировку на плоскости и многое другое за считанные минуты с учетом индивидуальных особенностей [4]. Развитию пространственного праксиса посвящен ряд игр: **«А ты так можешь?»** (стимулирует двигательную активность, развивает общую моторику, способствует формированию «схемы тела»), **«Настольные пальчики»**

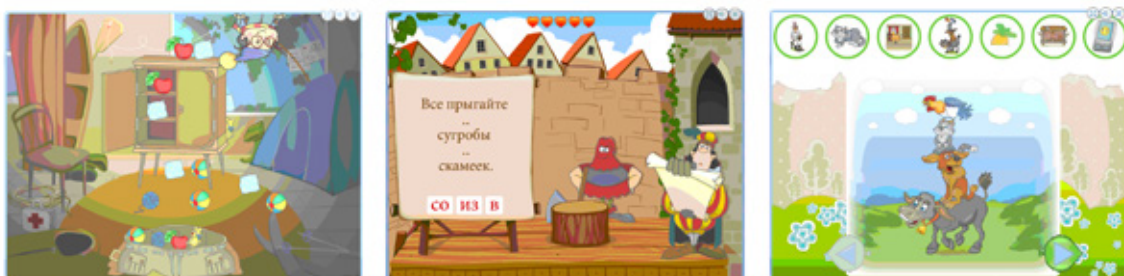


Рис. 1 Скриншоты интерактивных игр «Рюкзак туриста», «Королевский указ», «Кто за кем?»



Рис. 2 Скриншоты интерактивных игр «Настольные пальчики», «А ты так можешь?», «Ручные привидения»

и «*Ручные привидения*» (подражая движениям рук привидений, ребенок не только развивает мелкую моторику, сочетая ритмичные движения и речь, но и развивает пространственный ручной праксис).

Среди других сборник увлекательных детских игр и тестов для развития памяти, внимания, базовых моторных навыков, пространственного воображения и логического мышления можно выделить три *сборника мультимедийных игр «Веселые моторы»*. Среди 27 игр и тестов «Веселых моторов» кроме прочих есть игры для развития ориентировки в пространстве. Главные герои игр — девять машинок: подводная лодка, корабль, вертолёт, самолёт, грузовик, такси, автобус, трамвай и паровоз, которые живут в Городе машин. Соответственно для каждой машины разработаны по две игры и одному тесту (набору заданий). Среднее время, за которое ребенок, обученный пользоваться мышкой, заканчивает игру или проходит задания одного теста составляет 5–7 мин. После чего, пред-

усмотрена возможность выбора — закончить играть в эту игру или продолжить.

Для детей старшего дошкольного возраста можно использовать также элементы других компьютерных программ, разработанных для детей с нормальным речевым развитием и направленных на развитие восприятия пространства. В этом случае необходимо самостоятельно подбирать уровень сложности материала и адаптировать задания для детей с ОНР.

Таким образом, формируя и развивая пространственно-аналитическую деятельность дошкольников с речевыми нарушениями, в процессе специально организованных коррекционно-развивающих занятий с использованием интерактивных компьютерных игр удастся не только преодолеть имеющийся дефект речи и способствовать развитию всей познавательной деятельности, но и подготовить детей к обучению такому сложному виду деятельности, как письмо.

Литература:

1. Ахальцева, Е. Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Логопед* — 2008. — № 4. — с. 4–21.
2. Бурачевская, О. В. Приемы и методы психолого-педагогической работы по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // *Молодой ученый*. — 2015. — № 9. — с. 1235–1238.
3. Василенко, А. В. Информационные технологии и развитие пространственного мышления / А. В. Василенко // *Педагогическое образование и наука*. — 2010. — № 4. — с. 73–77.
4. Развивающий портал «Мерсибо»: [Электронный ресурс] URL: <https://mersibo.ru/voxflex> (дата обращения: 14.04.2015).
5. Burachevskaya, O. V. The development of spatial perception and spatial representations in preschool children with General speech underdevelopment // *European Applied Sciences: challenges and solutions, proceedings of the 2nd International scientific conference*. ORT Publishing. Stuttgart. 2015.

Особенности субъективной картины жизни матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра

Гадельшина Гульнара Рифовна, студент;

Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье обобщаются результаты исследования, направленного на изучение субъективной картины жизни матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Полученные результаты позволяют говорить об изменении и трансформации субъективной картины жизни матери в связи с рождением ребенка-инвалида.

Ключевые слова: субъективная картина жизни, матери, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, индивидуальное психологическое время.

К важным событиям жизненного пути относятся такие события, которые связаны с системой значимых отношений и сменой социального статуса. В жизни женщины одно из ключевых и значимых событий, безусловно, является рождение ребенка.

Однако рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в данном случае с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), представляет для семьи ребенка сильный психотравмирующий фактор. И.И. Мамайчук отмечает, что родители воспринимают информацию о болезни ребенка как потерю и крушение надежд на счастливое семейное будущее [5].

В результате рождения ребенка с нарушениями в развитии происходит искажение отношений как внутри семьи, так и с окружающим социумом. В непростой ситуации оказывается мать ребенка с РАС, поскольку она постоянно сталкивается с различными психотравмирующими ситуациями: каждодневные заботы, связанные с лечением, сопровождением ребенка в медицинские, реабилитационные, образовательные учреждения, отсутствие моральной поддержки со стороны близких людей, непонимание окружающих. Все это, так или иначе, влияет на состояние матери, поэтому у матерей, воспитывающих детей с аутистическими расстройствами, выявляется высокий уровень депрессий, раздражительности, эмоционального истощения.

Жизнь матерей, воспитывающих детей с РАС, меняется кардинальным образом: они посвящают свою жизнь ребенку, замыкаются на своих проблемах, уходят с работы, ограничивают круг своего общения [3]. Безусловно, это накладывает отпечаток на такой компонент самосознания матери как субъективная картина жизни (далее СКЖ).

В отечественной психологии тема жизненного пути и феномен субъективной картины жизни личности продолжительное время не освещались. Первые разработки по данной проблеме начались в 1935 году и были связаны с именем С.Л. Рубинштейна. По его мнению, СКЖ представляет собой субъективный образ, который отражает как пространственные, так и временные характе-

ристики жизни человека, и регулирует активность личности как субъекта жизни. С.Л. Рубинштейн выделяет следующие основополагающие характеристики СКЖ: она входит в структуру самосознания и выступает в качестве результата самопознания и биографической рефлексии личности; в неё заносятся только важные для личности события, которые определили жизнь человека на более или менее длительный период и которые затрагивают определенным образом смысл жизни личности; для её хранения используется историческая или автобиографическая память; если события социальной жизни имеют достаточно весомый смысл для личности, то они могут отображаться в СКЖ [8].

Стоит отметить вклад в изучении проблемы жизненного пути советского психолога Б.Г. Ананьева. Для обозначения различных форм представленности биографии в индивидуальном сознании он первым ввел в научный оборот понятие «субъективная картина жизненного пути», отметив, что «субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах» [2, с. 113–114].

Идеи первопроходцев в изучении проблемы жизненного пути и связанной с ним такого сложного психологического феномена как субъективная картина жизненного пути (идеи С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева) нашли дальнейшее теоретическое и практическое развитие в работах других советских и российских исследователей.

Так, К.А. Абульханова-Славская совместно с Т.Н. Березиной определили жизненный путь личности как определенную жизненную линию, реализуемую во времени, то есть это не конкретная, жесткая и фиксированная позиция, ей свойственны постепенное развертывание, расширение и укрепление во времени [1].

Современные исследователи в области психологии жизненного пути Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник, взяв за основу определение СКЖ Б.Г. Ананьева, дополнили и уточнили его, получив следующее определение СКЖ: это психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути — зна-

чимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи. Этот психический образ отражает отношение человека к возможным психологическим способам обретения счастья, выполняет функции мотивационной регуляции жизненного пути личности и его согласования с жизнью других людей [4].

В. Р. Манукян выделяет следующие компоненты СКЖ: пространственно-временной, эмоционально-оценочный, когнитивно-оценочный и мотивационно-смысловой. Также она уточняет, что на СКЖ оказывают влияние такие параметры как возраст, пол, образование и субъектно-личностные качества взрослого [6].

Помимо особенностей, структуры, механизмов формирования СКЖ в научной литературе существуют специальные исследования, посвященные трансформации СКЖ. И. А. Ральникова изменения и трансформацию СКЖ связывает с переломными периодами жизни человека, которые связаны с переживанием неординарных событий, носящих психотравмирующий характер. Одним из таких событий автор называет рождение ребенка-инвалида. При этом большие изменения происходят в СКЖ матери ребенка [7].

На сегодняшний день психология жизненного пути является малоразработанной областью психологической науки, поэтому изучение СКЖ матерей, воспитывающих детей с РАС, является актуальной проблемой.

Для изучения субъективной картины жизни матерей, воспитывающих детей с РАС, мы использовали следующие диагностические методики:

1) «Анкета для матерей» для того чтобы получить основную информацию о матерях (возраст, образование, семейное положение, профессиональный статус) и их детях (пол, возраст, степень адаптации, степень интеграции в образовательную среду, мнение матери о поведении ребенка и особенностях взаимодействия с нею);

2) метод психосемантического исследования (модифицированный вариант методики Ч. Осгуда «Семантический дифференциал») для изучения представления испытуемых матерей о себе в таких сферах жизнедеятельности как «Я в семье», «Я с друзьями» и «Я с ребенком, имеющим РАС»;

3) методика «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман с соавторами) для изучения когнитивных и эмоциональных компонентов в субъективном восприятии личностью индивидуального психологического времени, то есть прошлого, настоящего и будущего.

Экспериментальная работа по проблеме изучения СКЖ матерей, воспитывающих детей с РАС, проводилась на базе Центра детского развития Благотворительного образовательного фонда «Мархамат» ГО г. Уфа Республики Башкортостан. В исследовании участвовали 22 матери в возрасте от 26 до 51 года, воспитывающие детей с РАС в возрасте от 4 до 15 лет.

Изучая индивидуальную категориальную структуру личности матерей, воспитывающих детей с РАС, посред-

ством метода психосемантического исследования, мы выявили, что матери позитивно представляют себя в семье, с друзьями и с ребенком, имеющим РАС. Наибольший показатель выявляется по шкале «Я с ребенком», что свидетельствует о симбиотической связи в диаде «мать-ребенок». Матери детей с РАС посвящают свою жизнь больному ребенку, замыкаются на своих проблемах и проблемах в поведении ребенка, ограничивают круг общения, уходят с работы (16 из 22-х обследованных матерей не работают и находятся дома по уходу за ребенком). При этом другим членам семьи со стороны матери оказывается меньше внимания и заботы, нежели ребенку с РАС. Наименьший показатель демонстрирует шкала «Я с друзьями», что может указывать на ограничение социальных контактов матери и семьи в целом в связи с рождением и воспитанием больного ребенка.

В ходе результатов исследования представления матерей о своем прошлом, настоящем и будущем по методике «Семантический дифференциал времени» было выявлено, что у восьми матерей наблюдается негативное восприятие своего прошлого, настоящего и будущего. Для них характерно пессимистичное отношение к своему прошлому (воспоминания отрицательных сторон своего прошлого, возможно, связанного с рождением ребенка с РАС и возникшими после этого проблемами), неудовлетворенность актуальной жизненной ситуацией (пассивность, чувство недостаточной наполненности жизни событиями, впечатлениями, делами, общий недостаток жизненных сил) и определенные сомнения и неуверенность, которые проявляются в их представлениях о будущем. Для 14-ти матерей характерно позитивное оценивание своего прошлого, настоящего и будущего времени. Для них настоящее время представляется насыщенным событиями, делами, оно — энергетически наполнено, однако у них может быть ощущение нехватки времени для всех поставленных ими задач. Свое будущее они характеризуют как яркое, светлое, в меру активное и насыщенное событиями. При этом высокие показатели при оценивании своего прошлого, настоящего и будущего могут быть обусловлены искажающим действием механизмов психологической защиты матерей, которые связаны с рождением больного ребенка.

Проанализировав результаты методики «Семантический дифференциал времени», мы выяснили, что большинство матерей нашей выборки, несмотря на рождение ребенка с аутистическими расстройствами, позитивно оценивают свой жизненный путь и с надеждой смотрят на свое будущее. Однако есть матери, у которых под влиянием рождения больного ребенка, субъективная картина жизненного пути изменяется и трансформируется. Для них рождение ребенка с РАС воспринимается как психотравмирующий фактор, который оказывает негативное влияние на жизненный путь матери.

Итак, рождение ребенка является одним из значимых событий жизненного пути женщины. Однако при рождении ребенка-инвалида происходят изменения в само-

сознании и субъективной картине жизни матери, она вынуждена отказаться от привычных установок и выработать новый стиль жизни с ребенком-инвалидом.

Результаты проведенного нами исследования позволяют говорить о двух стратегиях матерей, которые воспитывают детей с РАС: матери, которые, несмотря

на рождение ребёнка с аутистическими расстройствами, позитивно оценивают свой жизненный путь и с надеждой смотрят на свое будущее, и матери, для которых рождение ребенка с РАС воспринимается как психотравмирующий фактор, изменяющий и трансформирующий их субъективную картину жизни.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А., Березина, Т. Н. *Время личности и время жизни*. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Ананьев, Б. Г. *Избранные психологические труды*: В 2 т. Т. 1/Б. Г. Ананьев — М.: Педагогика, 1980. — 232 с.
3. Карвасарская, И. Б. *Психологическая помощь аутичной семье// Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, специальной психологии: материалы III съезда РПА и науч.-практ. конф. (Курск, 20–23 окт., 2003 г.)*. — Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. — 271 с.
4. Кроник, А. А. *Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути/А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров*. — М.: Смысл, 2008. — 294 с.
5. Мамайчук, И. И. *Помощь психолога детям с аутизмом*. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
6. Манукян, В. Р. *Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода/Автореферат кандидатской диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук/В. Р. Манукян*. — СПб., 2003. — 217 с.
7. Ральникова, И. А., Шмакова, С. С. *Рождение ребёнка-инвалида как событие инициирующее трансформацию субъективной картины жизни матерей// Знание Понимание Умение*. — 2008. — № 4. — с. 199–204.
8. Рубинштейн, С. Л. *Основы общей психологии*. — СПб: Питер, 2013. — 713 с.

Развитие логического мышления у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе решения задач по схемам

Корягина Лариса Викторовна, учитель математики

МБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «С(К)ОУ № 14 VIII вида»
(г. Губкин, Белгородская область)

У детей с ограниченными возможностями здоровья обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Учащиеся затрудняются в понимании и запоминании словесно сформулированного условия задачи, воспринимают его фрагментарно, на основе отдельных слов и выражений, не понимают ситуации, описываемой в тексте задачи, не представляют результатов её изменения, не могут перейти от понимания предметной ситуации задачи к её математическому решению. Поэтому учащимся необходимо учить определять, какими арифметическими действиями можно их решить.

Трудности в решении задач у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья связаны с недостаточным пониманием предметно-действенной ситуации, отраженной в задаче, и математических связей и отношений между числовыми данными, а также между данными и искомыми. Учащиеся справляются с решением задач, если они составлены на основе действий с реальными предметами. Основные трудности возникают тогда, когда необходимо наглядно представить словесно сформированные задачи. [1, с. 345].

Наглядность, особенно графическая, нужна на всём протяжении обучения как важное средство развития

более сложных форм конкретного мышления и формирования математических понятий. Рисунки, схемы, чертежи помогают учащимся в сознательном выявлении скрытых зависимостей между величинами. Побуждают активно мыслить, искать наиболее рациональные пути решения задач, помогают усваивать знания и применять их.

Рассмотрим работу над задачей из учебника математики 5 класса на с. 56 № 123.

«В саду посадили 500 яблонь, вишен на 300 деревьев меньше, чем яблонь, а слив на 100 деревьев больше, чем вишен. Сколько всего деревьев посадили в саду?»

Учащиеся не смогли сразу ответить на вопрос о сливах «Сколько слив посадили?» Они отвечали: «Слив — 100 деревьев». Пришлось несколько раз перечитать условие задачи, но и тогда они ответили: «Слив на 100 меньше».

Понимание задачи, анализ ее условия происходит только тогда, когда учитель предлагает учащимся вопросы, направленные на установление логических отношений между величинами. В качестве методического приема, помогающего учащемуся установить взаимосвязь данных задачи и выработать общую схему решения, рекоменду-

ется краткая запись условия. Опыт работы в специальной (коррекционной) школе показывает, что составление краткой записи условия задачи представляет для учащихся большую сложность. Это умение формируется у детей постепенно, по мере обучения и продвижения в общем развитии.

Например, такая запись условия задачи трудна учащимся и для осмысления ее содержания, если она представлена в готовом виде, и для самостоятельного ее составления:

Яблони — 500 д.

Вишни — на 300 д. меньше, чем яблонь

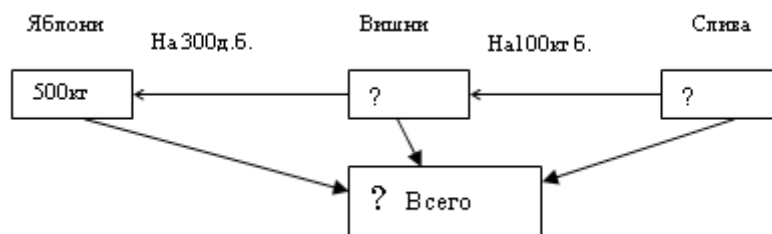
Сливы — на 100 д. больше, чем вишен.

Кроме того, ученикам необходимо наглядно представить соотношения величин, о которых говорится в задаче, а краткая запись в этом плане дает немного. В процессе работы пришла к мысли, что решать задачи легче с помощью какой — либо модели, конкретно, с помощью

схемы. Графическая схема наглядна, она отражает в зрительной форме количественные сравнительные характеристики данных задачи (*больше, меньше, равно*). Она в какой-то мере конкретна, так как величины, числовые данные с ее помощью перестают быть только знаками, а становятся образами (квадратами, прямоугольниками).

В своей практике применила следующий порядок выполнения графической схемы условия задачи. Геометрические фигуры (в нашем обучении это были прямоугольники одинаковой высоты) изображали числа. Если вместо числа в геометрическую фигуру вписывалось словесное математическое выражение, это значило, что число неизвестно и, чтобы его определить, необходимо подобрать арифметическое действие, соответствующее математическому выражению. Стрелка указывала, над каким числом надо произвести действие.

Графическая схема изложенного выше условия задачи имела следующий вид:



Поиск возможностей применения графического моделирования задачи привело к мысли использовать схему в виде рисунка. Она проста в исполнении, полезна для любого ребёнка, наглядна и, кроме этого, вызывает положительные эмоции. Схема удовлетворяет требованиям задачи: отображает количественные соотношения, предлагаемые в задаче; показывает связи между данными и искомыми, что позволяет легко сориентироваться в выборе действия. Объясняя свои действия при составлении схемы, ученик постоянно привыкает описывать ход мысли словами, что является базой для формирования умения анализировать задачу.

Постепенный переход от использования предметной наглядности к использованию схемы способствует формированию умения абстрагироваться — умения, необходимого для развития мышления.

Используемая схема состоит из элементов, смысл которых легко понимают дети. Схема ими легко выполняется, так как не требует никаких специальных графических умений, но требует умения писать опорные слова, что необходимо для оформления краткой записи. Схема является абстрактным изображением ситуации, которая дана в задаче, она позволяет отклониться от несущественных подробностей, приучает быстро находить главное в задаче — данные, искомое и помогает осознать условие, и выбрать действие.

Но это является конечным результатом работы. Для устранения списывания готового решения необ-

ходимо улучшить организацию первичного восприятия и анализа задачи, для осознанного выбора арифметического действия всеми учащимися. Главное на этом этапе — понять задачу, то есть уяснить, о чём эта задача, что в ней известно, что нужно узнать, как связаны между собой данные, каковы соотношения между данными и искомыми. Для этого с ребятами разбираем текст на смысловые части и моделируем их. Моделирование — замещение изучаемого объекта другим, специально созданным в упрощенно-обобщенном виде, использование моделей в процессе обучения способствует развитию у учащихся высшей формы наглядно — образного мышления — наглядно — схематического. [2, с. 145] При таком подходе в обучении решению задач выбор действия будет понятным и обоснованным, учащиеся не будут действовать наугад, механически манипулируя числами. Составленная математическая модель задачи (а это наглядный рисунок — схема) показывает им главные связи между данными искомыми и отражает количественные соотношения.

При обучении использованию схемы в моделировании простых и сложных задач на этапе ознакомления используются следующие приемы.

1. Разъяснение учителем каждой модели.

2. Указание к построению модели.

Сначала необходимо выбрать слова, характеризующие предметы, о которых говорится в задаче. Затем определить, какое слово включает общее понятие, какие слова являются частями целого.

3. Моделирование по наводящим вопросам учителя и поэтапное выполнение схемы:

- учителем на доске;
- учащимися на доске;
- одновременно учителем на доске, учащимися в тетради.

На этапе осмысления схематического чертежа можно использовать следующие приемы:

1. Формулирование текста задачи по предложенному сюжету и схематическому чертежу.

2. По схеме объяснить, что обозначают данные выражения.

3. Предлагается модель. Необходимо указать на схеме количественные характеристики объектов:

- точное указание модели;
- выбор модели из числа предложенных.

4. Изменение модели или количественных характеристик.

5. Дополнение к построению схемы. Предлагается часть схемы, ученик достраивает его до завершения.

Вспомогательные модели одинаковые. Сюжеты задач разные. Рассуждения и решения идентичны.

Учащиеся подсказали учителю, что главный вопрос задачи изображался на чертеже самым большим знаком вопроса (он самый последний, самый важный). Таким образом, взглянув на чертеж, каждый мог видеть порядок действий в решении задачи.

К концу I четверти учащиеся могли уже, еще не выполняя чертежа, представить его себе и сравнить с предыдущим чертежом. Потом устно разбирая его особенности, ученики выполняли чертеж самостоятельно.

В дальнейшем же дети только устанавливали особенности чертежа, его отличие от выполненного ранее. Когда учащимся стали известны все варианты данной задачи, перешли к новой, несколько отличающейся от изученной.

Графическая наглядность нужна на протяжении обучения как важное средство развития логического мышления и формирования математических понятий.

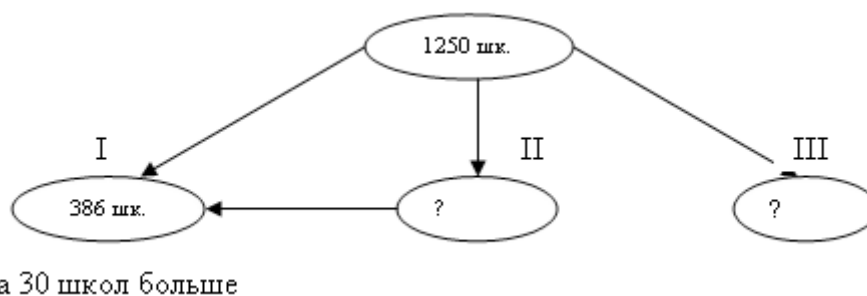
Даже простые задачи стараемся решать с помощью графического моделирования. Такой рисунок прост в исполнении, нагляден, дети с удовольствием составляют схемы. Главное достоинство схемы — это точное отображение смысла операций сложения (объединение) и вычитания (удаления части). Объясняя свои действия при составлении схемы, ученик привыкает описывать ход мысли словами. Переход к использованию схемы способствует формированию умения абстрагироваться — умения, являющегося необходимым для развития логического мышления. [3, с. 127] Схема легко выполняется любым учеником.

Схема несет двоякую нагрузку: с одной стороны, она является абстрактной моделью задачи, с другой — схема достаточно конкретна. Она воплощает те мыслительные действия, которые ученик проделывает, моделируя задачу.

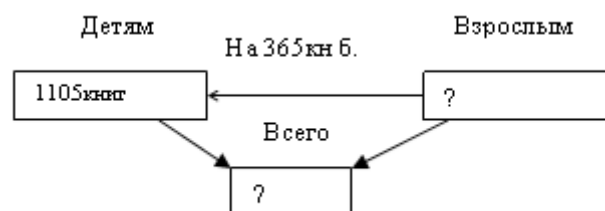
Наличие схемы на стенде помогает даже слабому ученику. Аналитический подход к задаче способствует развитию логического мышления, сокращает время решения. Готовая схема — схема решения. Схема — это также и средство контроля (самоконтроля), поскольку ученик всегда может сравнить выполняемые им действия со способом действия, зафиксированным в схеме.

Образцы схем к задачам.

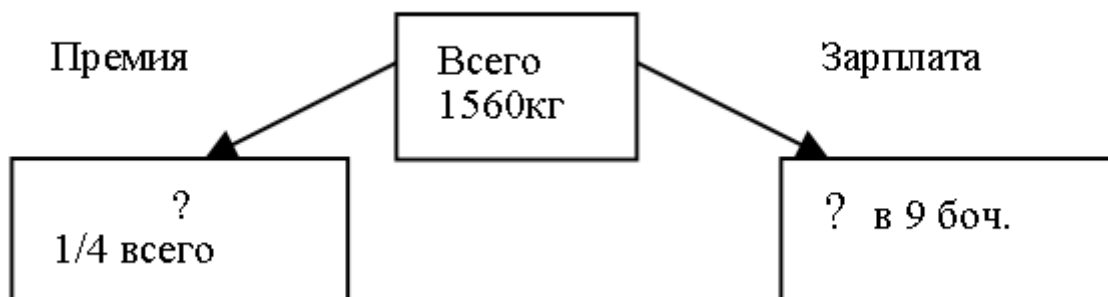
В трех летних трудовых лагерях работало 1250 школьников. В одном лагере было 386 человек, в другом на 30 человек больше. Сколько школьников в третьем лагере?



В библиотеке 1105 книг для детей, а для взрослых на 365 больше. Сколько всего книг в библиотеке?



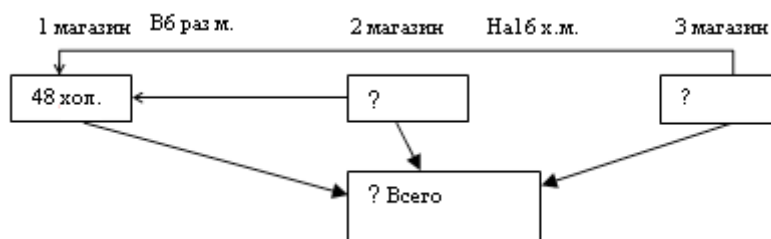
Заготовили 1560 кг капусты. Четвертую часть всей капусты оставили свежей, а остальную засолили в девяти бочках поровну. Сколько кг капусты в каждой бочке?



В магазин поступило 103 ящика с яблоками, по 9 кг в каждом. Продали 378 кг. Сколько кг яблок осталось?



В первый магазин привезли 48 холодильников, во второй в 6 раз меньше, а в третий на 16 холодильников меньше, чем в первый магазин. Сколько всего холодильников привезли в три магазина?



На уроках математики учащиеся учатся применять теоретические знания, вычислительные и измерительные умения и навыки при решении задач. В арифметических задачах используется числовой материал из жизни нашей страны. Это способствует расширению кругозора уча-

щихся, обогащению их новыми знаниями об окружающей действительности, заставляя учащихся самих «добывать» числовой материал для составления задач. Задачи ставят жизнь, и уметь их решать, значит подготовить себя к социальной адаптации в условиях современного мира. [1, с. 12].

Литература:

1. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе VIII вида [Текст]/М. Н. Перова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 408 с.
2. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) [Текст]/под редакцией Б. П. Пузанова. — М.: Изд. центр «Академия», 2008. — 269 с.
3. Липа, В. А. Основы коррекционной педагогики [Текст]/В. А. Липа — Донецк: «Лебедь», 2002. — 327 с.

Особенности формирования фонематического слуха у детей с задержкой психического развития

Странадко Марина Владимировна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 64» (г. Астрахань)

Процесс овладения правильным звукопроизношением осуществляется на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, обеспечивающих единство речевой системы.

С одной стороны, правильное усвоение звуковой стороны речи во многом определяется развитием перцептивного и фонематического уровня восприятия.

С другой стороны, в ходе развития речи слуховой анализатор испытывает влияние со стороны речедвигательного: ребенок слышит и воспринимает звуки в соответствии с тем, как он их произносит. Звуки, которые ребенок правильно произносит, лучше различаются на слух, и наоборот.

Таким образом, для правильного формирования звуковой стороны речи ребенок должен иметь не только подготовленный к этому артикуляторный аппарат, но и уметь хорошо слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в своей и чужой речи.

Нарушения в формировании фонематического слуха у детей с ЗПР носить вторичный характер. Такого рода нарушения наблюдаются при патологии речевых кинестезии, имеющих место при двигательных поражениях органов речи. Дети плохо выполняют упражнения по различению слов, близких по своему звучанию (на материале картинок), по подбору картинок на заданный звук, по узнаванию слогов и т. д.

У детей с ЗПР из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Эта моторная недостаточность оказывает отрицательное влияние на формирование фонематического слуха. Нарушения этого первого звена препятствуют полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируются фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане.

Таким образом, нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, отражается на процессах овладения письмом и чтением.

Нарушение четкости артикулирования во время речи, невятная в целом речь детей с ЗПР не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение. Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи.

Исследования, посвященные изучению состояния фонематического слуха у детей с ЗПР, показали, что у некоторых детей трудности начинаются уже при дифференциации неречевых звуков. Дифференциация неречевых звуков свидетельствует о состоянии слухового внимания и является предпосылкой формирования фонематического слуха. Интересным наблюдением являются данные анамнеза. Почти у всех детей, испытывавших проблемы с дифференциацией неречевых звуков, в заключении отоларинголога диагностируются аденоидные разрастания. Другим важным наблюдением можно считать то, что знакомые звуки, часто встречающиеся в быту, на занятиях различаются детьми лучше, чем звуки, воспринимаемые впервые или малознакомые.

У большинства детей при исследовании ритмических способностей при восприятии и при воспроизведении ритмических рядов отмечаются ошибки как при определении количества ударов, так и при передаче ритмического рисунка проб. Из-за неустойчивого слухового внимания некоторые пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом ярко выступает моторная неловкость. Некоторым детям задание недоступно.

При исследовании различения одинаковых звукокомплексов и слов, близких по звуковому составу, дети с ЗПР представляют неоднородную группу. Нарушения отмечаются у всех, но проявляются в разной степени выраженности. Задания, выполненные с ошибками, многими детьми самостоятельно не исправляются. Часто ошибки детьми не замечаются. С трудом выполняются задания по выделению и различению слов близких по звуковому составу. При этом задании требуется хлопнуть в ладоши, если логопед в ряду многих слов произнесет слово ошибочно (*шляпа — сляпа — хляпа — шляпа* и т. п.).

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток некоторым детям удается дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков. При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие — глухие, твердые — мягкие — все дети оказываются несостоятельными. При исследовании дифференциации слогов и фонем у некоторых детей выявлены нарушения слухоречевой памяти.

Трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

У некоторых детей с ЗПР основные трудности выявляются только при воспроизведении цепочки слогов (на базе сохраненных звуков). Типичные нарушения выражаются

в уподоблении второго слога первому, в перестановках слогов в цепочке слогов.

Многие авторы рекомендуют для успешного преодоления фонетических, лексико-грамматических нарушений, для профилактики дисграфии и дислексии проводить опережающее формирование фонематического слуха. Кроме того, хороший фонематический слух поможет детям различать в речи окружающих различные просодические характеристики и позволит успешно преодолевать нарушения просодики.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным (Л.Ф. Спирина).

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, Р и Л звуками Л' и йот (j), С и Ш звуком Ф и т.п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т.е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками Т, Т', Д, Д'.

В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук Ш' вместо Ш, вместо С — С', вместо Ч — Т' и т.п. При обследовании речи ребенка не-

обходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

— недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонематического недоразвития;

— недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

— при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

— замена звуков более простыми по артикуляции, например: звуки С и Ш заменяются звуком Ф;

— наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;

— нестабильное использование звуков в различных формах речи;

— искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

— нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат и т. п.);

— неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

— затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с ЗПР нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Так, например, ребенок может искаженно произносить 2—4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию.

У детей с ЗПР наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи.

Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с ЗПР является необходимым условием для успешной коррекции

недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

После обследования детей с ЗПР необходимо:

— сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза (М, П, Б, Т', Г, Х, С') и среднего онтогенеза (Ы, твердые, мягкие, Л', озвончение всех согласных);

— выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);

— вычленить искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (Р горловое и пр.);

— вычленить звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

При анализе результатов обследования фонематического восприятия логопед обращает внимание на следующее:

— соответствует ли нечеткое восприятие звуков их неправильной артикуляции (или отсутствию правильной артикуляции)?

— выявляется ли большое количество нечетко воспринимаемых звуков при незначительном количестве неправильно произносимых?

— в каких условиях проявляется фонематическое недоразвитие (нерегулярно; в сложных фонетических позициях, при восприятии слов-паронимов)?

На материале речевых высказываний проводится оценка сформированности звуко-слоговой структуры речи и лексико-грамматического развития детей.

Литература:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей/под ред. К. С. Лебединской. — М., 1982.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2006.
3. Голубева, Г. Г., Липакова В. И., Логинова Е. А., Лопатина Л. В. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
4. Винарская, Е. Н. Фонетические проблемы логопедии в России на рубеже XX—XXI веков // Проблемы детской речи: сборник. — СПб., 1999.
5. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
6. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. — М.: Школьная Пресса, 2005.
7. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003.
8. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М., 1968.
9. Орфинская, В. К. Принципы построения дифференциальной методики обучения детей с общим недоразвитием речи. — М., 1983.
10. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи/автор-составитель Г. В. Чиркина — М.: Просвещение, 2008.
11. Соколова, Е. В. Систематика задержки психического развития у детей. Ж-л Логопед № 1, 2008.

Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Тихонова Кристина Андреевна, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

Дошкольный возраст — наиболее благоприятный период для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием мышления, осознания себя и окружающего мира. Это важный период, в котором закладываются все основные особенности личности и определяется качество дальнейшего физического и психического развития ребенка. В дошкольном возрасте происходит наиболее интенсивное развитие речи [3, с. 4].

Дошкольное образование — это очень важный процесс, в ходе которого ребенок учится преодолевать трудности. Дошкольное образование играет большую роль в социализации детей. Наряду с семьей оно в значительной мере закладывает основы социального облика личности.

Ключевая роль дошкольного образования заключается в создании условий для формирования гармоничной, духовно богатой, физически здоровой, развитой личности, обладающей эстетическим сознанием, творческими способностями к индивидуальному самовыражению через творческую деятельность.

В последние годы резко увеличилось количество детей с речевой патологией, особенно число дошкольников с общим недоразвитием речи. Дети испытывают трудности в усвоении всех компонентов речи, а именно: фонетики, фонематики, лексики, грамматики и связного высказывания. Т.А. Ткаченко считает, что количество роста детей с речевыми нарушениями является результатом различных неблагоприятных факторов, таких как: увеличение количества различных патологий и заболеваний, которые влияют на психическое развитие ребенка и его здоровье, нестабильность в социальной среде, загрязнение экологии, большое количество родовых травм и послеродовых осложнений [7, с. 104].

В научной литературе имеются данные о том, что у детей с речевым недоразвитием наблюдаются трудности в обучении, связанные с недостаточностью высших психических функций: речи, мышления, внимания, памяти, восприятия. Так как дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития лексики и грамматики у детей, то все речевые нарушения, в том числе и при общем недоразвитии речи, взаимосвязаны друг с другом, и если вовремя не преодолеть одно нарушение, то оно повлечет за собой другое [4, с. 63].

Проблемой развития лексического строя речи у детей занимались отечественные исследователи: А.Н. Гвоздев, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и другие, тем не менее она занимает важнейшее место в современной логопедии. А вопрос о методике развития лек-

сической стороны речи становится одним из самых актуальных.

При проведении логопедической работы по развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуру значения слова, закономерности лексики в онтогенезе, особенности у дошкольников с речевой патологией.

Лексический строй речи — это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т. д.).

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности. Поэтому его развитие необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [5, с. 148].

В.И. Логинова выделила следующие направления логопедической работы по развитию лексического строя речи:

1. расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
2. усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
3. введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам [6, с. 49].

На основе выделенных направлений В.И. Логинова разработала систему занятий, содействующих развитию лексического строя речи детей:

Занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями:

1. демонстрация предметов и явлений;
2. дидактические игры.

Занятия по ознакомлению с особенностями предметов:

1. осмотры предметов;
2. занятия на сравнение;
3. занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов.

Занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях:

1. по ознакомлению с видовыми понятиями;
2. по ознакомлению с родовыми понятиями;
3. занятия на классификацию [6, с. 57].

О.Е. Громова выделила следующие направления коррекционно-логопедической работы по развитию лексической стороны речи:

Учить соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением:

- понимать обобщающие слова;
- понимать назначение местоимений: личных, притяжательных;
- понимать глаголы и прилагательные, противоположные по значению;
- понимать предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения;
- понимать количественные числительные.

Учить различать предметы, действия и признаки по числам, родам и падежам:

- дифференцировать формы единственного и множественного числа имён существительных мужского и женского рода;
- понимать падежные окончания имен существительных мужского и женского рода единственного и множественного числа в именительном, винительном и родительном падежах;
- понимать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- понимать формы единственного и множественного числа глаголов: прошедшего времени, возвратных и невозвратных глаголов [2, с. 36].

А.М. Бородич выделил следующие направления работы по развитию лексического компонента речи у дошкольников:

— обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных слов;

— уточнение словаря (эта задача понимается, прежде всего, как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их запоминании).

Прежде всего в специальном закреплении нуждаются слова, трудные для детей: собирательные существительные — обувь, транспорт и др., отвлеченные существительные — красота, тишина, чистота и т.п., числительные, относительные прилагательные — городской, пассажирский, железный и т.д., а также слова, сложные в звуковом или морфологическом отношении (тротуар, метро, экскаваторщик);

— активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

— устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь [1, с. 21].

Вся логопедическая работа направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение лексическим строем речи является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

Таким образом, логопедическая работа по развитию лексического строя речи должна включать в себя упражнения, обеспечивающие обогащения словаря и содержательной стороны отдельных слов: составления предложений с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснения значения слов, замена слов более удачными выражениями с точки зрения условий контекста.

Литература:

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: Учеб. Пособие для студентов пед. инст. — М.: Просвещение, 1981.
2. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. — М.: Сфера, 2003.
3. Колосова, И.В. Фразеологический словарь дошкольника // Логопед. — 2008. — № 3.
4. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
5. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. — СПб, 2003.
6. Логинова, В.И. Формирование словаря. Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф.А. Сохина. — М., 1984.
7. Ткаченко, Т.А. В первый класс — без дефектов речи: Методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. — 112 с.

Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка)

Хабарова Ольга Георгиевна, учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 71» (г. Хабаровск)

Развитие связной монологической речи является одной из задач речевого воспитания ребёнка с общим недоразвитием речи.

Задача развития связной монологической речи решается через различные виды речевой деятельности: пересказ, составление описательных рассказов о предметах, объектах, явлениях природы, составление рассказов по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, составления рассказов с элементами творчества. Обучая ребёнка с речевой патологией связной монологической речи, педагог способствует развитию его интеллекта, готовит основу для успешного его обучения в школе, социализации в обществе.

Ключевые слова: связная монологическая речь, современные педагогические технологии.

На сегодняшний день, в области специального образования, развитие связной речи у дошкольников 5–7 лет с общим речевым недоразвитием является одной из основных задач коррекционно-развивающего обучения. Это обусловлено, прежде всего, её социальной значимостью и ролью в формировании личности ребенка с речевыми нарушениями. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

Связная речь — это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка. [1 с. 467]

Речь, осуществляя функцию «сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих», является способом формирования мысли. Овладение связной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. [2 с. 136]

В современных психологических и педагогических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи не достигают уровня, необходимого для полноценного обучения ребёнка в школе. [3 с. 40–47]

Р.Е. Левина отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого обучения. [4 с. 67–165]

Однако, пути такого обучения недостаточно ясны, так как научно обоснованная теория развития связной речи в дошкольной логопедии, по оценке Т.А. Ладыженской, ещё недостаточно сформирована. [5 с. 5–10] Это вынуждает учителей-логопедов обращаться к общедидактическим рекомендациям, опираться на приёмы, рассчитанные на нормально развивающихся детей.

Анализ концепции дошкольного образования позволяет увидеть коренную перестройку воспитательно-образовательного процесса. В целях демократизации этого процесса все программные задачи сформулированы

и представлены так, что они предполагают создание условий, отбор и использование вариативных методик и технологий развивающего обучения дошкольников, что способствует развитию свободной творческой личности и повышению эффективности коррекционно-воспитательной работы.

Актуальность проблемы

Наряду с приоритетной значимостью рассмотрения теоретических аспектов данной проблемы имеет практическая необходимость в определении дифференцированного содержания коррекционно-развивающего обучения, с учётом возрастных и индивидуальных различий детей с общим речевым недоразвитием.

Методической основой, позволившая нам ориентироваться в коррекционно-развивающем процессе на формирование развитой личности ребёнка, является личностно-ориентированная педагогика.

Всесторонняя личностно-ориентированная логопедическая помощь детям с общим недоразвитием речи в возрасте от 5 до 7 лет возможна только в условиях организации систематического обучения и воспитания по инновационным общеобразовательным программам и использования новых коррекционных технологий, что соответствует современным тенденциям развития образования.

Анализ логопедической и педагогической литературы показал, что необходимо совершенствование традиционных методик, а также поиск новых более эффективных, научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с речевыми нарушениями.

Коррекция и развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи будет более эффективной, если:

— осуществлять дифференцированный подход к каждому ребёнку;

— максимально использовать современные методики и технологии для проведения диагностики и занятий по развитию связной речи;

— сделать приоритетными гуманистические педагогические принципы работы с детьми.

Цель работы

Целью нашей работы стало:

— создание условий для преодоления недостатков развития связной речи у дошкольников с общим речевым недоразвитием;

— обновление коррекционно-развивающего направления педагогического процесса за счёт использования новых коррекционных технологий и модификации традиционных подходов к коррекционному обучению развития связной речи детей с речевыми нарушениями.

Задачи работы

Цель определила задачи работы:

— проанализировать теоретические и методические источники по проблеме развития связной речи у детей с общим недоразвитием;

— подобрать методики, тесты для диагностики и определения уровня речевого развития, нейропсихической диагностики детей дошкольного возраста;

— динамический прогноз результатов данной коррекционной работы с последующим моделированием эффективных практических разработок;

— разработать направления и этапы коррекционной работы по преодолению недостатков развития связной речи у дошкольников с речевой патологией;

— создать картотеку игр с точки зрения дифференцированного подхода к развитию связной речи у детей с речевым недоразвитием;

— определить педагогические условия развития связной повествовательной речи;

— сформировать практические рекомендации для воспитателей, родителей, учителей по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Работая над данной проблемой, мы выделили условия, способствующие реализации коммуникативно-деятельностного подхода:

— создание положительного эмоционального фона и обогащения чувственного опыта детей с речевой проблемой;

— использование индивидуального подхода в формировании средств образной выразительности речи детей с общим недоразвитием речи (III уровня);

— особый подбор речевого материала (небольшой объём произведения, произведения разных жанров);

— применение современных технологий, специальных методов и приёмов в обучении детей с речевыми нарушениями связной речи;

— взаимосвязь в работе учителя-логопеда, воспитателей и родителей по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровня) (далее ОНР III уровень).

Предложенные условия формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровня) способствует повышению её качества и развитию творческого отношения к слову.

Анализируя литературу по данной теме, мы выявили наиболее освещённые вопросы по развитию связной монологической речи.

В.П. Глухов предлагает систему обучения детей рассказыванию в несколько этапов, предусматривающих овладение детей навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. [6 с. 73–80]

Л.Н. Ефименкова (1985 г.) систематизирует приёмы работы по развитию речи детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи, связной речи. Формирование связной речи — основная задача третьего этапа. Работа начинается с понятия о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробно, затем выборочно и творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта. [7 с. 25–30] Ценность мы видим в том, что Л.Н. Ефименкова предлагает систему речевых упражнений, в основе которых лежит постепенный переход от простого нераспространённого предложения к распространённому предложению и далее к формированию связной речи.

В 1987 г. Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелёва в пособии «Логопедическая работа в специальном детском саду» представляют методы коррекционного воздействия при устранении общего недоразвития речи и требования к построению логопедических занятий по развитию связной речи. [8 с. 71–108]

В 1993 г. в пособии «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина включаются рекомендации по формированию связной речи детей по периодам обучения. Важно, что авторы указывают на необходимость соответствующего речевого материала и разнообразного наглядного оформления при организации работы по развитию связной речи. [9 с. 36–112]

В 1998 г. в технологии «Если дошкольник плохо говорит» [10 с. 8–62], «В первый класс — без дефектов речи» [11 с. 15–79], Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с ОНР предлагает авторский подход к проблеме обучения детей с ОНР. Автор предлагает использовать в работе вспомогательные средства, — наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свёртыванием» плана высказывания.

В работах находит отражение и практический материал для формирования связной речи.

Ценным является то, что последовательно применяя этапы обучения, удастся сформировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

Таким образом, проведённый сравнительный анализ разных подходов к обучению детей с ОНР связной речи показал, что недостаточно полно отражено:

— содержание коррекционно-педагогической работы по обучению дошкольников с ОНР (III уровня) умениям и навыкам построения связных высказываний;

— вопросы обучения осознанному овладению связным сообщением;

— вопросы применения специальных методов и приёмов в обучении дошкольников с ОНР (III уровня) связной речи.

Связную речь на современном этапе развития науки мы рассматриваем как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение.

Понятие текст рассматривается в современной научной литературе как основная единица речевого общения. Исследователи текста (Г.Д. Чистяков, А.А. Леонтьев, Л.М. Лосева и др.) выделяют основные его характеристики — цельность и связность.

Организация обучения детей с ОНР (III уровня) по развитию связной повествовательной речи предполагала формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, уметь определять содержание своего высказывания.

Большое значение приобретает формирование и развитие связной монологической речи как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развитие логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Работая над проблемой формирования связной речи, мы использовали рекомендации Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Обучение детей с ОНР в условиях детского сада». Путём внедрения в работу технологии Т.А. Ткаченко, модифицированной коррекционно-развивающей программы формирования навыков связной речи В.К. Воробьёвой (2005 г.) [12 с. 70–133], мы изменили традиционные подходы к планированию коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи. Разработали программу обучения связной речи с учётом возраста и речевых особенностей детей и годовое планирование заданий воспитателям.

В работе над развитием связной речи у детей с речевым недоразвитием исходили из представления о речи как о совокупности отдельных речевых действий, которые следует формировать поэтапно. Поэтому невозможно обучить связной речи «глобально» только на основе задания логопеда: «Составь рассказ». Мы опирались на современные дидактические требования, предусматривающие отход от традиционного принятого в практике метода развития связной речи на основе практики языка. Эти требования предполагают осознанное усвоение правил смысловой и языковой организации текста.

В своей работе по обучению связной речи у дошкольников с ОНР (III уровня) мы выделили основные направления в работе:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т. е. рассказа.

2. Формирование навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

3. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

Система работы по развитию связной речи.

Работа по развитию связной речи проводили в три этапа:

1. Диагностический

2. Коррекционно-развивающий (прогностический)

3. Констатирующий

Диагностический этап.

Целенаправленное формирование связной речи потребовало от нас углублённое исследование этого вида речевой деятельности. Мы опирались на принцип динамического системно — структурного подхода, который отвечает современным представлениям о связной речи как о поэтапно формирующейся в ходе обучения и развития ребёнка речемыслительной деятельности.

В исследовании связной речи детей 5–6 лет с ОНР (III уровня) мы использовали методику Р.А. Кирьяновой «Комплексная диагностика дошкольников», модифицированную методику Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов»

Методики позволяют проанализировать особенности выполнения заданий на двух уровнях: логопедическом — через систему основных оценок, определение общего уровня успешности, вычерчивание речевого профиля и нейропсихологическом — углублённом уровне анализа, дающем возможность выявить недостаточность тех или иных компонентов речевой системы.

Для оценки успешности выполнения заданий использовалась бальная система от 0 баллов до 5 баллов.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний — от единичной формы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Результаты заносились в речевую карту каждого ребёнка, индивидуальный дневник наблюдения и в диагностическую таблицу. Материал для исследования особенностей связной речи составили задания, сгруппированные в 4 серии в зависимости от степени выраженности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения

Каждое задание оценивалось по уровню выполнения: от I уровня (самого низкого) до IV уровня (самого высокого). При оценке выполнения на составление различных видов рассказов учитывался ряд показателей, характеризующих уровень владения детьми навыками рассказывания:

- степень самостоятельности при составлении рассказа
- последовательность и полнота изложения
- связность и цельность рассказа
- смысловое соответствие данному тексту, поставленной задаче
- особенности фразовой речи

Обобщая итоги по изучению состояния связной речи у дошкольников с речевым недоразвитием, мы сделали следующие выводы:

- дети с ОНР (III уровня) испытывают затруднения в овладении основными видами связной монологической речи;
- итоги выполнения заданий всех серий позволяют в качестве основных причин нарушения несформированности умений и навыков связной речи выделить нарушение двух видов операций механизма речеобразования: операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и, операций, обеспечивающих его лексико — синтаксическое управление. Это ведёт к нарушению смысловой цельности и связности речевых высказываний;
- определились группы детей, в зависимости от степени сформированности сторон связной речи и навыков рассказывания:

первая группа — дети, у которых были выявлены серьезные нарушения уже при построении высказываний на уровне фраз, резка выраженные нарушения наблюдались при выполнении большей части заданий на составление рассказов. Дети этой группы не владеют навыками самостоятельного составления рассказа; для их высказываний характерны бедность используемых языковых средств, в речи преобладают грубые аграмматизмы, нарушающие связность повествования;

вторая группа — дети, у которых нарушения в построении отдельных высказываний и развернутых сообщений были выражены в меньшей степени по сравнению с первой группой. У детей этой группы отмечались недостатки в грамматико-синтаксическом оформлении фразы. При составлении рассказов наблюдались отдельные специфические нарушения в логико-смысловом построении сообщения, на уровне программирования и контроля за реализацией высказывания. Были выявлены нерезко выраженные нарушения связности повествования, лексические затруднения, аграмматизмы.

Выделение указанных групп определяет дифференцированный подход к детям с общим недоразвитием III уровня при проведении коррекционной работы по развитию связной речи.

В основе речевой патологии, у детей с ОНР (III уровня), затрагивающей все стороны речи лежит церебрально-органическая недостаточность, или минимальная мозговая дисфункция. Дети с нарушениями такого генеза страдают несформированностью не только речевых, но и когнитивных функций. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию связной речи.

Коррекционно-развивающий этап.

Полученные диагностические данные позволили составить план работы с детьми с ОНР (III уровня), который не исключает по своему содержанию традиционные методы и приёмы по формированию связной речи у детей с ОНР (III уровня).

Обучение включалось в общий педагогический процесс дошкольного учреждения. При организации обучения мы использовали игровую форму построения коррекционно-развивающего занятия, что способствовало созданию комфортного психологического климата в группе. Игровая форма позволила мне добиваться значительного обучающего эффекта и поддерживать интерес каждого ребёнка на протяжении всего занятия. Это благоприятно сказывается на развитии произвольности поведения, способности к логическому мышлению, самоконтролю, способствует целостному развитию ребёнка с общим недоразвитием речи.

Каждое занятие строилось с учётом охранительного режима, что выражалось в смене различных видов деятельности на занятии.

При работе по формированию связной речи, опирались на принципы, которые направляют и регулируют коррекционно-образовательный процесс:

- Принцип систематичности — непрерывность, регулярность коррекционного процесса.

- Принцип взаимообусловленности развития речи и мышления, ориентирующий на адекватное усвоение и порождение речи в единстве формы и содержания.

- Принцип индивидуализации — учёт возрастных возможностей и особенностей детей с речевым недоразвитием.

- Принцип развития динамичности восприятия — построение обучения на занятиях на достаточно высоком уровне трудности, преодоление которых будет способствовать развитию детей, раскрытию их возможностей.

- Принцип продуктивной обработки информации — организовать обучение так, чтобы у детей развивался навык переноса обработки информации, механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения.

- Принцип постепенного повышения требований — определяет постановку перед детьми всё более трудных новых заданий при условии доступности учебного материала.

- Принцип наглядности — практический показ, демонстрация необходимого действия.

- Принцип развития и коррекции высших психических функций — включение в содержание занятий специальных коррекционных упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, мышления, воображения.

- Принцип мотивации к учению — организация обучения должна быть организована так, чтобы ребёнок был заинтересован процессом обучения. [13 с. 158–165]

В ходе работы по развитию связной речи использовали подгрупповую форму организации занятий. Тема занятий по развитию речи согласуется с изучаемой лексической

темой. Для осуществления смены видов деятельности детей на занятиях с целью развития динамичности восприятия мы использовали модели построения коррекционно-развивающих занятий, предложенные Е. Д. Худенко (занятие, на котором изучается новый материал; обобщающее занятие; занятие, на котором закрепляется изученный материал; комбинированное занятие). [14]

Чёткая постановка целей логопедического занятия, определение его структуры, отбор методов с опорой на несколько анализаторов, наглядность, направляющая и организующая роль педагога — всё это помогло нам эффективно планировать и организовывать коррекционно-развивающие занятия по формированию связной речи.

При работе над связностью речи мы руководствовались технологией Т. А. Ткаченко, согласно которой виды рассказывания предлагаются детям в порядке постепенного убывания наглядности и «свёртывания» смоделированного плана, модифицированной программой развития связной речи В. К. Воробьёвой.

Прежде чем учить детей с ОНР (III уровня) составлять рассказы, мы формировали у них практическое представление о связном сообщении как едином речевом целом. Это необходимо для создания в памяти детей правильных образцов связных монологических высказываний, которые являлись бы эталонами в процессе самостоятельного составления рассказов.

Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию образцов связной речи осуществляли в следующей последовательности:

1. Формирование ориентировки в смысловой цельности рассказа

2. Формирование ориентировки в языковых средствах рассказа

Формирование ориентировки в смысловой цельности рассказа мы проводили на логопедических занятиях в связи с выполнением специальных сравнительных упражнений:

- Сравнение рассказа и набора слов из него.
- Сравнение рассказа и бессвязного набора предложений.
- Сравнение рассказа и его деформированного варианта.
- Упражнение на сравнение рассказа с его некомплектным вариантом.

К сравнительным упражнениям мы использовали различные варианты ориентировочных карточек, демонстрирующих в наглядной форме те ориентиры, на которые должны опираться дети в процессе выполнения каждого задания.

На этапе формирования ориентировки в языковых средствах рассказа основное внимание уделяли выяснению того, как сообщается, рассказывается о предмете. Материалом для реализации намеченной цели являются парные загадки, в которых об одном и том же предмете рассказывается в разной речевой форме. Сначала проводили сопоставление в плане различения семантики

слов. Затем учили различать слова по грамматической форме.

На последующих логопедических занятиях закрепляли у детей представления о том, что рассказ состоит из нескольких предложений путём упражнений по различению целого текста и отдельного предложения, упражнений на включение отдельного предложения в состав рассказа.

Формирование ориентировочных умений по обнаружению существенных признаков рассказа обеспечивает возможность перехода к обучению связному говорению с опорой на правила.

При обучении детей связной монологической речи, сначала знакомили с правилами, которые лежат в основе создания связного речевого высказывания. Это предполагает развитие мотивационно-побудительной сферы, интереса к процессу составления, придумывания рассказа, обучение умению выделять и осознавать правила построения смыслового и языкового планов рассказа. Процесс развития мотивационной стороны связной речи опирался на ведущие мотивы учения.

Для активизации содержательно-смысловой и языковой сторон связного речевого сообщения использовали игры:

- восстановление порядка картин серии, объединённых единой темой;
- игры эвристического характера, направленные на выбор недостающего элемента ситуации;
- игры на развитие замысла, побуждающие детей к придумыванию небольшого сюжета с последующим его оречевлением;
- игры в «семантические абсурды» (небылицы).

Определяя приёмы знакомства с правилами строения рассказа, Н. И. Жинкин рекомендует на начальном этапе обучения провести совместно с детьми анализ готового образца, показать детям с речевым недоразвитием как устроен рассказ. [15 с. 13–21]

Этот приём мы и выбрали в качестве ведущего в процессе формирования представлений о правилах смысловой и синтаксической сочетаемости отдельных предложений в связный рассказ. На этапе знакомства детей с ОНР (III уровня) с правилами смысловой связи предложений в рассказе мы разработали три типа логопедических занятий по формированию навыков связной повествовательной речи.

Обучая детей с речевым недоразвитием рассказыванию по картине (серии картин), мы использовали модифицированную модель обучения, предложенную И. Н. Лебедевой, в которой выделили 5 взаимосвязанных звеньев в работе с картиной (сюжетной, натюрмортом, серией сюжетных картин, пейзажем). [16 с. 43–44]

Первое звено работы — формирование мотивационного аспекта восприятия картины, которое реализовали в игровых и организационных приёмах работы:

- Использование игровых персонажей
- Приём комментированных действий при организации рассматривания картины

— Сопровождение демонстрации картины восприятием музыкальных и литературных произведений

— Демонстрация картины при нахождении педагога рядом с детьми, а не напротив

Второе звено — организация первичного речевого общения на основе картины и с формированием системы её перцептивных образов.

Использовали приёмы работы:

— Метод свободного диалога доброжелательной поддержки любых высказываний ребёнка

— Моделирование коммуникативных ситуаций

Третье звено работы — организация различных видов детской деятельности (сюжетной, театрализованной, подвижной игры, конструирования, изобразительной деятельности) по содержанию картины. Использовали игровые приёмы, и использованием элементов ТРИЗ:

— «вхождение в картину»;

— комментированное рисование;

— «сюжетное видение»;

— «дополнение деталями»

Четвёртое звено работы — перевод содержания графической системы в вербальный, речевой код, развитие внимание к синтаксису языка, формирование лексико-грамматического базиса связной речи.

Применяем лексические и грамматические упражнения, способствующие успешному рассказыванию по картине:

— называние предметов по картине указанного цвета, назначения, сделанных из того или иного материала;

— названия действий, выполняемых различными персонажами картины;

— узнавание предмета или объекта, изображённого на картине по его описанию;

— заканчивание предложений, начатых логопедом;

— самостоятельное составление описаний отдельных предметов или объектов картины по существенным признакам;

— коллективное составление рассказов;

— составление рассказов по отдельным фрагментам картины с использованием направляющих вопросов, схем.

Пятое звено работы — организация коммуникативной ситуации «рассказывание — слушание». Используем приёмы моделирование ситуаций:

— разговор по телефону;

— составление письма.

Реализация модели обучения рассказыванию по картине обеспечивает эффективность коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи за счёт взаимодополняющего взаимодействия речевой и символично-моделирующих видов деятельности.

Сложность овладения описательной речью связана с тем, что для его создания и понимания недостаточно накопленного сенсорного опыта ребёнка, а необходимо активная интеллектуальная работа, направленная на выделение признаков предмета. Трудности обучения описательной речи сопряжены и с тем, что смысловая организация такого связного сообщения не имеет «жесткой»

программы, а носит условный характер, и зависит от последовательности выделения признака предмета.

Обучение проводили поэтапно, используя методические рекомендации А. В. Соболевой:

— подготовительные упражнения к описанию предметов;

— формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;

— описание предмета по основным признакам;

— обучение развёрнутому описанию предмета;

— закрепление навыков описания в игровых и предметно-практических действиях. [17 с. 5–10]

Мыслительная работа всегда опережает речевую, поэтому до формирования навыка описательной связной речи, развиваем исследовательскую способность детей, привлекаем их внимание к признакам предмета, учим детей с речевым недоразвитием не только слышать слова, характеризующие предмет, но и запоминать их.

Подготовительные упражнения дают возможность перейти к логопедическим занятиям по формированию навыков описательной речи, которые имеют различную коррекционную направленность:

— формирование исследовательской деятельности;

— знакомство с программой описательного рассказа.

— знакомство с правилами лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи.

В ходе обучения использовались вспомогательные приёмы — жестовые указания на форму предмета, его детали, описание с опорой на рисунки, параллельное описание педагогом и ребёнком двух однотипных предметов, описание предмета по выполненному рисунку.

Приём описания предмета по выполненному рисунку является эффективным для усвоения детьми с ОНР (III уровень) навыков самостоятельного описания. После выполнения рисунка предмета или игрушки ребёнку предлагалось дать его описание по определённому плану. Рисунки выполнялись цветными карандашами в целях закрепления цветовых зрительных представлений. Затем они выставлялись на наборном полотне, и дети поочередно рассказывали об изображённых предметах.

Включение предметно-практических действий в процесс обучения связной описательной речи способствует закреплению представлений об основных свойствах предметов, повышает интерес детей к занятиям.

Применяемые игровые формы работы предусматривали закрепление и развитие речевых навыков и речемыслительных действий, формируемых в процессе обучения описанию:

— упражнения в узнавании предметов по описанию;

— сравнение описываемых предметов;

— составление вопросов по тексту описания;

— воспроизведение речевого образца;

— самостоятельное описание предметов.

Обучение пересказу занимает одно из ведущих мест в системе формирования связной речи. Как показывает практика, при правильном подборе материала и методи-

ческих приёмов обучения дети достаточно охотно учатся пересказывать не только знакомые сказки, но и рассказы. Важно учитывать объём произведения (5–7 предложений), чётко выбранные начало, середину и конец сюжета, понятное и полезное для детей содержание, знакомую лексику и простой синтаксис.

Организуя занятия по обучению пересказу, придерживались следующего плана занятия:

1. организационная часть
2. Чтение текста (без установки на пересказ)
3. Разбор текста в вопросно-ответной форме
4. Повторное чтение текста с опорой на наглядный материал
5. Пересказ текста детьми
6. Упражнения на закрепление языкового материала
7. Анализ детских рассказов

Обучая пересказу детей с ОНР (III уровня), использовали дополнительные приёмы обучения, облегчающие запоминание и воспроизведение рассказа:

зарисовка детьми условной схемы, плана рассказа и пересказ, с опорой на неё; жесты, мимику; драматизацию эпизодов рассказа, оценка поступкам, поведению главных героев, придумывают название рассказа.

Особое место в формировании связной речи детей с ОНР (III уровня) занимает обучение творческому рассказыванию, которое проводили на заключительном этапе коррекционной работы. Сначала в занятия включали отдельные, доступные детям задания творческого характера.

В целях формирования навыков составления самостоятельного рассказа с элементами творчества использовали следующие виды работы: составление рассказов по аналогии, придумывание продолжения к незавершённому рассказу, составление сюжетного рассказа по набору игрушек, придумывание рассказа на заданную тему. Это способствовало развитию у детей с речевым недоразвитием умения ориентироваться в предложенном текстовом и наглядном материале при составлении собственного рассказа.

При обучении творческому рассказыванию использовали методы составления рассказов по наборам игрушек, по трём опорным словам с иллюстрацией соответствующих картинок.

Обучение на основе текстового или картинного материала проводилось как минимум на двух учебных занятиях.

Для формирования навыков рассказывания с элементами собственного творчества использовали предметно-практические занятия.

Обучение составлению рассказа на тему без использования словесных и наглядных опор проводили на заключительном этапе работы.

Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи проводили на материале тренировочных упражнений и речевых заданий, построенных по принципу от простого к сложному.

В качестве регулятора процесса связного говорения в практику ввели ориентировочные карточки, на которых записан порядок действий по построению связного сообщения различной смысловой структуры.

При обучении детей с ОНР (III уровня) связной повествовательной речи широко использовали вспомогательные схемы, символы, модели. Наглядное моделирование, по словам А.Л. Венгера, позволяет упорядочить разрозненные представления и явления, учит выделять существенное и анализировать.

Для реализации поставленной цели в своей работе использовали элементы здоровьесберегающих технологий: смена позы, подача наглядного материала в подвешанном состоянии, элементы психогимнастики, релаксационных упражнений и логоритмики.

Эффективность коррекционной работы определялась чёткой организацией детей, правильным распределением учебной нагрузки.

Работа по формированию связной речи у детей с ОНР (III уровня) проводилась в тесной взаимосвязи с воспитателями логопедической группы и родителями детей.

Задачи работы с воспитателями	Формы работы
<p>1. Познакомить воспитателей с результатами речевого мониторинга; раскрыть специфику речевого нарушения детей с ОНР (3 уровня);</p> <p>2. Познакомить с целями и задачами коррекционно-воспитательной работы по преодолению первичного и вторичных нарушений у детей с ОНР (3 уровня) в условиях логопедической группы</p> <p>3. Установить взаимосвязь в работе по преодолению речевых нарушений у дошкольников, посещающих логопедическую группу, с узкими специалистами МА ДОУ</p> <p>4. Сформировать у педагогов умения организовать коррекционные занятия. Добиться продуктивной реализации задач и целей коррекционно-воспитательной работы.</p>	<p>1. Выступления на педагогическом совете</p> <p>2. Проведение открытых занятий</p> <p>3. Проведение семинаров-практикумов</p> <p>4. Печатные и устные рекомендации по организации и проведению коррекционных занятий</p> <p>5. Ведение тетради взаимосвязи в работе логопеда и воспитателей</p> <p>6. Ведение дневников развития для каждого ребёнка, посещающего логопедическую группу</p>

С целью закрепления умений и навыков связной речи привлекались родители детей к участию в коррекционно-образовательном процессе. Обученные игровым приёмам по развитию связной речи и методам их применения в самостоятельной деятельности ребёнка, родители вели непрерывную работу по развитию связной речи в свободном речевом общении.

Завершающий этап работы по развитию связной монологической речи.

Формирование связной речи детей с ОНР (III уровня) успешно проходит на основе ознакомления со структурой текста, возможными способами связи предложений с применением различных видов наглядности.

Реализация всего намеченного содержания с использованием разнообразных методов и приёмов обучения положительно повлияла на уровень самостоятельности и связности высказываний детей, обогатила представления детей о структуре связного высказывания, способах соединения отдельных его частей в единое целое. Об этом свидетельствуют данные контрольного диагностирования, в ходе которого определилась положительная динамика развития связной речи у детей в результате применения поэтапной системы обучения, различных дидактических методов, приёмов и разных видов наглядности. Были получены хорошие результаты, выявилась положительная динамика: все высказывания детей были оформлены, последовательны, развёрнуты.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного мониторинга подтвердил плодотворность проведённой работы по формированию повествовательной связной речи, с использованием модифицированных современных технологий, элементов ТРИЗ и разнообразной наглядности.

Анализируя результаты работы, мы сделали вывод, что систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию связной речи позволила качественно изменить уровень её развития у детей с общим недоразвитием речи. Использование моделирования облегчает детям овладение связной речью: совершенствуется структура речи, её выразительность, углубляется умение строить предложения и текст в целом. Высказывания детей к концу проведения работы по определённой системе обучения стали заметно отличаться по содержанию, структуре, объёму, связности, самостоятельности.

В системе обучения важно использовать специальные речевые упражнения, направленные на развитие всех сторон речи, особенно её семантики, и освоение способов внутритекстовых связей, и вариативную наглядность, обогащающую содержание детского монолога, обеспечивающую динамику действий и позволяющую детям овладеть структурой связного высказывания.

Проведённое специально организованное коррекционное обучение доказало необходимость в определении эффективных, разнообразных, дополняющих друг друга методических приёмов, видов и форм обучения формиро-

вания связной речи, с учётом особенностей речевого, психического и познавательного развития детей, имеющих общее речевое недоразвитие.

В ходе коррекционно-педагогической работы мы выявили следующие проблемы:

1. Работой по развитию связной речи, как отдельным видом деятельности, занимаются учителя-логопеды и воспитатели коррекционных групп.

2. Воспитатели общеобразовательных групп недостаточно полно владеют современными методиками мониторинга связной речи и технологиями по формированию связной речи.

Постоянный рост числа детей, с отклонениями в речевом развитии, выдвигает диагностико-коррекционное и развивающее речевое направление дошкольного образовательного учреждения в ряд наиболее значимого и приоритетного.

Опыт нашей работы подтверждает, что развитие связной речи является базой для процесса социализации ребёнка и социальной адаптации.

Поэтому, учитывая вышеуказанные проблемы и опираясь на наш успешный опыт, поэтапно организованной коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи у дошкольников с речевым недоразвитием, мы поставили перед собой цель: создать в МА ДОУ условия для успешной работы по мониторингу, коррекции, развитию и профилактике речевых нарушений, в частности — связной речи.

Таким образом, педагоги, владеющие современными методиками диагностики нарушений связной речи и новейшими технологиями по формированию связной речи, смогут правильно спланировать и провести занятия с дошкольниками по развитию связной речи.

Работа, проводимая в системе, поможет дошкольникам с речевыми нарушениями овладеть структурой связного высказывания, разовьёт «языковое чутьё», сформирует самостоятельную связную речь. Проведённая нами работа помогла достичь нормы развития связной речи детям с общим недоразвитием речи.

Заключение.

Проводимая нами работа по развитию связной речи подтверждает актуальность выбранной темы. Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, так как она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля над этими знаниями.

Опыт нашей работы доказал, что эффективность коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи у детей с речевым недоразвитием может быть достигнута путём использования специальных коррекционных технологий, опирающихся на современный теоретический фундамент (Н.С. Жукова, В.К. Воробьёва, Т.Б. Филичева, Т.А. Ткаченко...).

Во время проведения коррекционно-развивающей работы прослеживалась положительная динамика раз-

вития связной речи у дошкольников с ОНР (III уровня). Полученные результаты логопедической свидетельствуют о том, что использование современных технологий, речевых игр и упражнений, разнообразной наглядности, учёт индивидуального и речевого уровня развития детей определяет успешность работы по развитию связной речи. Всё это включает детей в целостную мотивированную для них речевую деятельность, что является одним из условий

успешной подготовки детей к школьному обучению. Систематическая работа по развитию связной речи способствует совершенствованию психических процессов, связанных с речью: у детей улучшается речевое внимание, память, слуховое и зрительное восприятие.

Полноценное развитие связной речи способствует развитию личности ребёнка и социальной адаптации к жизни в обществе.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии/Под ред. В. В. Давыдова. Собрание соч. — М., 1982. Т. 2. — с. 168.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — М., 1989. — с. 136.
3. Воробьёва, В. К. Обучение детей с нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи — Дефектология, № 4 1990 г. — с. 40–47
4. Левина, Р. Е., Никашина Н. А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии/Под ред. Левиной Р. Е. — М., 1968. — с. 67–165.
5. Ладынежская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи. — М., 1975 г. — с. 5–10
6. Глухов, В. П. особенности обучения рассказыванию по картинке детей дошкольного возраста с ОНР. — Дефектология. 1986. — № 3 — с. 73–80
7. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников — М., 1985 г. — с. — 25–30
8. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Логопедическая работа в специализированном детском саду. — М., 1987. — с. 71–108
9. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада — М., 1999. — с. 36–112
10. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит — СПб., 1997. — с. 8–62
11. Ткаченко, Т. А. В первый класс без дефектов речи — СПб., 1997. — с. 15–79
12. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи — М., 2005 г. — с. 70–133.
13. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1980. — с. 158–165.
14. Худенко, Е. Д. Требования к планированию и анализу коррекционно-развивающих уроков. Сборник ГНМЦ. Развитие и коррекция — М., 1998 г.
15. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи\Rиторика.-№ 1.-с. 13–21
16. Лебедева, И. Н. Играем и рассказываем по картине: модель обучения. — Дошкольная педагогика\Октябрь\2009. — с. 43–44
17. Соболева, А. В., Филичева Т. Б. Развитие речи дошкольника — Екатеринбург, 1997. — с. — 5–10.

Результаты работы воспитанников ГКОО СКОШИ № 62 III–IV вида г. Улан-Удэ по научно-исследовательской эколого-биологической программе «Экологический мониторинг за состоянием зеленых насаждений г. Улан-Удэ»

Чердонова Вероника Александровна, кандидат биологических наук, учитель биологии, географии и экологии ГКОО СКОШИ № 62 III–IV вида (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия)

Экология — это мы. Заботясь о состоянии окружающей среды, в частности, о зеленых насаждениях городов, мы заботимся о здоровье человека и всего живого на планете.



Данный Проект поддержан **грантом Русского географического общества** и является совместной научно-исследовательской деятельностью с состоявшимися в науке и практике — учеными-специалистами из ведущих университетов, академий и учреждений Бурятии.

Группа школьников работает по авторской биолого-экологической Программе, рецензированной и одобренной институтом Коррекционной педагогики г. Москва, совместно с инженерами-лесопатологами филиала ФБУ «Российский центр защиты леса» «Центр защиты леса Республики Бурятия».

Применение специальных коррекционных приборов и тифлотехники, увеличительной оргтехники и приспособлений, а также контрастный, масштабированный и рельефный учебный, дополнительный материал, позволяют осуществить данный Проект в полной мере.

Сегодня, в полном отсутствии данных инвентаризации зеленых насаждений города, мониторинг состояния зеленых насаждений может стать единственным источником аналитической информации о видовом разнообразии растений, возрастной структуре, энтомо-фитопатологическом и дендрологическом состоянии зеленых насаждений. Цель мониторинга — слежение за динамикой состояния городских насаждений, определение причин нарушения их устойчивости, поражения и повреждения природными и антропогенными факторами неблагоприятного воздействия, анализ и прогноз экологических ситуаций и использование информации мониторинга для обоснования эффективных технологических и управленческих решений [1]. Основу мониторинга составляет сеть пло-

щадок постоянного наблюдения (далее — ППН). Система мониторинга строится на первоначальной инвентаризации зеленых насаждений на ППН и ежегодном контроле за их состоянием [2].

Мониторинг 2015 г. осуществлен на городских ППН, охватывающих следующие типы озелененных территорий — парки и примагистральные территории, расположенные в Железнодорожном районе г. Улан-Удэ.

На первом этапе работы по Проекту собрана методическая основа для обследования состояния зеленых насаждений города Улан-Удэ: сбор информации, работа с дополнительной литературой, подготовка к исследовательской деятельности, с привлечением ученых-энтомологов, ученых-дендрологов. Осуществлен отбор репрезентативных площадок постоянного наблюдения (ППН) на разных типах озелененных территорий в Железнодорожном районе города.

Второй этап работы по Проекту — это полевые работы, исследование на ППН, заполнение ведомостей.

Третий этап-камеральный. Был проведен анализ полученных данных, составлены рекомендации для балансодержателей территории.

Результаты работы по Проекту в 2015 году:

Примагистральные территории

В ходе работы были заложены площадки наблюдения. На каждой площадке взято по 10 различных деревьев и кустарников.

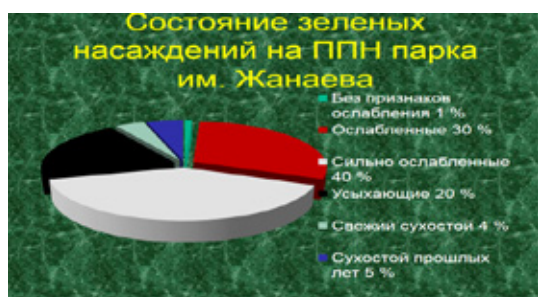
При лесопатологическом обследовании на всех пробных площадях деревья и кустарники находятся в ослабленном состоянии.

При анализе полученных данных, совместно со специалистами Центра защиты леса РБ, были разработаны рекомендации для балансодержателей территорий.

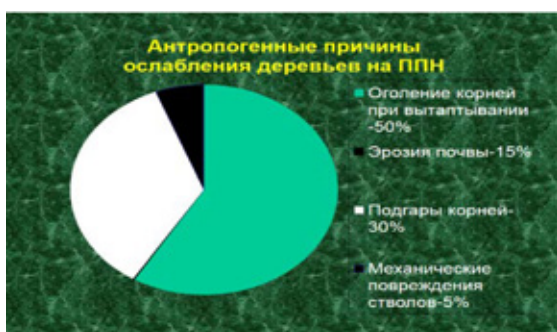
Требуется провести санитарную обрезку, направленную на удаление старых, больных, усыхающих и поврежденных ветвей и вершин (с указанием номеров деревьев); формовочная обрезка с целью придания кроне заданной формы и сохранения ее, выравнивания высоты растений, достижения равномерного расположения скелетных ветвей. Провести обработку деревьев и кустарников против тли и медяницы инсектицидным мыльным раствором в вегетационный период и весной.

Требуется посадка саженцев высоко декоративных деревьев и кустарников для дополнения и возобновления породного состава в оптимальные агротехнические сроки.

Парк им. Жанаева



Состояние зеленых насаждений парка им. Жанаева сильно ослабленное (40%). В целом, зеленые насаждения парка им. Жанаева сильно ослаблены рекреационной нагрузкой, воздействием на корневую систему — оголение корней в результате вытаптывания, эрозии почвы и действием низовых пожаров прошлых лет.



Из общего количества деревьев на пробных площадях у 70 деревьев (23%) усыхает крона, 47 деревьев (16%) — имеют раны от механических повреждений ствола, у 2 деревьев (0,7%) — оголенные корни, заражены инфекционными заболеваниями 17 деревьев или 6% от общего количества деревьев, 31 дерево (10%) усохли и подлежат вырубке. Здоровых деревьев, не имеющих заметных повреждений (1 категория состояния) — 3 дерева или 1%.

Литература:

- Кузьмичев, Е. П., Соколова Э. С., Мозолевская Е. Г. Болезни древесных растений: справочник [Болезни и вредители в лесах России. Том 1.]. - М.: ВНИИЛМ, 2004. - с. 5—10.



В целях улучшения санитарного состояния и оздоровления насаждений парка им. Жанаева совместными усилиями с учеными и специалистами были выработаны **следующие рекомендации**, которые ЦЗЛ РБ передал балансодержателю территорий.

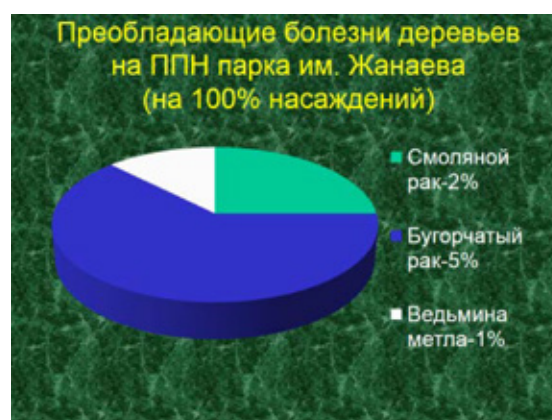
— Усохшие и погибшие деревья (5 и 6 категорий состояния) необходимо удалить, так как они служат источником возникновения и распространения болезней и вредителей.

— Провести лечение ослабленных и поврежденных деревьев: механические повреждения, трещины ствола необходимо замазать садовым варом или замазкой. А также, осуществить санитарную и омолаживающую обрезку и формирование крон деревьев и кустарников.

— Стабилизация маршрутов движения пешеходов с целью ослабления отрицательного влияния человека на почву и корневую систему насаждений, путем устройства дорожно-тропиночной сети, а также специальных мест для отдыха (скамейки, беседки и др.). Рекомендуется также в парке обустроить асфальтированные дорожки, которые дают возможность длительное время сохранять лесные массивы в зонах интенсивного посещения.

Необходимо произвести подсадку саженцев хвойных и лиственных пород, а также декоративных кустарников в оптимальные агротехнические сроки.

— Регламентировать поведение человека в парках путем разъяснительной природоохранной работы среди населения.



2. Мухина, Л. Н., Егорова А. В., Серая Л. Г., Ткаченко О. Б., Авсиевич Н. А. Диагностические признаки основных вредителей и болезней древесных и кустарниковых видов растений, контроль их развития с использованием материалов мониторинга состояния зеленых насаждений города Москвы. — М.: НИИ-Природа, 2006. — 356 с.

Применение таблиц для развития мышления у учащихся с ОВЗ на уроках швейного дела

Якушева Наталья Евгеньевна, учитель трудового обучения
МБС (К) ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 14 VIII вида» (г. Губкин, Белгородская обл.)

В специальной (коррекционной) школе VIII вида занятия по швейному делу имеют существенное значение для коррекции недостатков умственного развития обучающихся. Трудовая деятельность в её простых формах наиболее доступна и понятна обучающимся этой категории, а разнообразие видов выполняемых работ обеспечивает развитие разных анализаторов.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для умственно отсталых. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. [2, с. 4]

Содержание и методы обучения на каждом этапе определяются возрастными, воспитательными, учебными и коррекционными задачами школы. При этом, чем значительнее отклонения в развитии детей, тем специфичнее формы и методы трудового обучения. Для того чтобы правильно выбрать подход к каждой ученице, учителя трудового обучения на заседании учебно-воспитательного объединения разработали карту уровня развития по швейному делу, данные которой помогают проследить положительный результат применения выбранного метода или применяемой формы работы, и самое главное — облегчает выбор форм и методов работы для лично-ориентированного обучения.

Одним из основных принципов обучения на занятиях трудового обучения является наглядность и доступность.

Для одного занятия по труду обычно требуется много разнообразной наглядности. Учитывая повышенную отвлекаемость умственно отсталых учащихся, на каждом этапе занятия учитель демонстрирует только те наглядные пособия, которые необходимы для проработки данного учебного материала. Пособия, с которыми работа закончена и которые не потребуются на последующих этапах занятия, убираются с демонстрационных щитов. [1, с. 248]

Основными наглядными и раздаточными материалами на занятиях швейного дела являются:

- предметно-технологические карты;
- письменно-графические карты;

- технологические карты;
- инструкционные карты;
- планы работ, пошива;
- опорные схемы;
- таблицы для развития логического мышления;
- учебное лото;
- образцы изделий;
- дифференцированный раздаточный материал.

Разработкой дифференцированных пособий учителя трудового обучения нашей школы занимаются в системе и придают этому большое значение.

Каждое занятие швейного дела обучает, развивает, корректирует обучающегося благодаря лично-ориентированному уроку. Индивидуальный подход к каждому ребёнку сопровождается дифференциацией наглядного и раздаточного материала. Именно при этих условиях одновременно с коррекцией очень многих сфер деятельности ребёнка: памяти; логического, образного и абстрактного мышления; восприятия; моторики пальцев и так далее — происходит развитие личности учащегося.

В содержание работы по швейному делу наряду с применением профессиональных навыков входит применение специальных методов и форм по развитию устной речи и логического, наглядно-действенного мышления на основе изучения выполняемых изделий.

Наглядно-действенное мышление предполагает неразрывную связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Оно имеет существенное значение для общего умственного развития детей, так как представляет собой базу для формирования более сложных видов мышления (наглядно-образного и словесно-логического). [3, с. 5]

В процессе такой работы обращаю внимание учащихся на характерные признаки изучаемых изделий и технологию их выполнения, учу подмечать и выделять их, сравнивать один признак с другим, делать обобщения, развивать и корректировать таким образом у обучающихся основные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и обобщение.

Для чего в системе изготавливаю и применяю при изучении нового материала, при повторении изученных тем таблицы для развития логического мышления. Это способ-

ствуует установлению прочных смысловых связей между предметом «швейное дело» и словом. Кроме того, такая работа позволяет привлечь внимание всей группы учащихся.

Работа с такими таблицами помогает закрепить признаки изучаемого изделия или конкретно определённой детали, установить сходство и различие их по фасону, способу отделки, цвету. Ученики обогащают свой словарь словами, обозначающими признаки предметов. Основной задачей работы с этими таблицами является выработка у учащихся умения описывать фасон изделия (детали), устанавливать правильные соотношения общих и менее общих конструктивных линий, выделение общих и отличительных признаков изделий или деталей.

Разрабатываю и составляю такие таблицы по основным темам программного материала двух уровней сложности: для обучающихся по первому варианту и для обучающихся по второму варианту.

При работе с такими таблицами использую и другие виды упражнений для развития логического мышления:

- группировка деталей или конструктивных линий;
- перечисление деталей, линий одного вида с последующим обобщением;
- деление родового понятия (назови, какие формы кокеток, виды отделки, фасоны рукава и т. д.).

В процессе ответа помогаю правильно строить предложение, оказываю помощь в исправлении дефектов произношения.

Каждая таблица представляет собой прямоугольник, разделённый на 9 ячеек. Восемь из них заполняю схематическими рисунками с изображением того изделия (детали), которое изучаем или повторяем. Учащимся предлагается: завершить логический ряд в устной форме, зарисовать из-

делие (деталь), которая должна находиться в ячейке (в которой стоит вопрос) или подобрать карточку с необходимым изображением.

Каждый ряд должен содержать по три логически связанных изделия, деталей. Каждый предмет отличается тремя признаками.

Для облегчения составления таких таблиц, разработала следующую схему:

111	222	333
232	313	121
323	131	212

Например: при прохождении занятий, связанных с изготовлением воротника, составила таблицу, используя ключевые понятия — фасон, форма, отделка.

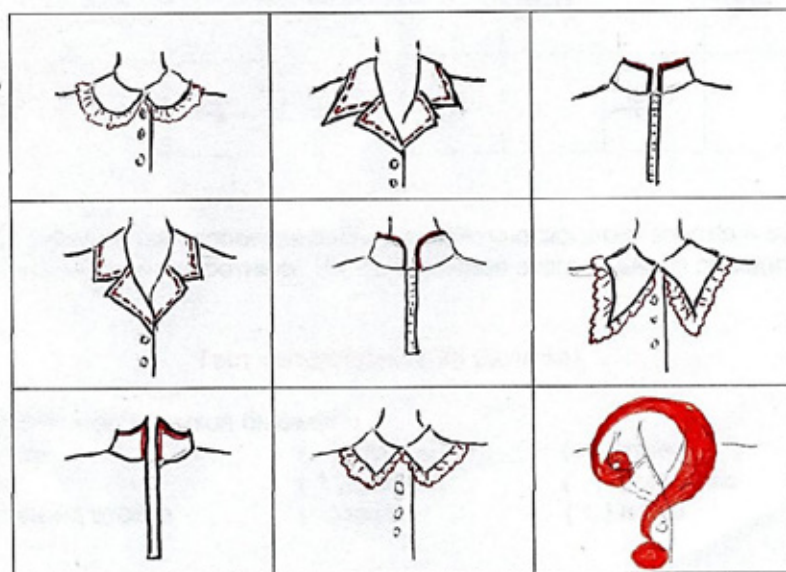
Первая цифра (стоящая в классе сотен) означает фасон воротника (1 — отложной воротник; 2 — воротник с лацканами; 3 — воротник стойка).

Цифра, стоящая в классе десятков, означает форму концов воротника (1 — закругленная, 2 — фигурная, 3 — прямоугольная).

Цифра, стоящая в классе единиц, означает отделку воротника (1 — оборкой, 2 — отделочной строчкой, 3 — кантом).

Например:

ячейка 111 — воротник отложной, концы воротника имеют закругленную форму, отделка воротника — оборка;
ячейка 232 — воротник с лацканами, концы воротника имеют прямоугольную форму, по краям воротника и лацканов выполнена отделочная строчка и т. д.



Первые таблицы рисовала на ватмане. Но в процессе работы усовершенствовала процесс изготовления: сшила из плотного полиэтилена планшет с девятью ячейками, каждая из которых имеет формат А4. Эскизы деталей рисую на альбомных листах, а затем вставляю в ячейки в необходимой последовательности. Появилась возможность

варьировать задания: менять неизвестный объект, работать с отдельными эскизами (чтобы не рассеивалось внимание), находить отличия и общие детали по двум эскизам. Задания определяются целями и задачами урока и психофизическими возможностями обучающихся или обучающегося (при индивидуальной работе).

В помощь для ответа предлагается опорная схема описания фасона воротника.

ВОРОТНИК				
Принцип построения чертежа	Фасон	Отделка	Форма концов воротника	Форма выреза горловины
1. Втачанный в горловину. 2. Цельнокроеный.	1. Стойка. 2. На стойке. 3. Отложной. 4. Плосколежащий. 5. С лацканами. 6. «Фэнтези».	1. Кант. 2. Кружево. 3. Строчка. 4. Вышивка. 5. Отделочная ткань. 6. Оборка.	1. Закругленная. 2. Прямоугольная. 3. Фигурная.	1. Закрытая. 2. Открытая.

Далее следуют вопросы для всей группы учащихся:

- Какие фасоны воротников вы знаете?
- Какую геометрическую форму могут иметь концы воротника?
- Какие швы вы применяли при обработке плечевых и боковых срезов?
- Какой шов вы применяли при обработке воротника?

Систематическое и целенаправленное использование на уроке таблиц, направленных на коррекцию мыслительных операций, создает положительный эмоциональный настрой у обучающихся, улучшает работоспособность, активизирует познавательную деятельность, развивает мышление, воображение, восприятие, речь.

Литература:

1. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст]: книга для учителя/Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов и педагогических институтов/Под. Ред. Воронковой. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
2. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст]: Книга для учителя./А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.: ил.
3. Кулешова, Г. П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта [Текст]: Методическое пособие./Кулешова Г. П. — М., 2006. — 104 с. (Коррекционная педагогика).

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа над фортепианным произведением, содержащим элементы джаза

Вчерашний Вячеслав Валерьевич, преподаватель специального фортепиано
Колледж искусств – специализированная школа-интернат для одаренных детей музыкально-эстетического профиля
(г. Петропавловск, Казахстан)

Как и любое время, конец XIX — начало XX века отмечены значительным разнообразием культурных и художественных явлений. Многие из них прямо противоположны друг другу по идейной направленности и формам художественного выражения, резко отличаются друг от друга своими историческими связями и удельным весом в жизни широких кругов. Ни по отношению к нашему периоду, ни по отношению к прошлым эпохам не приходится говорить о культурном и художественном единообразии, в том числе в области музыки. Каждый век порождает какие-то новые, ему одному присущие стили и тенденции, особенно ярко отражающие черты нового в психологии современников.

Говоря о культуре целого века по отношению к музыке, мы имеем те характерные для него новые значительные явления, которых либо совсем не было в предыдущие эпохи, либо они играли тогда глубоко подчиненную роль. Так, например, крупнейшим вкладом XVIII столетия в мировое музыкальное творчество было рождение сонатно-симфонического жанра, который развивался и совершенствовался в течение многих столетий. Культура рубежа XIX—XX столетий хранит многие ценности, перешедшие к ней по наследству от разных веков. Кроме того, в современной музыке возникли и новые направления, которых не знали предшествующие эпохи и которые могли быть порождены только атмосферой нашего времени. В современном искусстве возникает потребность в новой системе выразительных средств, характерных для нашей эпохи. Крупным завоеванием современной музыкальной культуры и одним из существенных его элементов можно с уверенностью назвать джаз.

Джаз (английское *jazz*), род профессионального музыкального искусства, сложившийся на рубеже XIX—XX веков в результате синтеза европейской и африканской музыкальной культуры и утвердившийся прежде всего в негритянской среде в США. Основные черты джаза — основополагающая роль ритма, мелодические акценты, порождающие ощущение волнообразного движения, им-

провизационное начало и так называемый «свинговый характер».

Этимология слова «джаз» до конца не известна. Слово «*jazz*» (происходящее, возможно от французского «*chasser*») у креолов означало «охоту», а также «волнение», «возбуждение». Впервые термин «джаз» появилось на грампластинке, записанной знаменитым новоорлеанским оркестром «*Original Dixieland Jazz Band*». 1920-е годы стали временем бурного расцвета и повсеместного распространения классического джаза, появления первых джазовых грампластинок. С этого времени берет начало эра джаза.

Постепенно джаз вышел из традиционно-расовых рамок, затем перешел к профессиональной и, параллельно, к развлекательной функции. Позже он стал вовлекать в свой круг глубокие художественно-эстетические задачи, потерял, в значительной степени, широкую аудиторию, вступил в процесс интеграции с пограничными видами музыки, наконец, включил в свой обиход все мировые музыкальные языки. Джаз оказывал и продолжает оказывать влияние на всю современную музыку. По определению Алексея Баташева: «*джаз — разновидность музыкально-импровизационного искусства, объединившая в органическом единстве традиции музыкальных языков и культур разных народов Земли*».

Работа над фортепианными произведениями, содержащих элементы джаза всегда осложняется отсутствием достаточно полной информации об этом, достаточно непростом стиле. Сказывается и отсутствие необходимой методической литературы, и редкие посещения учащимися джазовых концертов и фестивалей, где они могли бы перенимать необычные элементы исполнения джаза. Кроме того, в джазовых произведениях, помимо классических приемов изложения нотного текста содержится немало специфических элементов собственно джазовой музыки, смысл которых достаточно непросто объяснить начинающему музыканту, ранее не игравшему джаз.

Одно из самых «темных» мест джаза и одновременно один из самых непосредственно воспринимаемых его элементов — это явление так называемого свинга¹. Термин этот в джазе двузначен: так называется один из традиционных стилей джаза, достигший расцвета в 30-е годы XX столетия, и то психическое состояние, которое возникает при исполнении или прослушивании джаза. Свинг в его втором значении — непрменный компонент джазовой музыки, наряду с импровизацией, специфическим джазовым звукоизвлечением и фразировкой.

Природа свинга сложна и почти не исследована. В существующей иерархии джазовых ценностей, свинг занимает одно из ведущих мест. Наличие или отсутствие свинга, его качество, интенсивность, необычность являются важными критериями оценки джазового произведения. Существует определение Чарли Паркера: «если в этом произведении нет свинга — значит это — не джаз». Все это доказывает важность осознанного подхода к осмыслению такого явления, как свинг.

Большинство попыток европейских музыковедов исследовать природу свинга окончилось неудачей. Причина этого не только в непонимании сущности джаза, но прежде всего в несостоятельности самого традиционного музыковедческого анализа в применении к джазу. Академический подход к джазу, перенос на джаз критериев и эталонов классической музыки мешает правильному суждению о джазе. Часто джаз содержит элементы, далекие от классики, и поэтому музыкант с, казалось бы, отличной академической подготовкой не всегда способен понять его сущность.

Существовало немало попыток объяснить сущность свинга. В своей книге «Становление джаза» Джеймс Линкольн Коллиер приводит несколько высказываний критиков, пытавшихся объяснить природу свинга. Голландец Ван Йоост утверждал в 1936 году, что «свинг — это психическое напряжение, создаваемое притяжением ритма метром». Швейцарец Ян Славе доказывал в 40-е годы XX века, что «основная черта свинга — создание ритмических конфликтов между основным ритмом — и ритмом мелодии. Этот конфликт — музыкально-техническая основа джаза». Оба определения, по мнению Коллиера — «классический пример попытки исследовать галактику с помощью театрального бинокля, решить чисто джазовую задачу методом академического музыковедения».

Тем не менее, попробуем разобраться в сущности свингования. Свинг, как и особенности джазового звукоизвлечения, не поддается классическому нотному изложению. Польский исследователь джазовой музыки Матеуш Свен-

чицкий, указывает, что «свинг в огромной степени зависит от выработанного особого чувства ритма у исполнителя». Но каким образом выработать это чувство? И как объяснить учащемуся необходимые азы знаний для исполнения свинга?

Очень сложно отобразить свинг в привычной классической манере нотной записи. Еще сложнее объяснить начинающему музыканту — как нужно исполнять свинг. Если подойти к свингу с точки зрения классической нотной записи, то мы получим такую схему чередования ритмических долей свинга:



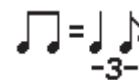
Свинговое исполнение четырех четвертей:



в классической нотации примерно будет выглядеть так:



Попытки таким образом записывать ноты ни к чему хорошему не привели — это крайне неудобно и для прочтения нот с листа, и для последующей работы с текстом. С целью упростить нотное изложение джазовой музыки, композиторами и аранжировщиками была введена следующая схема:



Данное обозначение помогает начинающему музыканту играть метрический рисунок с небольшим временным отклонением, тем самым, создавая необходимый эффект качания. Замечу, что формула, отображенная выше часто встречается в нотном тексте джазовых произведений. Иногда, вместо дуоли может встретиться пунктир, который следует также воспринимать близко к триоли. Педагогу и учащемуся следует более внимательно подходить к такому важному указанию. В большинстве случаев, необходимо помнить о необходимости ритмически смягчить нотное обозначение пунктира, заменив его на близкое к триоли исполнение.

¹ **свинг** / swing (английский: качание, взмах). Выразительное средство в джазе. Характерный тип метроритмической пульсации, основанной на постоянных отклонениях ритма (опережающих или запаздывающих) от опорных долей. Благодаря этому создается впечатление большой внутренней энергии, находящейся в состоянии неустойчивого равновесия, эффект «раскачивания» звуковой массы, расшатывания метрической основы. При свинге возникают метроритмические конфликты, сконцентрированные главным образом вокруг основных тактовых долей, которые — для усиления импульсивности ритма — подчеркиваются сильными акцентами.

Развитие чувство свинга (наравне с талантом) — необходимое условие творческого процесса джазового музыканта и слушателя. Как правило, чувство свинга хорошо прививается и развивается частым прослушиванием джазовых композиций и воспроизведением их на инструменте. Молодым музыкантам следует начинать работать над свингованием под творческим началом преподавателя с осознания упругости джазовой пульсации (в основном — триольной), которая и создает эффект движения в свинге.

Работа над фортепианным произведением, содержащим элементы джаза, должна опираться на специфику джаза и на академические устои исполнительства, складывающихся на протяжении многих веков. Ведь современная музыка не в коей мере не перечеркивает завоевания музыки классической. Основные исполнительские правила и законы должны быть бережно сохранены и умножены в процессе творческой работы над произведением, содержащим элементы джаза. Подлинная творческая работа над произведением требует много внимания, инициативы и фантазии: она «труднее», чем механическая тренировка. Джазовое исполнение требует большого эмоционального напряжения и творческой свободы для подлинного выражения специфики данного стиля. Не следует, конечно, переутомлять себя во время занятий чрезмерным эмоциональным напряжением. Сводя свою работу к чисто механическим упражнениям, пианист теряет одухотворенную осмысленность своего искусства.

Однако следует предостеречь молодых музыкантов от ложного понимания одухотворенного исполнения. Играя одно и то же произведение в течение долгого времени с неизменным «вдохновением», пианист незаметно для себя может впасть в художественный штамп и привычное возбуждение принять за проявление творческой воли. В таком случае любое механическое упражнение лучше, чем пустой темперамент, не одухотворенный настоящим чувством и идеей. Кроме того, следует помнить, что слишком частое «одухотворенное» исполнение, может привести к тому, что горячо любимое ранее произведение вдруг стало скучным, обыденным и неинтересным. Лучшее лекарство на этот случай — отложить на время работу над этим произведением и вернуться к ней через определенный промежуток времени.

При первых проигрываниях, конечно возникает ряд затруднений, связанных с прочтением нотного текста, с подбором удачных технических приемов и подходящей аппликатуры, с нахождением грамотных принципов свингования. Но уже на первых этапах ознакомления надо стараться проникнуть в замысел композитора и стиль произведения. Сосредоточив внимание на технических средствах, пианист не должен забывать о творческой стороне своего исполнительского замысла. Часто потеря художественной стороны произведения начинается на той ступени, когда вялая мысль не подсказывает исполнителю необходимых средств для преодоления встретившихся технических затруднений.

Особое внимание в работе над музыкальным произведением следует уделить стилю. Под стилем исполнения часто подразумевают различные теоретические взгляды, с разных точек зрения трактующие вопросы музыкальной интерпретации. Мы должны подразумевать совокупность выразительных и технических средств, неповторимую манеру интерпретации произведений различных по стилю и все особые приемы обращения с инструментом. Стиль исполнения зависит от содержания и формы интерпретируемого произведения. Несомненно, что господствующие вкусы и приемы игры всегда связаны с общим характером композиции.

В процессе интерпретации пианист должен поставить перед собой творческую цель: полностью раскрыть все идеи композиции. Музыкант не только исполняет то, или иное произведение, не только «репродуцирует» творение композитора. Он воссоздает, вселяет новую жизнь в нотный текст. Он властен превратить произведение в создание, говорящее, дышащее, одаренное активной жизнью.

Существует зависимость качества звучания от стиля и характера произведения. Нельзя говорить о хорошем звуке, как о отвлеченном понятии, вне конкретно поставленной художественной задачи. Стиль композитора в целом и каждый эпизод, даже отдельный голос требуют особой окраски звука и особого приема звукоизвлечения. В значительной мере звук инструмента связан с фразировкой и пластикой игры. Эти два качества исполнения так тесно сплетены друг с другом, что любое разделение их представляется искусственным. Фразировка предполагает свойство музыки передавать интонации и выразительность речи, ее близость к синтаксическим формам и смысловым категориям.

Еще одной трудностью, с которой сталкивается молодой музыкант, мало знакомый с джазовой музыкой, можно назвать умение находить и воплощать в исполнении верный образ произведения. Мои личные наблюдения и исполнительский опыт подсказывают, что начинающему джазмену следует больше слушать качественной джазовой музыки (желательно в «живом исполнении»). Это помогает ему закрепить в памяти особенности джазового изложения, найти нужные краски для исполнения, отыскать необходимый звуковой образ. Звуковой образ, отчетливо воспринимаемый внутренним слухом музыканта, вызывает к жизни новые приемы интерпретации и вместе с тем обогащает наше представление о средствах инструмента, казавшихся до конца изученными. Сам по себе инструмент мертв, пока музыкант не предьявляет ему художественных требований. Его оживляет доверие, оказанное ему артистом. В такой же мере инструмент «мстит» за оказываемое ему недоверие.

Исполнение джазовых произведений требует большой свободы от музыканта. Эмоциональное напряжение, возникающее у исполнителя и слушателя при воздействии свинга, постоянно требует от них «выхода» повышенного тона — нередко можно заметить, как джазмен бескон-

трольно качается в такт музыке. В известной мере, это можно допустить, но не следует выходить за рамки приличия, допуская при исполнении много лишних движений.

Как один из способов педагогического «наведения» можно рекомендовать фиксацию внимания учащегося на ощущение касания пальцами клавиш. Фиксируя внимание учащегося на чувстве осязания в кончиках пальцев, можно избавиться от излишнего напряжения выше находящихся частей руки, от неловких движений локтями и всем корпусом. Этим путем устраняются различные недостатки: скованное положение тела и рук, искажение лицевых мускулов, дополнительное напряжение шеи, плеча. Скованность в такой же мере вредит игре, как и излишние размашистые движения.

Для того, чтобы каждый палец находился во время игры в оптимальном положении для нажима на клавишу, вся рука должна помогать пальцу занять соответствующее положение на клавиатуре. Отсюда следует, что локоть не может находиться на одинаковом расстоянии от клавиатуры во время исполнения длинной фразы, так как в этом случае пальцам пришлось бы делать лишние сгибательные и разгибательные движения. Все эти классические приемы следует применять и при исполнении современной музыки.

Мера напряжения соответствует мере отдыха. Смена активных движений и подготовительных моментов, чередование отдыха и напряжения так же необходима пианисту, как ритм дыхания для жизни каждого организма. Равномерная игра от такта к такту не только художественно неполноценна, но и крайне утомительна. Игра зрелого музыканта позволяет ему подняться выше отдельных эпизодов сочинения к вершинам охвата всей формы, откуда ему открывается широкая картина музыкального замысла с его богатым и разнообразным содержанием.

В работе над произведением нельзя упускать из внимания такие важные факторы, как аппликатура. Иногда, начинающий музыкант, работающий над джазовым произведением, относится к аппикатуре как к анахронизму: это, мол, удел только академической музыки. Это не верно. Аппликатура — чрезвычайно важный художественный фактор. Каждый палец обладает своим характером удара. Есть более сильные и слабые пальцы. Специфическое положение большого пальца по отношению к остальным ставит его в особые условия. Например, естественно из-

бегать употребление большого пальца, когда исполняется плавная лирическая мелодия. Зато он незаменим при акцентировании, в опорные мгновения при смене позиции. Роль пятого пальца в правой и левой руке совершенно различна. В левой руке — это область тяжелых басов, устойчивых нажимов клавиш; в правой — чаще моменты ярких подчеркиваний нот. И все же пятый палец до некоторой степени лишен той насыщенной выразительности, которая свойственна второму или третьему. Четвертый палец, наоборот, способен к изысканной тонкости звучания... Таким образом, аппликатура играет в пианизме роль своего рода инструментовки. Одна из первостепенных задач педагога — подсказать ученику оптимальную аппикатуру и не допустить неверного сочетания пальцев, приводящего к ущербности исполнения.

Работая над джазовым произведением, молодой исполнитель должен уверенно сочетать особенности собственно джазовой музыки с академическими основами исполнения. Задача педагога — подсказать ученику важные особенности джаза, направить его игру в стилистически верные рамки, при этом основываясь на проверенных временем приемы исполнения. Преподаватель должен заинтересовать учащегося в дальнейших исследованиях области джазовой музыки, ведь музыка джаза по-своему уникальна. В сущности, ей нет аналогов. Ни один вид искусства не знал такого стремительного развития, таких крутых поворотов, смен стилей и направлений за короткое, всего несколько десятилетий, историческое время. Истоки джаза глубоки, многообразны, но в законченном своем виде, как явление сложившееся, джаз целиком «приписан» к XX веку, он — его дитя и ровесник, его ярчайшая музыкальная эмблема. Не случайно звуки джаза, наряду с другими символами современной цивилизации, были заложены в закодированное Послание Человечества, отправленное на космическом корабле в бесконечное плавание по Вселенной.

Джаз прекрасен и бесконечен. Вероятно, ни одно исследование, даже самое безупречное, не сможет объять его. Но критика должна стремиться попеть за творчеством, влиять на него, способствовать его развитию. И она же должна воспитывать, просвещать публику. Взаимодействуя с поистине всемирной слушательской аудиторией, джаз взойдет на новые вершины, одарит нас новыми открытиями. Он всегда будет удивлять и радовать нас.

Литература:

1. Вайнер Людмила. «Этот забытый, прекрасный рэгтайм».
2. Верменич, Ю. «Джаз для всех»
3. Коллиер, Д. «Становление джаза»
4. Конен, В. «Рождение джаза»
5. Левин, Г. «Свинг: некоторые аспекты теории»
6. Фейнберг, С. «Пианизм — как искусство»
7. Фитцджеральд «Рассказы об эре джаза»

Содействие социально-профессиональному самоопределению студента-спортсмена посредством технологии веб-квест

Мулендейкина Татьяна Александровна, соискатель
Омский государственный педагогический университет

Ключевые слова: фасилитация, педагогическое сопровождение, профессиональная идентичность.

Характерная особенность системы подготовки студентов-спортсменов в училищах олимпийского резерва (далее УОР) заключается в том, что наряду с совершенствованием спортивного мастерства студенты должны овладеть набором общих и профессиональных компетенций. Высокие результаты спортивных достижений обеспечивают стабильную мотивацию студентов-спортсменов к спортивной подготовке, однако мотивация студентов к учению и овладению профессиональными компетенциями значительно уступает. К окончанию обучения в УОР у всех студентов-спортсменов отмечается динамика в совершенствовании спортивного мастерства, однако не у всех обучающихся сформировано социально-профессиональное самоопределение. Социально-профессиональное самоопределение рассматривается нами как открытый, динамичный процесс, в ходе которого соотносятся цели студента-спортсмена в области спортивного совершенствования с предпочтениями в профессиональной карьере, а также формируется готовность к профессиональной самоидентификации и к проектированию профессиональной карьеры.

Среди 110 студентов-спортсменов с 1 по 5 курсы Омского государственного училища олимпийского резерва (далее Омское ГУОР) было проведено исследование статусов профессиональной идентичности. В качестве диагностического инструментария использовалась методика А.А. Азбель и А.Г. Грецова, согласно которой человек в процессе профессионального самоопределения может находиться в одном из четырех статусов профессиональной идентичности, так авторы выделили неопределенный, навязанный, мораторий и сформированный статусы. В результате исследования было выявлено, что 53% студентов-спортсменов имеют статус «мораторий», и характеризуются как люди, исследующие альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающиеся выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. 17% из опрошенных студентов-спортсменов имеют статус «неопределенная идентификация». Эти студенты характеризуются как обучающиеся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов. 30% студентов-спортсменов имеют «сформированную профессиональную идентичность». Таким образом, по данным нашего исследования 70% студентов-спортсменов испытывают трудности в профессиональной самоидентификации. Данный факт объясняется тем, что студенты-спортсмены, занимаясь спортом высших достижений, не думают о будущей

профессиональной деятельности, они отдают все свое время спортивной подготовке, что является одной из приоритетных задач УОР.

На основе анализа исследований, затрагивающих проблемы профессионального самоопределения спортсменов на этапе завершения спортивной карьеры (Д.К. Давлеткалиева, И.Б. Иванова, О.Ю. Сенаторовой, Н.Б. Стамбуловой, С.Н. Шихвердиева), а также анализа результатов исследования о профессиональной идентификации студентов-спортсменов Омского ГУОР, нами была предпринята попытка организации образовательного процесса таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию готовности к профессиональной идентификации и проектированию профессиональной карьеры. К тому же современное образование, характеризующееся вариативностью и многообразием, как в отборе содержания, так и в средствах и технологиях позволяет оказывать индивидуальную помощь студенту-спортсмену для предотвращения его проблем в социально-профессиональном самоопределении.

Оказание адресной помощи студенту-спортсмену реализуется в Омском ГУОР через педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения, которое осуществляется как в рамках учебного, так и внеучебного процесса. Следует отметить, что основной задачей педагогов, реализующих сопровождение, является поддержка сопровождаемого, а именно поддержка того, что уже заложено в студенте для осознания им своих сильных и слабых сторон с целью успешного продвижения в образовании и совершения осознанного выбора в профессиональном становлении. По мнению Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной, исходным теоретическим положением для формирования теории и методики педагогического сопровождения является системно-ориентационный подход, важнейшим положением которого выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»), следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Поэтому под сопровождением Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Где ситуации жизненного выбора рассматриваются как множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития (прогрессивного или регрессивного) [3; с. 124].

Реализация сопровождения меняет форму взаимодействия между субъектами образовательного процесса — преподаватель выступает в роли консультанта, модератора, фасилитатора и т. д.

Следует отметить, что в ходе учебных занятий в Омском ГУОР преподавателями используются образовательные технологии контекстного обучения, такие как кейс-ситуации, проекты, веб-квесты и др. В настоящее время в отечественной педагогической практике накоплен большой опыт применения технологии веб-квест в образовательном процессе (Е. И. Багузина, О. В. Волкова, Ю. Б. Дроботенко, О. Л. Осадчук и др). Основоположниками концепции веб-квеста являются Б. Додж и Т. Марч. По мнению Ю. Б. Дроботенко, веб-квест — специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам [2].

Основные составляющие веб-квеста: 1. введение (задается исходная ситуация веб-квеста, ставится, цель и обозначаются сроки выполнения); 2. задание, соответствующее степени автономности и самостоятельности студентов (распределение ролей); 3. набор ссылок на ресурсы сети Интернет; 4. описание процесса выполнения работы; 5. пояснения по переработке полученной информации; 6. заключение (анализ проделанной работы) [там же].

Тематика веб-квеста может быть разнообразной и охватывать как отдельную проблему, так и раздел. В профессиональном образовании веб-квесты позволяют педагогу смоделировать для студента возможную ситуацию будущей профессиональной деятельности, развить интерес студента к осваиваемой профессии, а студенту, в свою очередь, примерить на себя роль специалиста и расширить, таким образом, понимание сущности и задач будущей профессии.

В данной статье представим опыт применения веб-квеста на дисциплине «иностранный язык» со студентами 3 курса в рамках раздела «Подготовка специалистов по спорту». Задания веб-квеста выполняются студентами-спортсменами в течение завершающего занятия раздела, тема занятия — «Мое будущее образование». Еще раз подчеркнем, что основная идея сопровождения — поддержка студента, обуславливающая изменение стратегии взаимодействия преподавателя и студента. При организации работы студентов-спортсменов с данным веб-квестом преподаватель выступает в роли фасилитатора.

Педагог-фасилитатор, по мнению К. Роджерса, в своей деятельности следует трём главным установкам: конгруэнтность, принятие и доверие, эмпатическое понимание обучающегося [4; с. 227]. К. Роджерс также выделил отличия преподавателя фасилитатора от традиционного преподавателя, перечислим некоторые из них:

1. обращение к обучающимся: Чему вы хотите научиться? Занимает ли это вас? Что вам интересно? Что вас заботит? Какие проблемы вы хотели бы уметь решать?

2. создание учебной атмосферы, т. е. обучающиеся имеют возможность работать над проблемами, представляющими для них реальный интерес, причем работать на том уровне, на котором они способны уяснить проблему и найти приемлемое решение.

3. проникновение во внутренний мир обучающегося, чтобы понять, что для него важно;

4. установка личных взаимоотношений;

5. выявление интересов и предпочтений обучающихся, т. к. в здоровой психологической атмосфере они проявляют высокую готовность поделиться своими стремлениями;

6. сохранение любознательности;

7. обеспечение обучающихся источниками учения;

8. поощрение творчества;

9. гармоничное развитие когнитивной и духовной сферы.

Поскольку по результатам исследования, направленного на изучение статуса профессиональной идентичности, студенты-спортсмены были поделены на три группы — студенты-спортсмены с сформированной профессиональной идентификацией, мораторием и неопределенной идентификацией, то студентам-спортсменам 3 курса предлагается веб-квест в соответствии с их идентификацией. Статус идентификации в тоже время является определяющим для выбора роли студента, которая требуется согласно данной технологии.

При реализации веб-квеста преподаватель Омского ГУОР ставит целью в ходе занятия не только достичь результатов, заданных ФГОС СПО по дисциплине (общаться устно и письменно на иностранном языке на профессиональные (повседневные) темы; переводить тексты профессиональной направленности; пополнять словарный запас; сформировать общие компетенции), но и содействовать развитию социально-профессионального самоопределения студента-спортсмена.

При создании веб-квеста мы придерживались структуры, предложенной Ю. Б. Дроботенко [1; с. 145]. Содержание веб-квеста для понимания логики изложения отражено на русском языке в таблице 1, в ходе занятия студенты получают задание, сформулированное на английском языке.

В ходе занятия преподаватель оказывает необходимую помощь студенту-спортсмену в поиске, отборе и переработки информации в зависимости от уровня его знаний и самостоятельности.

Благодаря организации занятия в логике технологии веб-квест у студента-спортсмена не только развивается самостоятельность, совершенствуются умения по иностранному языку, но и иницируются размышления о дальнейшем социально-профессиональном самоопределении. Так у студента-спортсмена формируется и развивается представление о перспективах его образовательной деятельности, о направлениях профессиональной деятельности, ее задачах, а также о требованиях профессиональных позиций к личностным особенностям.

Таблица 1

1. <i>Обобщающая формулировка задачи</i> — высокие требования к молодому специалисту, большая конкуренция на рынке труда, где предпочтение отдают выпускнику вуза, актуализируют проблему дальнейшего образования выпускника СПО.		
2. <i>Ключевое задание</i> — определите дальнейшие варианты образовательного пути и профессионального совершенствования выпускника Омского ГУОР.		
3. <i>Контекст решения индивидуальной задачи для студентов в зависимости от их профессиональной идентификации:</i>		
<i>1. неопределенная</i>	<i>2. мораторий</i>	<i>3. сформированная</i>
Вы студент-спортсмен Омского ГУОР, который еще не решил, чем будет заниматься дальше и куда пойдет учиться.	Вы студент-спортсмен Омского ГУОР, который хочет получить высшее образование после окончания Омского ГУОР и имеет несколько альтернативных вариантов, но не может сделать выбор, где учиться дальше.	Вы студент-спортсмен Омского ГУОР, который знает, где будет учиться и работать после окончания училища.
4. <i>Задания, которые приведут к решению — используя ресурсы Интернет, найдите информацию о:</i>		
— востребованных специальностях на Омском рынке труда; — названия специальностей, которые вас заинтересовали; — требования, предъявляемые к специалистам выбранной специальности; — учебные заведения Омска или других городов, готовящие данных специалистов; — экзамены для поступления.	— названия учебных заведений Омска или других городов, готовящие специалистов по интересующим вас направлениям; — области труда данных специальностей; — задачи, которые необходимо будет решать специалистам интересующего профиля; — требования, предъявляемые к специалистам выбранной специальности; — экзамены для поступления.	— название вашего ВУЗа; — специальность; — область вашей будущей профессиональной деятельности; — задачи, которые необходимо будет решать специалисту вашего профиля; — требования, предъявляемые к специалистам выбранной специальности; — проанализируйте учебный план вашего будущего направления подготовки. — какие дисциплины вы будете изучать.
Для поиска необходимой информации воспользуйтесь представленными ссылками, а также дополнительными ресурсами информационных поисковых систем: http://edunews.ru/professii/rating/ http://finansiko.ru/vostrebovannye_professii_2015/ http://eduscan.net/region/Омск http://eduscan.net/region/Омск http://edunews.ru/universities-base/spisok/sportivnye.html http://academica.ru/vysshee-obrazovanie/Sportivnye-vuzy/stranitsa_1/		
Интернет-сеанс 40 минут		
5. <i>Найденную информацию скопируйте и сохраните в отдельном файле. Переведите на английский язык. Оформите в виде презентации и подготовьте для устного выступления.</i>		
6. <i>Критерии оценивания:</i> — обоснованность своего выбора, — логичность изложения, — грамотность, — эстетичность оформления.		

Литература:

1. Дроботенко, Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. — Омск: ОмГПУ 2006—215 с.
2. Дроботенко, Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.disscat.com/content/organizatsiya-samostoyatelnoi-raboty-studentov-v-vuze-pri-izuchenii-pedagogicheskikh-distcip> (дата обращения 29.05.2015).

3. Казакова, Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). — СПб.: «Петербург — XXI век», совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997—160 с.
4. Роджерс, К. Фрейберг Дж. Свобода учиться М.: Смысл, 2002—527 с.

Структура профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли

Тихонова Лилия Владимировна, аспирант

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

Профессиональная компетентность характеризуется системой интегрированных умений, опыта, знаний, а также личностных качеств, позволяющих будущему специалисту эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром. Педагогическая экспертиза (С. В. Красных, Т. Г. Самойленко [3, с. 15], Д. К. Шарфутдинов, Р. Р. Сибатуллин [6, с. 36] и др.) выявленных инвариантных составляющих профессиональной компетентности показала, что эта структура представлена ценностным (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому), когнитивным (требования к освоению содержания модуля, междисциплинарного курса), и деятельностным (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) аспектами подготовки, связанными с определенными видами профессиональной деятельности специалистов с учетом опыта профессиональной деятельности на основе профессионально значимых качеств личности.

Вместе с тем, специфика подготовки будущих техников автотранспорта предопределяет необходимость выделения вариативных компонентов профессиональной компетентности. Исследование в данной области показывают, что уровень компьютерной грамотности, информационно-коммуникационной компетенции студентов сузов — низкий, не более 48% (Е. А. Косорукова) [2, с. 29]. В условиях вступления общества в постиндустриальную эпоху, а также в связи с автоматизацией автотранспортных предприятий мы выделяем информационно-коммуникационный компонент. Также мы выделяем адаптационный компонент профессиональной компетентности, который проявляется в подвижности будущих техников автотранспорта (Н. И. Ляленкова [4, с. 34]).

Таким образом, структура предполагаемого результата — профессиональной компетентности будущих техников автотранспорта, состоит из ценностного, когнитивного, деятельностного, информационно-коммуникационного и адаптационного компонентов и рассматривается нами через призму формируемых у будущих техников профессиональных компетенций (ПК) и развития общих компетенций (ОК) [7].

Во-первых, когнитивный компонент профессиональной компетентности, мы будем, прежде всего, рас-

сматривать как процесс усвоения профессиональных знаний, включает в себя цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения профессиональных проблем, в ходе которых необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеологическими методами, процедурами (способами действий), включая создание нового.

Когнитивный компонент характеризуется знанием содержания профессиональной компетентности: оперативное планирование, формы и структуру управления работой на автомобильном транспорте, основы эксплуатации технических средств автотранспорта, систему учета, отчета и анализа работы и одновременно происходит развитие умения организовывать собственную деятельность, умения на основе знаний принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и т. д. (ОК 1,2,3,4,5,9, ПК1 — ПК3).

Во-вторых, ценностный компонент включает в себя цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. Ценностный компонент представляет большой интерес для нашего исследования, т. к. усиление мотивации формирует саморазвитие, самосовершенствование в процессе профессиональной подготовки; стремление к расширению профессиональных знаний.

Проявляется в осознании будущего выпускника значимости профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования, характеризуется потребностью и стремлением овладеть профессиональными компетенциями и развивать общекультурные компетенции и использовать их в процессе профессиональной подготовки, что является мотивацией для достижения успеха в профессиональной деятельности (ОК 1,2,3,4,8, ПК1 — ПК3).

В-третьих, деятельностный компонент включает в себя цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Деятельностный компонент наполнен совокупностью поисково-ориентировочных, аналитико-синтетических и проективных профессионально ориентированных умений (рис. 1).

Определяет практическое и оперативное применение знаний, опыт их проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях: практический опыт ведения технической документации, контроля выполнения заданий и графиков, использования в работе автоматизированных систем для обработки оперативной информации, расчета показателей работы объектов транспорта. Включает виды профессиональной деятельности: инвариантные и вариативную часть требований к деятельности техника по специальности «Организация перевозок и управление движением на автотранспорте» (ОК 9, ПК1 — ПК3).

В-четвертых, информационно-коммуникационный компонент предусматривает знание студентами специального программного и аппаратного обеспечения перевозочного процесса, основных пакетов прикладных программ, используемых в процессе профессиональной подготовки, систем управления базами данных, систем автоматизированного проектирования и др. (например, методы расчёта времени оборота транспортного средства, составление расписания движения и их реализацию с помощью информационных технологий). Информационно-коммуникационный компонент наполнен опытом в области перевозочного процесса с использованием автоматизированных систем управления (ОК 4,5,6, ПК1 — ПК3).

Информационно-коммуникационный компонент профессиональной компетентности обеспечивают свободное владение информационными ресурсами, средствами информационных технологий при разработке и управлении сложными техническими объектами, который необходимо рассматривать как общечеловеческую категорию (информационный метод познания), т. к. любой объект изучения,

явление, процесс, действие имеет своё информационное отображение (А.Д. Урсул) [5, с. 188].

В-пятых, адаптационный компонент мы будем рассматривать как процесс профессиональной рефлексии, а именно: выработка навыков самостоятельного принятия решений, самоконтроля, умения объективно оценить уровень развитости личностных качеств на всех этапах профессиональной подготовки, что будет способствовать подвижности, мобильности будущего специалиста.

Адаптационный компонент также включает в себя психофизиологические (память, мышление, речь и т. п.), психологические (темперамент, акцентуации характера, тип личности: экстраверт/интроверт) особенности личности. Это отражение по нашему мнению выражается в поддержке индивидуальности обучающихся; создание условий для удовлетворения образовательных потребностей учащихся, поощряющий, стимулирующий характер взаимодействия преподавателя и обучающихся; содействие в развитии способов самореализации личности (ОК 3,7, ПК1 — ПК3). В последнее десятилетие проблема формирования кадрового потенциала особенно актуальна, причем вопросы профессиональной ориентации личности будущего специалиста в постиндустриальном обществе становятся ведущими (Э.Ф. Зеер) [1, с. 30].

Поэтому успешность профессиональной деятельности будущих техников автотранспорта будет зависеть от личных способностей и образовательных достижений, которые в дальнейшем позволят им мобильно обновлять знания, гибко реагировать на изменения рынка труда и технологии.



Рис. 1. Структура профессиональной компетентности техников по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (автомобильном)»

Литература:

1. Зеер, Э. Ф. Содействие профессиональному самоопределению обучающихся в современных социально-экономических условиях. // Педагогический журнал Башкортостана. — 2013. — № 3–4 (46–47). — с. 30–38.
2. Косорукова, Е. А. Диагностика сформированности информационной компетенции студентов. // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 12. — с. 29–32.
3. Красных, С. В., Самойленко Г. Ш. Компетентностная модель подготовки выпускника в системе профессионального образования. // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 5. — с. 15–17.
4. Ляленкова, Н. И. Процесс профессионального роста как научная проблема. // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 1. — с. 34–37.
5. Уреул, А. Д. Природа информации: философский очерк. — 2-е изд. — Челябинск, 2010. — 231 с.
6. Шарафутдинов, Д. К., Сибгатуллин Р. Р. Профессиональные компетентность и компетенция — важнейшие факторы обеспечения безопасного труда Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 1 (91). — с. 36–41.
7. ФГОС СПО 23.03.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (автомобильном)» [Электронный ресурс]/Информационный портал: Гарант. ру. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70569592/>. — Дата обращения: 07.05.15.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Применение методов динамики к расчету строительных конструкций

Каверина Эвелина Витальевна, кандидат технических наук, доцент;

Татаркина Евгения Андреевна, студент

Чайковский технологический институт (филиал) Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова (Пермский край)

Основу инженерного образования обучающихся по направлению «Строительство» составляют такие дисциплины как «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов». Они являются первостепенной основой технического образования и позволяют овладеть «Строительной механикой», «Механикой грунта» и рядом других технических дисциплин, связанных с расчетом элементов конструкций, зданий и сооружений.

В начале обучения, когда студент еще мало имеет представления об области технических задач, которые ему предстоит решать, у будущего строителя возникает вопрос, зачем ему необходимо изучать такие разделы как «Кинематика» и «Динамика» в теоретической механике, или «Динамические задачи» сопротивления материалов, ведь здания и сооружения — условно неподвижные конструкции. С неохотой студенты относятся к изучению характеристик движения, изучению плоского и сферического движения, тем более законов динамики. Поэтому очень важно показать необходимость изучения данных разделов применительно к строительным конструкциям, продемонстрировать примеры применения законов динамики, возможности упрощения решения задач с их использованием, а подчас и единственный возможный способ решения.

Нельзя пренебрегать простейшим и наглядными примерами необходимости учета законов кинематики и динамики в строительных конструкциях, как например, возникновение дополнительных нагрузок на трос, удерживающий груз.

Будет наглядным провести сравнение реакции, возникающей в тросе, в трех случаях, демонстрирующих сравнение задач статики и динамики (рис. 1, а) [2, с. 160].

1. Статическая задача. Груз массой m подвешен к неподвижному тросу, или груз поднимается и опускается с постоянной скоростью (рис. 1, б).

$$V = \text{const} \text{ или } V = 0.$$

$$\text{Составляем уравнение равновесия: } \Sigma F_{iy} = T - G = 0;$$

$$T = G.$$

2. Динамическая задача 1. Момент начала подъема. Подъемный механизм создает ускорение, необходимое для достижения постоянной рабочей скорости. В соответствии с принципом Даламбера, для того, чтобы можно было составить уравнение равновесия, необходимо приложить силу инерции в сторону обратную ускорению (рис. 1, в).

$$0 \rightarrow V; a \neq 0; \Phi = ma;$$

Составляем уравнение равновесия: $\Sigma F_{iy} = T - G - \Phi = 0;$

$$T = G + \Phi.$$

$$T = G + a \cdot G / g$$

3. Динамическая задача 2. Сильный порыв ветра. Груз начинает раскачиваться по кривой. Возникает центростремительное ускорение (рис. 1, г).

$$a_n = V^2 / R$$

Составляем уравнение равновесия: $\Sigma F_{iy} = T - \Phi_n - G \cdot \cos \alpha = 0;$

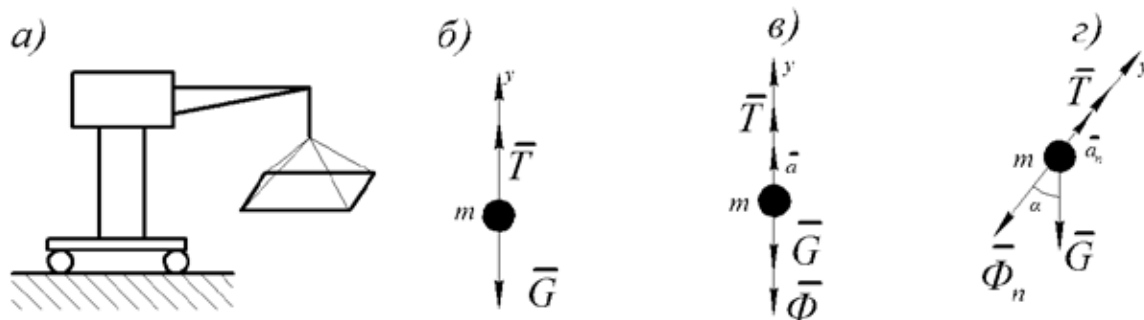


Рис. 1.

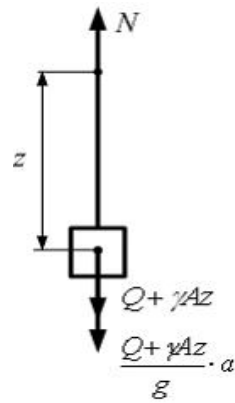


Рис. 2

$$T = G \cdot \cos\alpha + G \cdot V^2 / R \cdot g$$

Подстановка численных значений и сравнение реальных перегрузок, возникающих в тросе, наглядно демонстрируют важность учета динамических процессов при расчетах, объясняют причины возможных поломок при запуске грузоподъемных механизмов. При объяснении решения важно подчеркнуть, что без принципа Даламбера решение подобных задач вообще невозможно [1, с. 180–200], [2, с. 157].

На подобном примере в задачах сопротивления материалов можно также продемонстрировать, каким образом увеличивается нормальное напряжение в тросе с учетом динамических нагрузок, и соответственно минимально необходимая площадь поперечного сечения (рис. 2).

Сила натяжения троса в сечении на расстоянии z от нижнего конца обусловлена статической нагрузкой от веса груза Q и веса троса γAz , а также инерционной нагрузкой $a \cdot (Q + \gamma Az) / g$. Следовательно, продольная сила определяется как:

$$N = Q + \gamma Az + a \cdot (Q + \gamma Az) / g,$$

а нормальное напряжение в сечении троса равно:

$$\sigma = (1 + a/g) \cdot (Q + \gamma Az) / A.$$

Наглядным объяснением важности изучения законов кинематики и динамики является демонстрация их применения для решения задач статики и упрощение этого решения по сравнению с использованием методов статики. Одним из таких примеров является принцип возможных перемещений, который позволяет продемонстрировать необходимость изучения плоского движения для вывода связей между перемещениями точек тела и возможность решения задач статики методами динамики. При этом демонстрационные примеры не обязательно должны быть громоздкими.

Например, на штангу AB (рис. 3, а) шатунно-балансировочного механизма действует сила F и необходимо определить момент m пары сил, которую следует приложить к балансиру OE длиной l , чтобы уравновесить механизм в положении, когда угол $OAE = \beta$, а угол $EAB = \alpha$. Весом звеньев и трением пренебрегаем. Решение задачи можно провести двумя способами.

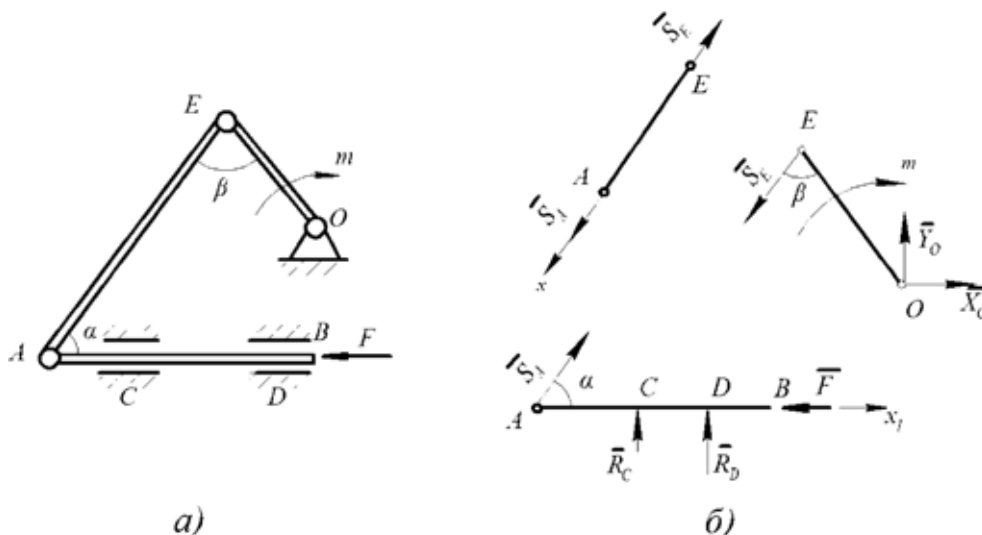


Рис. 3

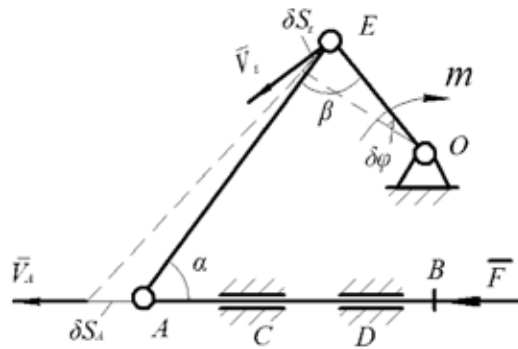


Рис. 4

Применяя методы статики, рассмотрим равновесие стержня AE , AB и OE и составим соответствующие три уравнения равновесия:

$$\begin{aligned} \Sigma F_{ix} &= S_A - S_E = 0; \\ \Sigma F_{ixl} &= S_A \cdot \cos\alpha - F = 0; \\ \Sigma m_O(F_i) &= S_E \cdot \sin\beta - m = 0; \end{aligned}$$

Решая данную систему, получим $m = F \cdot l \cdot \sin\beta / \cos\alpha$.

Применяя принцип возможных перемещений (рис. 4), необходимо составить только одно уравнение:

$$F \cdot \delta S_A - m \cdot \delta\varphi = 0. \text{ Откуда } m = F \cdot \delta S_A / \delta\varphi.$$

Учитывая, что звено AE совершает плоское движение, находим связь между скоростями точек A и E , и соответственно связь между перемещениями δS_A и $\delta\varphi$.

$$\omega_{OE} = v_E / l; \rightarrow \delta\varphi = \delta S_E / l;$$

По теореме о проекциях скоростей точек на прямую AE :

$$v_A \cdot \cos\alpha = v_E \cdot \sin\beta; \rightarrow \delta S_A \cdot \cos\alpha = \delta S_E \cdot \sin\beta;$$

Тогда $\delta S_A / \delta\varphi = \sin\beta / \cos\alpha$ и $m = F \cdot l \cdot \sin\beta / \cos\alpha$.

Принцип возможных перемещений также очень хорошо позволяет продемонстрировать сокращение решения задач статики при его использовании. Например, на рис. 5, а изображена конструкция, состоящая из четырех одинаковых T -образных рам, соединенных шарнирами K, M, Q . Опоры A и E — шарнирно-неподвижные, B и D — шарнирно-подвижные и необходимо определить

горизонтальную составляющую \vec{X}_E реакции опоры E , вызванную силой \vec{F} , приложенной к левой раме.

Методы статики дадут довольно сложное и длинное решение, так как придется рассматривать равновесие четырех рам и решать систему из 12 уравнений с 12-ю неизвестными. Принцип возможных перемещений дает более простое и короткое решение [2, с. 132], [3, с. 213].

Изменив конструкцию опоры E , сделаем ее подвижной. Чтобы система осталась в равновесии, приложим к опоре неизвестную искомую силу X_E , (рис. 5, б). Задаем системе возможное перемещение, повернув левую раму вокруг опоры A на угол $\delta\varphi$. С помощью мгновенных центров скоростей C_1, C_2 и C_3 каждой рамы, определяем, что

$$\delta S_H = \delta S_K = \delta S_M = \delta S_Q, \text{ а } \delta S_E / \delta S_Q = EC_3 / QC_3$$

$$\text{или } \delta S_E = (EC_3 / QC_3) \cdot \delta S_Q = (2a \cdot \delta S_Q / a\sqrt{2}) \cdot \sqrt{2}$$

Составляем уравнение работ, общее уравнение статики:

$$-F \delta S_H \cdot \cos 45^\circ = X_E \cdot \delta S_E = 0;$$

$$\text{или } -F \delta S_H \cdot \sqrt{2} / 2 - X_E \cdot \delta S_Q \cdot \sqrt{2} = 0;$$

Откуда $X_E = -1/2F$.

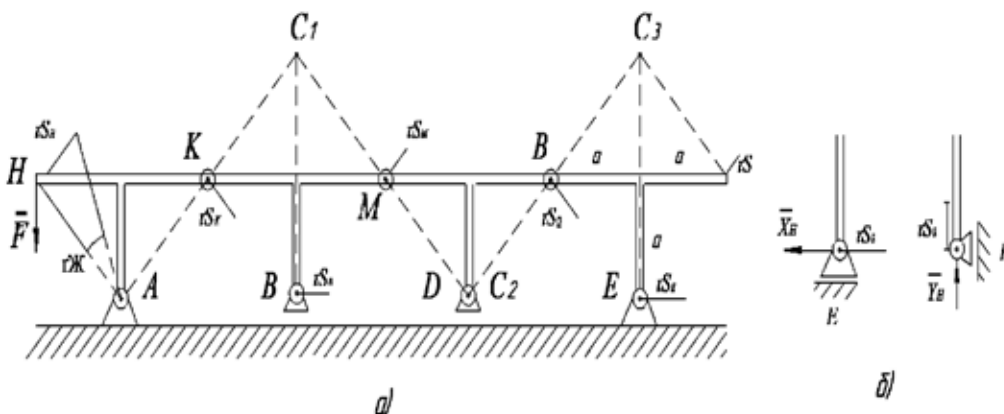


Рис. 5

Таких примеров можно привести много по каждому из изучаемых разделов кинематики и динамики, демонстрируя важность этих разделов для обучающихся по направлению «Строительство».

Также необходимо объяснить студентам, что огромное значение для практики представляют задачи об учете и анализе динамического поведения конструкций, вызванного наличием переменных во времени силовых нагрузок, которые могут быть подвижными, переменными по величине или направлению или носить случайный характер. Учет динамического фактора в поведении конструкции часто бывает решающим в анализе её надежности и функциональности, так известно множество

фактов потери устойчивости, а то и разрушения равновесных конструкций типа мостовых или трубопроводных пролетов, из-за недостаточного динамического анализа на этапе их проектирования. Примеры подобных задач позволят продемонстрировать важность изучения таких разделов как: колебательное движение, теории удара и ряда других разделов динамики.

Для будущего строителя все разделы теоретической механики важны. Преподавателю необходимо это доказать, заинтересовав студента наглядными примерами и демонстрацией применения соответствующих методов и законов к расчету строительных конструкций.

Литература:

1. Строительная механика. В 2 т.: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/В.В. Бабанов — 2-е изд. стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 303 с. — (сер. Бакалавриат)
2. Сопrotивление материалов: лекции, семинары, расчетно-графические работы: учебник для бакалавров/С.Н. Кривошапко. — М.: Издательство Юрайт, 2012. — 413 с. — Серия: Бакалавр.
3. Молотников, В.Я. Механика конструкций. Теоретическая механика. Сопrotивление материалов: Учебное пособие. — Спб.: Издательство «Лань», 2012. — 544 с.: ил. — (Учебники для вузов. Специальная литература)

К вопросу об организации образовательной среды в высшем учебном заведении

Клименко Ирина Леонтьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Елкина Ирина Михайловна, старший преподаватель
Московский государственный индустриальный университет

В статье рассматриваются различные виды образовательных сред и факторы, необходимые для организации образовательной среды, благоприятствующей обучению в вузе.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательное пространство, подход, традиционный (когнитивный) подход, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, обучение в вузе.

Upon the question of organization for educational environment at the university

The authors consider various types of educational environments and factors necessary for the organization of such an educational environment that would favour students' learning process.

Keywords: educational environment, educational space, traditional (cognitive) approach, competence-based approach, student-centered approach, students' learning process.

Изменения, произошедшие в высшем профессиональном образовании в течение последних 15 лет, в частности, переход на двухуровневую систему, значительно повысили требования к процессу обучения, который осуществляется в соответствующей образовательной среде и образовательном пространстве в целом. В современной педагогике различные исследователи по-разному трактуют приоритетность двух понятий — «образовательная среда» и «образовательное пространство». Для уточнения терминов обратимся к философскому и толковому словарям.

«Пространство и время — философские категории, посредством которых обозначаются формы бытия вещей и явлений, которые отражают, с одной стороны, их событие, сосуществование (в пространстве), с другой — процессы смены их друг другом (во времени), продолжительность их существования [9]».

«Среда — совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. Социально-бытовая обстановка, в которой живет человек, окружающие условия, совокупность людей, связанных общностью условий, обстановкой [8]».

Таким образом, мы понимаем, что пространство связано с формой существования материи, тогда как среда — это некий комплекс условий для осуществления или протекания определенного процесса.

В педагогике понятия образовательного пространства и образовательной среды зачастую смешиваются, при этом некоторые исследователи полагают, что понятие «образовательная среда» включено в более общее понятие образовательного пространства. Существует мнение, что информационное обеспечение, инфраструктура, определенные социальные условия (казалось бы, являющиеся составляющими среды) необходимы для передачи опыта от поколения к поколению, и эти «указанные факторы и формируют образовательное пространство» [2].

В такой ситуации важно точно понимать значения одного и другого термина. А. М. Новиков четко соотносит образовательное пространство с организационной структурой и участниками образовательного процесса, а образовательную среду — с условиями и потенциалом данной организационной структуры. «Образовательное пространство — совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [7]. «Образовательная среда — система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [там же, 7]. В данных определениях развивается философское понятие пространства и среды применительно к процессу образования.

Другие исследователи, например, Л. Н. Бережнова, считают, что «образовательная среда — специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих Человеку познавать Мир и себя в Мире» [1].

Среди зарубежных исследователей к проблеме определения образовательной среды обращался Дж. Дьюи. С его точки зрения, окружающая среда включает в себя ряд внешних условий, которые могут способствовать успешности или затруднять «деятельность, характерную для живого существа» [4].

С. Т. Шацкий полагал, что школа и ее среда способствуют формированию таких качеств в человеке, которые не развиваются во внешкольной среде, так как именно при формировании школьной среды отбираются наиболее благоприятные факторы, влияющие на развитие ребенка [10].

Сторонники культурно-исторической концепции развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) считают, что среда, в которой осуществляется становление личности, может

являться объектом преобразования в процессе человеческой деятельности.

Исследователи личностно ориентированного подхода считают, что обучающийся развивается во внешней среде, характеристики которой имеют большое значение как для него самого, так и для процесса его обучения. При таком подходе образовательная среда способствует гармоническому развитию личности, а само обучение строится так, чтобы обучающийся мог максимально полно раскрыть свои способности, усовершенствовать свою личность. При отсутствии внешнего принуждения широкое применение творческих заданий создает необходимую атмосферу как для совместной, так и самостоятельной творческой работы обучающихся.

При применении личностно ориентированного подхода к обучению в высшей школе сами формы учебной деятельности должны быть другими: они должны быть связаны с творческой деятельностью — проектами, исследованиями, обсуждениями и пр. При этом образовательная среда должна быть более насыщенной и разнообразной, чем при традиционном подходе к обучению. Важную роль в этом играет ее организация. Образовательную среду необходимо целенаправленно развивать, и ее проектированием должен заниматься преподаватель. «В свойствах среды и в стиле взаимодействия воплощаются ценности педагогов, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности» [3]. Открытость, доброжелательный стиль взаимодействия между преподавателем и студентом в течение процесса обучения, разнообразие источников информации и широкий ассортимент технических средств обучения, безусловно, оказывают положительное влияние на обучение.

Важным фактором, влияющим на организацию образовательной среды, способствующей развитию личности студента, является многообразие источников информации. Применение различных подходов и систем взглядов при объяснении одного и того же феномена способствует развитию самостоятельности студента, помогают ему определить и индивидуализировать свой путь обучения, выбрать свою траекторию обучения. Исследователи полагают, что качество среды, позволяющее поддерживать и стимулировать творческую сторону учебной деятельности, то есть активность образовательной среды, способствует гармоническому развитию личности.

Студент при личностно ориентированном подходе имеет возможность самостоятельно определять уровень и скорость освоения учебного материала. Следовательно, результат обучения для каждого студента должен также быть своим, и заранее предсказать, каким именно он будет в каждом конкретном случае, невозможно с абсолютной точностью. Однако благоприятная образовательная среда будет способствовать стимулированию личной заинтересованности, ответственности в принятии решений, связанных с учебной деятельностью, другими словами, будет участвовать в процессе становления личности студента.

Особенную значимость при этом приобретают специально сформулированные задания, не предполагающие заранее известного ответа, а стимулирующие самостоятельную и, более того, творческую деятельность студента. Такая деятельность, если она ему действительно интересна, заставляет его обращаться к различным источникам, изучать варьирующиеся мнения и подходы. В процессе поиска студент может исследовать материал, который связан с предметом косвенным образом, но представляет для него интерес. Такая цепочка может далеко увести от изучаемого предмета, но поисковая деятельность более полезна, чем пунктуальное следование заданной процедуре изучения предмета. При самостоятельном исследовании получаемая информация приобретает особую ценность, так как она удовлетворяет интересы студента в данный момент. Может показаться, что такое беспорядочное изучение предмета не приведет к результату, ожидаемому от целенаправленной деятельности, однако оно имеет право на существование, если согласиться с тем фактом, что сама организация учебного процесса не ограничивается традиционными формами и методами. В постиндустриальном обществе особые требования предъявляются к качеству профессионального образования, поскольку меняется отношение к труду, интересы человека смещаются к творческой деятельности, к развитию своего потенциала [5]. Достижение сформированных на высоком уровне профессиональных умений (или компетентности, или грамотности, если пользоваться терминологией различных педагогических подходов) является одним из наиболее значимых результатов обучения. В связи с ними перестраиваются образовательные программы в высшем профессиональном образовании. Следовательно, изменениям должны быть подвержены все составляющие процесса обучения, и образовательная среда в том числе. Некоторые исследователи (В. С. Меськов и А. А. Мамченко), говоря о том, что постиндустриальное общество является информационным, строят постнеклассическую методологию, рассматривающую Универсум как мир информационных объектов, а любую деятельность — как информационную активность субъекта в определённой среде. «Среда — динамический набор возможностей (для трансформации), идентифицируемых субъектом; базовая составляющая, связанная с субъектом аналогом отношения дополнительности, дополнение субъекта до возможного мира. [6]». Рассматриваются нормированные среды (в которых субъект может трансформироваться, но сами среды закрыты для данного субъекта, он не может на них повлиять) и субъектные среды (в которых субъект может трансформироваться сам и наделить субъектностью среду: субъектно-ориентированную и субъект-субъектную) [там же, 6].

Итак, если среда — это условия осуществления учебного процесса, какое влияние может студент оказывать на среду? Из определений видов сред следует, что в случае нормированных сред, а такая среда типична для тради-

ционной педагогики, — никакое, поскольку это влияние не принимается во внимание. Образовательная среда организуется в соответствии с требованиями учебной программы, по заказу общества.

В субъектно-ориентированной среде, которая, по нашему мнению, ассоциируется с личностно ориентированным обучением, студент изменяет среду вместе с преподавателем в соответствии с целями обучения и перспективами его результатов. Субъект-субъектная среда — порождение обучающегося и обучающего в соответствии с нуждами процесса в данный момент. Такая организация среды соотносится со способом организации и целями обучения в постиндустриальном обществе.

Какова при этом роль преподавателя в организации образовательной среды? *Традиционный (когнитивный) подход к обучению подразумевает систематическую передачу знаний, умений и навыков, ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению общественного строя.* Предполагается, что их усвоение позволит индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого уровня по сравнению с уже освоенными. Поэтому в традиционной педагогике внимание уделяется, в основном, образовательным и воспитательным целям при обучении, однако взаимное влияние образовательной среды и студента практически не рассматривается. Под воспитательными целями подразумеваются те, которые направлены на формирование личности в рамках требований со стороны государства. В каком-то смысле это имеет отношение к среде, однако, скорее, роль преподавателя сводится к поддержанию дисциплины и порядка в процессе обучения, установлению положительного отношения к учебе, контролю над соблюдением правил поведения и т. д.

При личностно ориентированном подходе роль преподавателя изменяется. Вместо единственного источника правильной информации он становится организатором поиска и обработки информации из разных источников, советчиком при выборе методов исследования и т. д., иными словами, фасилитатором учебного процесса. При этом его задача — организация среды, благоприятствующей эффективному и успешному обучению (общий настрой, эмоции в группе, похвала и критика, оценка вместе с обучающимися их неудач и достижений). При этом преподаватель учится «вместе» со студентом. Они вместе познают мир различными способами, подстраиваясь под темп и интересы студента. Преподаватель облегчает процесс обучения советами, но не является источником знания или целеполагания. Скорее всего, процесс обучения будет индивидуальным, поэтому его можно максимально адаптировать под специфические характеристики личности студента. Возможно, одной из задач для преподавателя в этой ситуации станет глубокое исследование личности студента, и на этой основе подбор самого широкого спектра форм и методов обучения и самостоятельной работы.

Обучение студентов может быть эффективно организовано в случае субъектно-ориентированной среды или субъект-субъектной среды. Нормированная образовательная среда, очевидно, не рассматривает необходимость мотивации студента к эффективному обучению. В нормированной среде, соответствующей реалиям традиционной педагогики, необходимость выполнения определенного объема работ вызвана давлением со стороны преподавателя под страхом низкого оценочного балла. Учебный процесс организован так, что для студента нет иной мотивации, нежели получение оценки (или давление на совесть, что эффективно для небольшого количества студентов).

Таким образом, следует рассматривать субъектно-ориентированную и субъект-субъектную образовательную среду, поскольку только в упомянутых двух средах учитываются специфические характеристики личности самого студента. Очевидно, что для успешной учебной деятельности студентов необходимо организовать образовательную среду так, чтобы она была исключительно разнообразной. Студентам необходимо рекомендовать и по возможности предоставлять максимально возможное количество источников для изучения учебного предмета

или его раздела. Субъектно-ориентированная среда соответствует лично ориентированному обучению, специальной организации творческой, «активизирующей» атмосферы доброжелательного внимания к особенностям каждого студента.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими условия для воспитания и формирования личности, для создания защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, для их профессионального развития. При организации лично ориентированного обучения в субъектно-ориентированной среде сама среда изменяется вместе со студентом, «подстраивается» (с помощью преподавателя) к его уровню, тем самым уменьшается стрессогенный фактор обучения. Разнообразие источников и методов получения информации обеспечивает условия «подгонки» среды под возможности студента. В свою очередь, его высокая мотивация к обучению, нацеленность на результат, обеспечивают эффективность образовательного процесса и гармонизацию личности в такой образовательной среде.

Литература:

1. Бережнова, Л. Н. Полиэтническая образовательная среда. — СПб., 2003. с. 201.
2. Веряев, А. А., Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме. Дата обращения 28.08.2013, www-old.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a03.html.
3. Гусинский, Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. — М.: Логос, 2000. — 223 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000.
5. Иванова, С. В. Социальные условия и формирование образовательного пространства в постиндустриальную эпоху. Федеральный справочник. Образование в России. — Т. 10. — М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014.
6. Меськов, В. С. Лекции для аспирантов, № 3–4 дата обращения 24.04.2013, open-content.ru/docs/2012/lek-aspir-3-4.pdf.
7. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с.
8. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т./Под ред. Д. Н. Ушакова. Репринтное издание: М., 1995; М., 2000, с. 462.
9. Философский энциклопедический словарь/Ред.-сост. е. Ф. Губский и др. — М.: Инфра-М, 2003.
10. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1980. — 416с, с. 43.

Развивающее обучение теоретической механике

Маркин Юрий Сергеевич, доктор технических наук, профессор
Казанский государственный энергетический университет

В статье рассмотрены приемы реализации развивающего обучения студентов первых — вторых курсов при изучении ими теоретической механики.

Ключевые слова: развивающее обучение, теоретическая механика

Keywords: developing training, theoretical Mechanics

Под развивающим обучением автор понимает создание условий для активно-деятельностной работы студентов над изучаемыми научными дисциплинами, в частности над теоретической механикой, с целью совершенствования их инженерной, профессионально-практической, творческой и мировоззренческой подготовки.

Прием первый. Индивидуализация обучения. Она заключается в том, что студенты получают индивидуальные задания: аудиторные (на практических занятиях, на занятиях по самоподготовке) или домашние (для изучения и решения задач в домашних условиях). Этот прием был реализован первоначально в пособии [1, 18], в котором материал раздела «Статика» разделен на 13 тем. Для каждой темы сформулированы вопросы для изучения, представлена литература, по которой студенты должны изучать требуемый материал и решать на эту тему задачи. Для каждой темы составлены контрольные карты с вопросами и задачами (по 30 карт к каждой теме). Ниже представлен пример одной из тем.

Раздел 1. ЗАНЯТИЕ № 1

Раздел: статика твердого тела.

Тема: история развития и основные понятия и определения механики.

Вопросы:

1. Механика — наука о механическом движении и взаимодействии материальных тел.
2. История развития механики.
3. Основные понятия и определения механики и статики.
4. Понятие силы и классификация сил.
5. Аксиомы статики.

Рекомендуемая литература

1. Маркин Ю. С., Петрушенко Ю. Я. Теоретическая механика, часть I, Статика твердого тела: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — Казань: КГЭУ, 2006. § 1.1, 1.2.
2. Тарг С. М. Краткий курс теоретической механики. — М.: Наука, 1972. § 18, 19; § 42, 45.
3. Яблонский А. А. и Никифорова В. М. Курс теоретической механики. — М.: Издательство «Лань», 2002. § 19, 14–16.

Составить краткий конспект теоретических вопросов и решить задачи, приведенные в рекомендуемой литературе.

К каждой теме составлены контрольные карты, на вопросы которых должны отвечать студенты.

Примеры контрольных карт к занятию № 1

ЗАНЯТИЕ № 1

Статика Контрольная карта № 1

1. Дайте определение силы.
2. Сформулируйте первую аксиому статики.
3. Назовите методы теоретической механики, которыми пользуется она при изучении движения тел.
4. Кто является основоположником статики?

ЗАНЯТИЕ № 1

Статика Контрольная карта № 2

1. Дайте определение системы сил.
2. Сформулируйте вторую аксиому статики.
3. Дайте определение абсолютно твердого тела.
4. Кто является основоположником теории механизмов и машин?

Пример контрольной карты по теме «Связи и реакции связей».

ЗАНЯТИЕ № 2

Статика Контрольная карта № 1

1. Дайте определение несвободного твердого тела.
2. Нанесите реакции связей (рис. 1).

Примеры контрольных карт к теме «Сложение сходящихся сил».

Сходящиеся силы можно складывать геометрически с помощью аксиомы о параллелограмме сил и построением силового многоугольника, а также аналитически. Это и предусмотрено в каждом индивидуальном задании.

ЗАНЯТИЕ № 3

Статика Контрольная карта № 1

1. Дайте определение системы сходящихся сил.
2. Сложите силы с помощью аксиомы о параллелограмме сил, векторным многоугольником и аналитически (рис. 2).

ЗАНЯТИЕ № 3

Статика Контрольная карта № 2

1. Как геометрически складываются две силы, приложенные к телу в одной точке под углом α ?
2. Сложите силы с помощью аксиомы о параллелограмме сил, векторным многоугольником и аналитически (рис. 3).

И так в каждом из 13 занятий.

Аналогичные пособия составлены по кинематике [2, 8] (14 занятий) и по динамике [3, 5] (17 занятий).

Первоначально проверка студенческих ответов на вопросы контрольных карт производилась непосредственно

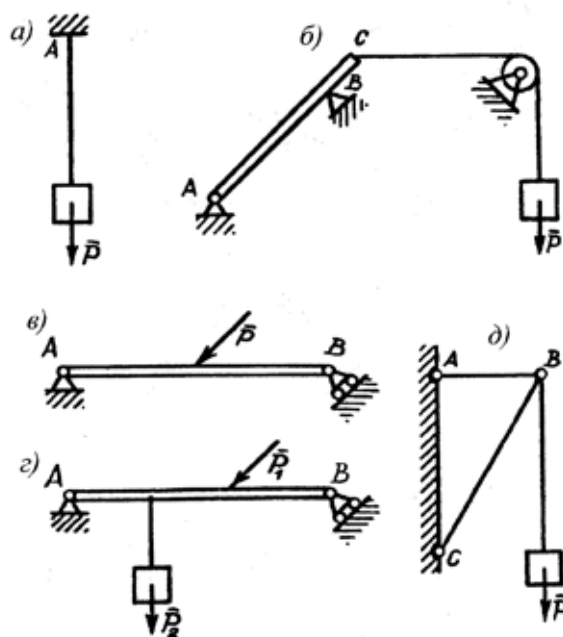


Рис. 1. Схемы вариантов заданий

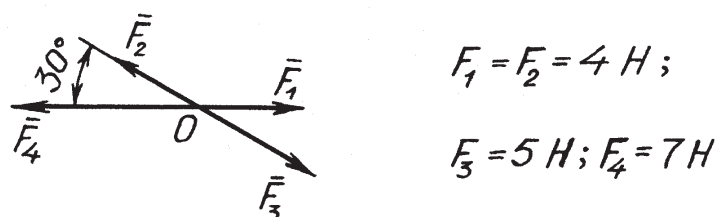


Рис. 2. Схема сходящейся системы сил

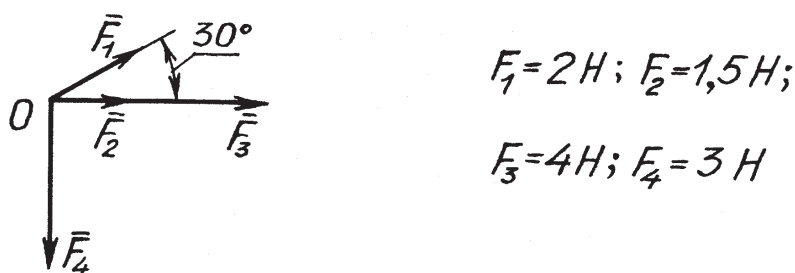


Рис. 3. Схема сходящейся системы сил

преподавателем. Учитывая, что это очень трудоемкая работа, автор составил тесты по каждому разделу теоретической механики, например, [4, 4]. Со временем автор убедился в целесообразности преобразования тестов в форму вопросов и ответов и составил три новых пособия [5, 5; 6, 6; 7, 7].

Прием второй. Организация исследовательской работы студентов.

До теоретической механики автор преподавал теорию механизмов и машин (ТММ), в которой широко представлены вопросы исследований. Например, исследование изменения коэффициента полезного действия наклонной плоскости, исследование режимов движения роторов, исследование зубчатых зацеплений, исследование шарнирно-рычажных, кулисных и кулачковых механизмов, исследования, связанные с определением мо-

ментов инерции маховиков и т.д. Смена преподаваемой дисциплины в 2001 году долго смущала автора, поскольку в теоретической механике не оказалось такого большого количества исследовательских тем как в ТММ. Задания к расчетно-графическим работам автор выдавал по профессионально составленному и широко известному пособию [8, 7], но в котором задания (конструкции, устройства и механизмы) выполнены застывшими, т.е. с неизменяемыми линейными параметрами, не позволяющими организовывать исследовательскую работу студентов. И только летом 2011 года автору пришла идея преобразовать представленные в пособии [8, 23] задания. Первым заданием, подвергшимся преобразованию, явилось «Задание с. 3. Определение реакций опор составной конструкции». Все 30 схем превратились в конструкции с изменяемыми линейными параметрами, чтобы снабжать студентов заданиями исследовательского характера. На новые конструкции были оформлены заявки на полезные модели в ФИПС и получены соответствующие патенты, по которым составлено пособие [9, 5]. В 2012 году такие задания были предложены одной из студенческих групп, с которыми автор занимался теоретической механикой. Перед студентами была поставлена задача — исследовать влияние размеров участков составных конструкций на величины реакций связей. Первые исследования студенты осуществляли вручную, например, [10, 135]. Исследования, выполняемые вручную, являются самыми полезными для студентов, поскольку все действия студентам приходится выполнять своими «пальчиками»: от изображения схем, нанесения реакций связей, составления уравнений равновесия и их решений, составления программы исследований, проведение исследований, построение графиков и до формулирования выводов о характере изменения реакций связей.

Несмотря на некоторое увеличение времени выполнения исследовательских заданий, к автору обратились студенты других групп как этого потока, так и групп лекционных потоков других институтов и факультетов. Автор в то время читал лекции на трех потоках, принадлежащих

соответственно институту теплоэнергетики, институту электроэнергетики и электроники и факультету энергомашиностроения. Автор удовлетворил всех желающих. Ему было интересно знать, как будут выполнять исследования студенты разных институтов и факультетов. У него были некоторые сомнения об интеллектуальных возможностях студентов разных институтов и факультетов. В 2015 году он предложил задания исследовательского характера даже студентам заочного факультета, которые тоже все справились с индивидуальными задачами из книги [11, 23].

Ниже представлено исследование величин реакций связей от размеров участков твердого тела (ломаного стержня, рис. 4), выполненное студентом-заочником.

Дано: $l_1 = 3\text{ м}$, $P_1 = 6\text{ кН}$, $P_2 = 10\text{ кН}$, $M = 12\text{ кНм}$.

Решение: поскольку левая часть стержня жестко заделана в неподвижное твердое тело (станину), реакцию связи в точке А студент разложил на составляющие \bar{X}_A и \bar{Y}_A . Кроме того, в жесткой заделке (в точке А) возникает момент жесткой заделки M_A . Получилось, что к конструкции приложена плоская произвольная система сил.

Для равновесия плоской произвольной системы сил необходимо и достаточно, чтобы алгебраические суммы проекций действующих сил на каждую из координатных осей (x и y) равнялись нулю и алгебраическая сумма моментов сил относительно любого центра, лежащего в той же плоскости, тоже равнялась бы нулю.

Студент составил уравнения равновесия, решил их:

$$\sum F_{KX} = X_A - P_1 \cdot \cos 60^\circ + P_2 = 0. \quad (1)$$

$$\sum F_{KY} = Y_A - P_1 \cdot \cos 30^\circ = 0. \quad (2)$$

$$\sum m_A(\bar{F}_K) = M_A - P_1 \cdot \cos 30^\circ \cdot l_1 - M - P_2 \cdot l_1 = 0. \quad (3)$$

Из уравнения (1): $X_A = P_1 \cdot \cos 60^\circ - P_2$.

Из уравнения (2): $Y_A = P_1 \cdot \cos 30^\circ$.

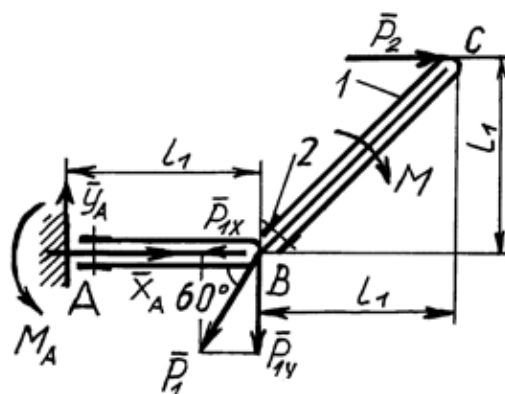


Рис. 4. Схема твердого тела с приложенными к нему силами и моментами

Из уравнения (3):

$$M_A = P_1 \cdot \cos 30^\circ \cdot l_1 + M + P_2 \cdot l_1.$$

При вычислениях студент обнаружил, что

$$X_A = 6 \cdot 0,5 - 10 = -7 \text{ кН}.$$

Знак «—» говорит о том, что направление \vec{X}_A надо направить в противоположную сторону. Полученные результаты показывают, что при всех значениях l_1 составляющая $X_A = 7 \text{ кН}$.

$$Y_A = 6 \cdot 0,86 = 5,2 \text{ кН}.$$

И этот результат подтверждает, что при всех значениях l_1 составляющая $Y_A = 5,2 \text{ кН}$.

$$M_A = 5,2 \cdot 3 + 12 + 10 \cdot 3 = 57,6 \text{ кНм}.$$

Все полученные вычислением результаты студент занес в таблицу 1.

По табличным данным он построил графики исследуемых величин (рис. 5).

Из построенного графика видно, что реакции связи X_A и Y_A с увеличением участка АВ остаются постоянными, а момент M_A , возникающий в жесткой заделке, увеличивается.

Автор постоянно совершенствует исследовательскую методику обучения студентов. Так, в 2013–2014 учебном году он работал со студентами Института экономики и информационных технологий по кафедре инженерной ки-

бернетики. Студенты этого института (семь человек) составили 30 программ для исследования составных конструкций, описанных в пособии [9, 22]. Студенты, обучающиеся по прикладной математике, решали задачи по теоретической механике: вычерчивали схемы составных конструкций, наносили на них реакции связей, составляли уравнения равновесия, которые решали, а затем составляли соответствующие программы для исследования реакций связей этих конструкций. Все составленные программы зарегистрированы в ФИПСе. Таким образом, автор проверил возможность заниматься исследовательской работой студентов всех институтов и факультетов Казанского государственного энергетического университета.

Ниже (рис. 6) представлен пример выполнения исследований составной конструкции студентом Саяповым Артуром на компьютере с помощью составленной программы (группа ЭЭ-2–13).

Прием третий. Привлечение студентов к творческой работе. Руководя исследовательской работой студентов, автор заметил, что они хорошо владеют компьютерной графикой, и решил привлечь их к творческой работе. Они исследовали в это время составные конструкции, поэтому изучили их свойства, методы исследования, устройство и другие характеристики. В пособии [8, 28] представлены более сложные составные конструкции. Вот эти конструкции автор и решил предложить студентам совершенствовать: сначала задание с. 4, названное как система трех тел, а затем задание с. 9. Составные конструкции с внутренними односто-

Таблица 1

$l_1, \text{ м}$	$X_A, \text{ кН}$	$Y_A, \text{ кН}$	$M_A, \text{ кНм}$
3	7	5,2	57,6
4	7	5,2	62,8
5	7	5,2	68
6	7	5,2	73

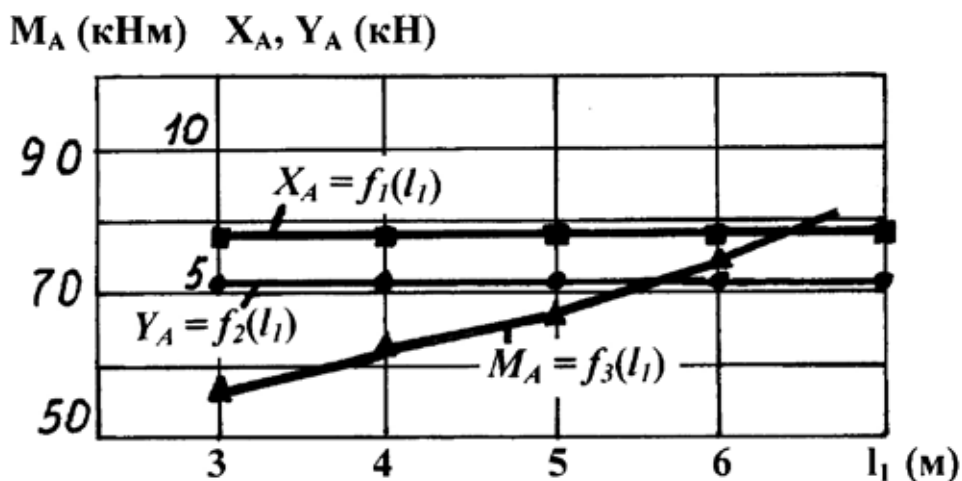


Рис. 5. Графики изменения реакций связей твердого тела

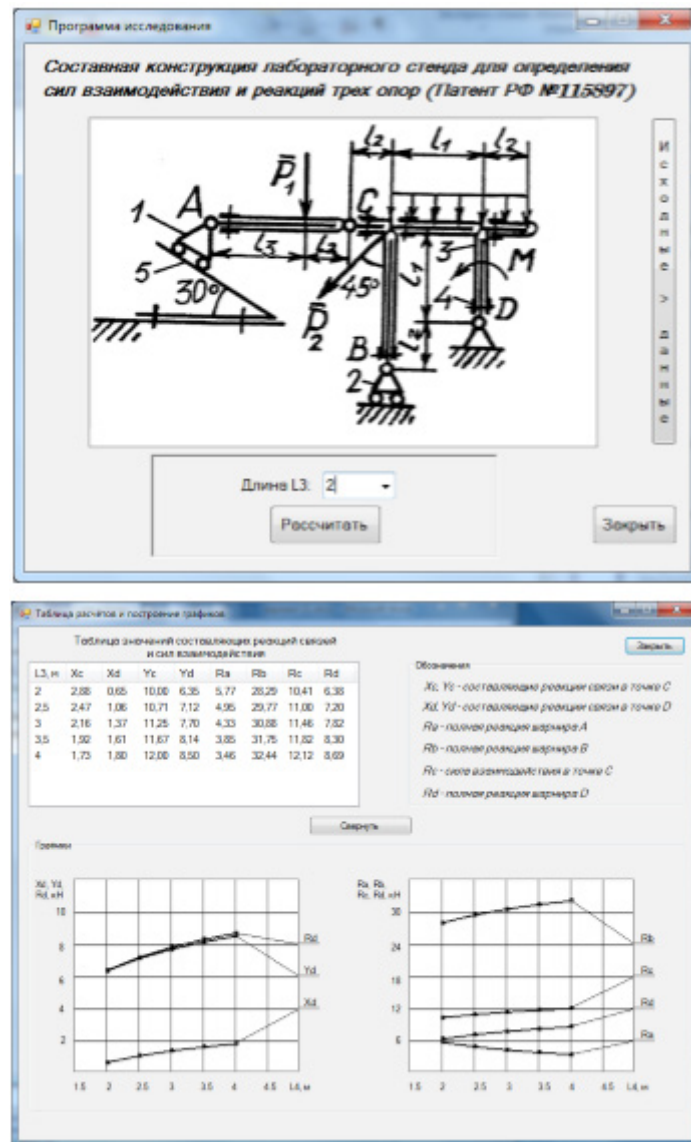


Рис. 6. Результаты исследования составной конструкции с помощью компьютера

ронными связями. Студенты охотно согласились. Для этой работы был создан кружок студенческого научного общества (СНО) при кафедре «Механика», а затем при кафедре «Динамика и прочность машин». Каждую схему автор выдавал группе студентов. Каждый студент группы предлагал свою новую схему. Мы собирались во вне учебное время, обсуждали и выбирали наиболее совершенный вариант схемы. Иногда вносили коррективы. После этого составляли заявку на полезную модель и отсылали в ФИПС. При изучении кинематики студенты участвовали в совершенствовании шарнирно-рычажных механизмов (Задание К. 4) [8, 80]. В 2012 году было подготовлено 100 заявок и получено столько же патентов Российской Федерации на полезные модели. Благодаря такой работе Казанский государственный энергетический университет среди вузов Республики Татарстан занял первое место. В течение 2013 и 2014 годов кружок СНО выдавал ежегодно также по 100 патентов, а автор разработал новую методику пре-

подавания теоретической механики: «От научных исследований — к разработке учебного оборудования».

В связи с положительными результатами обучения студентов, автор продолжает разрабатывать задания исследовательского характера. За последнее время им разработаны схемы твердых тел [11, 35] и механизмы с изменяемыми линейными параметрами [12, 23], а также задания по следующим темам:

1. Детали и устройства с изменяемой геометрией.
2. Шарнирно-рычажные механизмы.
3. Стенды для исследования сложного движения точки.
4. Устройства для исследования относительного движения точки.
5. Устройства для исследования их принципом Даламбера.

Поскольку заданий исследовательского характера скопилось уже много, автор приступил к разработке справочника по таким механизмам.

Прием четвертый. Профессиональная ориентация решаемых задач. Проводя практические занятия по теоретической механике, автор заметил, что если задачи носят общий характер, то студенты несколько инертно относятся к их решению, но стоит представить им задачу, перекликающуюся по содержанию с их будущей профессиональной деятельностью, это их оживляет, они начинают проявлять интерес к задаче и решение задач проходит более интенсивно. Студенты задают вопросы, предлагают какие-то новые условия задачи, пытаются получить другие решения и т. д. Автор подготовил такой сборник задач, работая еще в сельскохозяйственных вузах, а опубликовать его [13, 10] удалось недавно. Интересуясь такой проблемой, автор обнаружил, что она волнует не только его, а многих преподавателей теоретической механики. Так, в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского провели специальное исследование [14, 3], в котором отметили, что при решении задач «включаются все мыслительные процессы: внимание, восприятие, память, воображение, мышление. В этом реализуется развивающая функция упражнений в решении задач».

Работа над созданием развивающего обучения идет по нескольким направлениям:

1. Развивающее обучение, прежде всего, охватывает систематическое развитие всех обучающихся (студентов).
2. Развивающее обучение должно вести к осознанию студентами процесса учения, т. е. к выработке потребности самостоятельного добывания знаний.

Литература:

1. Маркин, Ю.С. Пособие по самостоятельному изучению теоретической механики. Часть I. Статика твердого тела/Маркин Ю.С., Петрушенко Ю.Я., Воздвиженская З.И. Учеб. пособие. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2008. — 208 с.
2. Маркин, Ю.С. Пособие по самостоятельному изучению теоретической механики. Часть II. Кинематика точки и твердого тела/Маркин Ю.С., Петрушенко Ю.Я., Воздвиженская З.И. Учеб. пособие. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. — 180 с.
3. Ю. Маркин, З. Воздвиженская. Динамика. Самостоятельное изучение. — Saarbrücken, Germany: LAMBERT Academic Publishing. — 185 с.
4. Маркин, Ю.С. Тесты по теоретической механике. Часть I. Статика твердого тела: учеб пособие/Маркин Ю.С., Петрушенко Ю.Я. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2011. — 298 с.
5. Ю. Маркин. Статика. Вопросы и ответы. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2013. — 373 с.
6. Ю. Маркин. Кинематика. Вопросы и ответы. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2013. — 296 с.
7. Ю. Маркин, З. Воздвиженская. Динамика. Вопросы и ответы. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2014. — 397 с.
8. Сборник заданий для курсовых работ по теоретической механике: Учебное пособие для технических вузов. 7-е изд., исправленное. Под редакцией проф. А.А. Яблонского. — М.: Интеграл-Пресс, 2001. — 384 с.
9. Маркин, Ю.С. Задания к исследованию новых составных конструкций. Часть I. Статика твердого тела. Учеб. пособие/Ю.С. Маркин. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2013. — 92 с.
10. Маркин, Ю.С., Казанцева Н.С. Научно-исследовательская работа студентов первого курса по теоретической механике. Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 2 (17). 2013. с. 135–146.
11. Ю. Маркин. Твердые тела с изменяемыми линейными параметрами. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2014. — 229 с.

3. Развивающее обучение должно показывать студентам, что их обучение соответствует высокому уровню трудности.

4. Развивающее обучение должно предусматривать ведущую роль теоретических знаний.

5. И, наконец, развивающее обучение должно предполагать высокие темпы изучения различных материалов.

Вводя в учебный процесс элементы развивающего обучения, автор выбрал экспериментальную группу, над которой установил наблюдение. Его интересовали, прежде всего, результаты ее развития. В ней после первого семестра было 3 отличника и 7 человек имели пятерки и четверки, всего 10 человек. После выполнения исследований и участия в совершенствовании учебного оборудования во втором семестре стало 4 отличника и 9 — с пятерками и четверками, всего 13 человек. Успеваемость у этой группы постепенно росла, и в 6-м семестре было 6 отличников и 11 человек — с пятерками и четверками, всего 17 человек из 30 человек в группе. Такие же успехи были у группы и в 7-м семестре.

Группа заканчивает бакалавриат. Автора будет интересовать дальнейшее развитие группы. Сколько человек будет поступать в магистратуру, сколько человек окончат спецгруппу по целевому распределению и т. д.

Автор убедился в перспективности развивающего обучения, и обращается к коллегам других ВУЗов с просьбой — вскрыть и другие приемы создания развивающего обучения.

12. Ю. Маркин. Механизмы с изменяемыми линейными параметрами. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2014. — 367 с.
13. Ю. Маркин, О. Маркин. Задачи. Профессионально-направленные и исследовательские. — Saarbrücken, Germany: «PALMARIUM Academic Publishing», 2013. — 207 с.
14. Культина, Н. Ю. Как решать задачи по теоретической механике: Учебно-методическое пособие/Культина Н. Ю., Новиков В. В. — Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. — 60 с.

Психодиагностика в профессиональном образовании

Сагдиева Марина Маратовна, студент

Научный руководитель Андриенко Елена Васильевна, доктор педагогических наук, профессор

Новосибирский государственный педагогический университет

В постиндустриальном обществе главной проблемой индивида является нарушение психического состояния. В том числе в области профессиональной и образовательной сферы психодиагностика играет исключительно важную роль. Поэтому мы уделили особое внимание психологической диагностике в профессиональном образовании.

Что же такое «психодиагностика»? Анализируя этот термин, мы наблюдаем два составляющих: «психологическая» и «диагностика». Из чего следует, что психодиагностика — это отрасль психологии, которая распознает те или иные психические состояния человека.

Белова О. В. считает, что психодиагностика изучает способы образования и измерения индивидуально — психологических особенностей человека [1].

Психодиагностику Шнейдер Л. Б. рассматривал как распознавание любого отклонения от нормального функционирования и как определённое состояние психической функции или процесса [6].

С помощью психодиагностики есть возможность оценить качество самого образования и выявить, в какой мере образовательная система обеспечивает полноценное развитие учащегося.

Задачи, решаемые современной психодиагностикой можно разделить на две группы:

1) Оценка эффективности программ и методов обучения, а также контроль за умственным и личностным развитием учащегося.

2) Определение готовности ребёнка к школе, выявление одарённости, разработка индивидуального подхода, помощь в профориентации и т. д.

Проводят диагностику с помощью опросников, тестов и анкет, в том числе это могут быть личные беседы, интервью, диагностические игры и т. п.

Кроме того, введение компьютерного тестирования относится к новым тенденциям диагностирования, которые не использовались ранее. Этот метод открывает новые возможности в психодиагностических исследованиях.

Лучинин А. С. считает, что большинство созданных и применяемых практических психодиагностических ме-

тодик представляют так называемые бланковые или тестовые методики — такие, в которых испытуемому предлагают серию суждений или вопросов, на которые он должен в устной или письменной форме дать ответ. Бланковые методики широко распространены, так как они относительно просты для разработки и для использования и обработки результатов [4].

Во многих странах внедрение бланковых методик тесно связано с социально-политическими обстоятельствами. На Западе тестовые службы уже давно снабжают абитуриента независимым сертификатом о результатах тестирования, с которым он может отправляться в любое учебное заведение. В нашей стране также действует бланковый метод принятия в высшие и средние учебные заведения. Это намного упрощает прохождение испытательных экзаменов.

На втором месте находятся опросные методики, в ходе которых исследователь задаёт испытуемому устные вопросы, отмечает и обрабатывает его ответы, составляет выводы по полученным данным. Опросные методы хороши тем, что не требуют специальных бланков, заранее составленных вопросов. Это позволяет психодиагносту вести себя гибко по отношению к испытуемому, наблюдая за ним и реакцией на вопросы. Но опросные методы уступают бланковым тем, что с помощью них нельзя сравнить и систематизировать результаты разных испытуемых.

После опросных методов идут рисуночные психодиагностические методики. Эти методики могут проводиться по-разному, в одних случаях испытуемому предлагается оценить уже готовые рисунки, в других — самим нарисовать то, что попросит диагност.

Особое место среди психодиагностических методик занимают проективные. Бурлачук Л. Ф. и Морозов С. М. дали такое определение этим методикам: проективные методики (от лат. *proiectio* — выбрасывание вперед) — совокупность методик, направленных на исследование личности и разработанных в рамках проективного диагностического подхода [2].

Следующая группа методик — объективно-манипуляционные. Эти методики основываются на том, что испыту-

емым предлагаются задачи в форме реальных предметов, с которыми нужно сделать что-либо, например, собрать какой-то предмет, изготовить или же разобрать.

На наш взгляд, самыми эффективными методиками являются тестирование, так как результаты можно систематизировать и выявить закономерности, как и говорилось ранее. Помимо тестирования, наиболее эффективны рисуночные методики, т.к. когда человек работает непосредственно с рисунком, он чаще всего действует неосознанно, может нарисовать или увидеть то, что будет в дальнейшем характеризовать его психологическое состояние.

В образовании необходимо использование психодиагностики, так как без наблюдения и диагностирования учащихся (а порой и преподавателей) невозможно устранить проблемы, вытекающие из психических расстройств. Но помимо устранения психических проблем, педагог — психолог должен работать с детьми над их профессиональной ориентацией. В тех случаях, когда интересы и предпочтения индивида неосознанны и не выражены, рекомендуется проведение психодиагностического обследования. При этом должен учитываться широкий спектр профессиональных требований.

Рассмотрим самые эффективные профориентационные методики.

Для начала рассмотрим метод диагностики структуры сигнальных систем, разработанный Э. Ф. Зеер, А. М. Павловой и Н. О. Садовниковой. Эта методика основывается на преобладании у человека первой или второй сигнальной системы, от которой зависит тип высшей нервной деятельности. Так, например, индивиды, у которых преобладает первая сигнальная система, имеют художественный тип, а преобладание второй сигнальной системы говорит о мыслительном типе. В основном, выявить преобладание первой или второй сигнальной системы можно с помощью опросников и тестирования [3].

А. Е. Голомшток разработал опросник «Карта интересов». По ответам испытуемого определяется степень

выраженности к определённому типу профессиональной деятельности.

Но Филимонова О. Г. посчитала, что опросник Голомштока А. Е. немного устарел, и добавила к нему такие направления деятельности, как: информационные технологии, социология, философия и бизнес. Опросник называется также «Карта интересов» [5].

Московский областной центр профориентации разработал неординарную методику, в которой всего с помощью двух вопросов и таблицы можно определить профессию, наиболее подходящую интересам и склонностям индивида. Методика получила название «Матрица выбора профессии»

Методика Л. А. Йовайши основывается на выделении четырёх компонентов в структуре личности, влияющих на выбор профессии: активность, возможность, стиль, направленность [5].

«Профассоциации» — методика, основанная на ассоциативном аспекте. Индивид, проходящий тест, даёт ассоциации на профессии. По результатам теста оценивается профессиональная направленность [5].

В том числе распознавание готовности человека к учёбе является важным фактором для использования психодиагностических методик. Выявление психологического состояния на данный момент. По этому вопросу Л. Н. Кабардова разработала опросник для определения профессиональной готовности, по результатам которого делается вывод о готовности человека к работе или учёбе и склонности человека к определённой сфере деятельности (человек-знак, человек — техника, человек — природа, человек — художественный образ и человек — человек) [5].

Современная психодиагностика в образовании обеспечивает эффективное усвоение учебных знаний, нового теоретического и практического опыта. Умственное и личностное развитие ребёнка в современном обществе во многом зависит от психологической диагностики.

Литература:

1. Белова, О. В., Общая Психодиагностика. — Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996.
2. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь-справочник по психодиагностике — СПб.: Питер Ком, 1999.
3. Зеер, Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
4. Лучинин, А. С. Психодиагностика.: М — Эксмо; 2008.
5. Тесты по профориентации для школьников: самый полный сборник тестов/сост. А. Аркадьев. — Минск: Современная школа, 2008. — 272 с.
6. Шнейдер, Л. Б., Основы психодиагностики, М., 1995

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации

Петухова Галина Владимировна, директор
МКОУ «Средняя школа № 6» (г. Карабаш, Челябинская обл.)

Петухов Сергей Юрьевич, методист
МКУ «Управление образования Карабашского городского округа» (Челябинская обл.)

Впервые понятие «стажировка» появилось в письме Государственного комитета РФ по высшему образованию от 15 марта 1996 г. N 18–34–44ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов». В этом документе стажировка определяется как один «из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки» [2]. В настоящее время понятие стажировки несколько изменилось и относительно педагогической деятельности понимается «как основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных учреждений (базовых площадок) на основе системно-деятельностного подхода» [4, с. 75].

В нашем понимании стажировка — это включение педагога в профессиональную деятельность, которая обеспечивает совершенствование профессиональных компетентностей и позволяет получить конкретный педагогический результат и методический продукт, который стажер имеет возможность использовать в своей практической деятельности.

Стажировка, являясь формой повышения квалификации позволяет:

— в небольшой промежуток времени значительно повысить уровень методической и теоретической подготовки педагогов;

— обеспечить социально-педагогическую деятельность новыми образовательными продуктами и соответствующим методическим сопровождением;

— использовать «в процессе стажировки форм, методов, средств активизации и интенсификации деятельности слушателей» [2 с. 88]

В силу того, что программа стажировки максимально приближена к практической деятельности слушателя — это позволяет обеспечить единство теории и практики. Так же стажировка оперативно влияет на профессиональный и творческий потенциал педагогов, направленно

управляет «их профессиональной адаптацией к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям» [1, с. 36] педагогической деятельности. Кроме того, стажировка стимулирует формирование собственного профессионального опыта слушателя. А так же позволяет ему самостоятельно определить новые, личностные направления изучения теории и практики, усиливает роль полученных методических знаний в практической деятельности, что в конечном итоге ведет к росту профессиональной результатов деятельности.

В рамках современного информационного общества и формируемого им сетевого взаимодействия образовательных организаций стажировка расширяет возможности и перспективы создания единой образовательной среды. Позволяет педагогам сближать технологии, цели, методы, понятия, применяемые педагогами разных образовательных организаций.

В рамках научно-прикладного проекта, реализуемого, совместно с Центром научно-методического сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБОУ ДПО ЧИППКРО, в ноябре 2014 г. был проведен модульный курс «Содержательно-процессуальные аспекты учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях введения и реализации ФГОС ОО» В течение двух дней коллегам из различных территорий области: Карталы, Карабаш, Еманжелинск, Миасс и Аша были предложены лекционные и практические занятия. Проведены открытые занятия с учащимися пятого и шестого класса, реализующими ФГОС в апробационном режиме, а так же предложены методы и приемы организации исследовательской и проектной деятельности.

Разрабатывая программу проведения стажировки, мы исходили как из возможностей образовательной организации, так и из тех затруднений, которые возникают при введении ФГОС ОО. Коллегам были предложены пути решения «проблемных точек», разработанные и апробированные в нашей образовательной организации, включающие использование педагогического потенциала, материально-технической базы, кадровых возможностей.

Программа стажировки включала нескольких этапов:

Таблица 1

Сочетание теоретических и практических занятий при проведении стажировки

№	Теоретические занятия	Практические занятия
1	Учебно-исследовательская деятельность (УИД) школьников в контексте современной образовательной политики. Особенности организации учебно-исследовательской деятельности школьников в рамках общеобразовательной школы	
2	Исследовательские проекты как составная часть организации УИД в ОО	Исследовательские проекты как составная часть организации УИД в ОО
3	Обеспечение эффективности реализации УИД учащихся	Учебное проектирование в основной школе (открытое занятие по математике 5 класс)
4		Методика организации УИД школьников в условиях классно-урочной системы (мастер класс)
5		Практическое занятие по биологии в 6 классе с использованием инновационного УМК «Навигатор»
6		Оценка эффективности организации и реализации учебно-исследовательской деятельности учащихся

— теоретические и практические аспекты стажировки;
 — исследовательская деятельность, состоящая из индивидуальной и коллективной разработки методических тем, сценариев занятий, обобщения опыта;
 — организационная деятельность — создание программ, дидактических материалов и методических разработок;
 — пополнение образовательно-информационной среды образовательной организации.

Слушателям модульного курса было предложено как лекционные, так и практические занятия с учетом индивидуальных и групповых форм работы, а так же мастер-класс и открытые занятия.

В нашем случае при проведении стажировки её основой являлись практические занятия, проведенные педагогами образовательной организации, содержание и методика которых основывались на собственном педагогическом опыте.

Так тема «Исследовательские проекты как составная часть организации УИД в ОО» была рассмотрена как в теоретическом, так и практическом аспекте. В практической деятельности были изучены аспекты организации исследовательского проекта. Продемонстрированы педагогические приемы развития информационно-аналитических и поисковых умений.

Тема «Методика организации УИД школьников в условиях классно — урочной системы» была рассмотрена на мастер-классе, результатом которого стал совместный продукт деятельности, представляющий собой методиче-

ские рекомендации по включению элементов исследовательской деятельности на разных этапах урока.

Участие в практическом занятии по оценке организации и реализации учебно-исследовательской деятельности учащихся дало возможность педагогам систематизировать свои знания и выработать критерии успешности ребенка в исследовательской работе.

Проведенная стажировка была ориентирована на практико-научный поисковый путь обобщения своей практики и практики других педагогов, изучения опыта организации, где проходит обучение. Включала анализ, оценку, а так же обобщение полученного опыта, выработку методических материалов и рекомендаций по внедрению педагогического опыта образовательной организации в практику своей работы.

В ходе стажировки у педагогов была возможность осваивать особенности социально-педагогической деятельности образовательной организации, на базе которой проходила стажировка. Вовлечение слушателей в активную деятельность позволило обеспечивать приоритет самостоятельной, поисковой работы, способствовало проведению активного профессионального диалога с коллегами, обеспечило расширение границ профессионального сотрудничества.

Для самой образовательной организации стажировка является внутрифирменным повышением квалификации. Позволила педагогам увидеть качественно иной уровень своих теоретических знаний и их практического применения, а так же позволила произвести диссеминацию своего педагогического опыта.

Литература:

1. Анисимов, В. П. Педагогическая практика. — Тверь.: Мир книг, 2006 — с. 200

2. Данильченко, Т. А., Алферова Л. И. Педагогические условия освоения технологий государственно-общественного управления образованием (на примере стажировки на базовой площадке) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — № 4 (13). 2012. — с. 87–91
3. Госкомвуза РФ от 15.03.1996 № 18–34–44 ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов»
4. Чипышева, Л. Н. Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников/Л. Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — Челябинск: ЧИППКРО. — № 4 (13). 2012. — с. 67–77

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Представления о семейных ценностях у современных сибиряков

Томашевская Маргарита Андреевна, студент;

Научный руководитель: Колокольникова Зульфия Ульфатовна, доцент, зав. кафедрой

Лесосибирский педагогический институт, филиал Сибирского федерального университета

Политика государства в вопросах семьи и формирования у подрастающего поколения семейных ценностей отражена во многих документах. Указом Президента Российской Федерации от 01.01. 2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» объявлен безусловный приоритет семьи и семейных ценностей, предусматривающий развитие государственной семейной политики.

Вопросам формирования семейных ценностей, проблемам семейного воспитания посвящены диссертационные исследования по философии (Р.Б. Мисиров, В.В. Попова, А.Б. Федулова, Б.Б. Хубиев и др.); социологии (А.И. Нестеренко, А.М. Рогова, В.А. Уварова и др.); психологии (С.Ю. Девярых, Е.Г. Ермолаева, Е.Н. Рябухина и др.); и педагогике (Ж.Н. Дюльдина, Н.А. Ильчевская, З.С. Шитикова и др.). Внимание исследователей к проблематике семейных ценностей еще раз подчеркивает ее актуальность.

Семья и семейные ценности — это два понятия, которые не могут существовать друг без друга. Семейные ценности теряют свое значение, если не будет семьи. Семья должна иметь собственные ценности, идеалы и цели и жизнь семьи — это стремление к реализации целей (стремление к идеалу на базе признанных семьей ценностей).

Для начала определимся, что такое семейные ценности. Википедия даёт такое определение: «Семейные ценности (также традиционные семейные ценности) — культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия». Так, например, трактует понятие ценность Г.М. Коджаспирова: «Ценности-идеи, вещи, явления, смыслы, имеющие позитивную значимость для человека. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей» [3, с. 382]. Ж.Н. Дюльдина даёт такое толкование: «Семейные ценности — взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных, национальных особенностей в малой социальной группе, основанной на браке, кровном родстве» [2, с. 182]. По мнению Н.Г. Храмовой, семейные ценности — положительные и отрицательные показатели значимости объектов, от-

носящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества — родительства — родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями [5, с. 45].

С точки зрения, отдельных исследователей, национальный идеал российской семьи — это идеал многодетной крепкой семьи, отношения в которой построены на православных ценностях веры, надежды и любви. Святость и крепость семьи охранялась многовековой мудростью наших предков, сознание этого передавалось от поколения к поколению. Из народного отношения к семье и образовались традиционные семейные ценности [1, с. 26].

В науке насчитываются десятки типологий семейных ценностей. Можно классифицировать семейные ценности по объектам, составляющим предмет оценки. Семейные ценности можно разделить по элементам связи внутри семьи и по функциям, выполняемым семьей [4, с. 17]. Эти две классификации совпадают по некоторым пунктам, но каждая из них позволяет рассмотреть некоторые виды, которые не учтены в другой (таб. 1).

Второй вариант классификации семейных ценностей — по выполняемым семьей социальным функциям (таб. 2).

Семейные ценности можно рассматривать с разных аспектов: духовного, патриотического, этического, нравственного.

Нравственные ценности: взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей. В семье, учимся мы гуманному отношению к людям, честности и правдивости, простоте и скромности, непримиримости к несправедливости.

Какой бы нравственный принцип мы не взяли, становится ясным, что он усваивается с раннего возраста в семье. Усвоение нравственных норм происходит не со слов, а в деятельности, в поступках людей.

К этическим ценностям относят семейный долг. Понятие «семейный долг» шире, чем «супружеский долг»: оно включает и родительский долг, и сыновний (дочерний) долг и долг брата, сестры, внуков и т.д. Супружеский, семейный долг — непреходящая нравственная ценность людей. И любовь немислима без долга, ответственности друг за друга. Так, дети — главная нравственная ценность

Таблица 1

Классификация семейных ценностей по элементам связи внутри семьи

Виды ценностей		
Ценности, связанные с супружеством	Ценности, связанные с родительством	Ценности, связанные с родством
<ul style="list-style-type: none"> — Ценность брака. — Ценность равноправия супругов. — Ценность доминирования одного из супругов. — Ценность различных половых ролей в семье. — Ценность межличностных коммуникаций между супругами, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания супругов. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ценность детей, включающая в себя ценность многодетности или малодетности. — Ценность воспитания и социализации детей в семье. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ценность наличия родственников, например, братьев и сестер. — Ценность взаимодействия и взаимопомощи между родственниками. — Ценность расширенной или нуклеарной семьи (нуклеарная семья состоит только из одной супружеской пары с детьми, а расширенная состоит из трех или более поколений и включает две или более нуклеарные семьи).

Таблица 2

Классификация семейных ценностей по социальным функциям

Функции семьи			
Репродуктивная функция	Функции социализации	Экзистенциальная функция	Экономическая функция
<p>Основная семейная функция, обеспечивающая воспроизводство населения — связана с ценностью детей.</p> <p>По этому пункту функциональная классификация совпадает с классификацией по связям.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Ценность социализации детей именно в семье, а не в других социальных институтах, — Ценность участия обоих родителей и старших поколений в воспитании детей. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ценности, связанные с поддержанием жизнедеятельности членов семьи и детей после их рождения. <p>К данным ценностям относятся ценность внутрисемейных коммуникаций; ценность семейного микроклимата, способствующего снятию напряжения и самосохранению собственного Я каждого; ценность здоровья, благополучия и поддержания долголетия членов семьи.</p>	<p>Ценность связи семьи и производства или ценности семейного бизнеса, ценность семейного потребления или семьи как единого потребителя.</p>

семьи, и родительский долг состоит в ответственности за то, чтобы в семье вырос достойный человек, здоровый физически и духовно. И участие детей в жизни семьи должно происходить на правах равноправных членов семейного коллектива.

Можно с уверенностью сказать, что дом, в котором нет дружбы, добрых отношений между старшими и младшими, нельзя назвать счастливым. Поэтому дружбу родителей и детей мы вправе причислить к нравственным ценностям семьи.

Искренние, уважительные отношения устанавливаются, как правило, лишь в семьях, где отношения строятся по типу сотрудничества. Благодаря этому такие отношения в семье формируют тактичность, вежливость, выдержку, умение уступать, вовремя выйти из конфликта и с достоинством переносить невзгоды [5, с. 74].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что вопрос о типологии семейных ценностей весьма размыт. Нет

единой научно обоснованной классификации семейных ценностей. Кроме того, в настоящий момент нет четкой формулировки традиционных семейных ценностей, нет понимания того, какие именно ценности важны и нуждаются в сохранении.

Получается, что в каждой семье главное что-то свое: одним необходимо доверие, а другим требуется процветание семейного бизнеса, а третьим много детей. Очевидно, что и ценности в этих семьях будут разными. Поэтому сказать, какие должны быть семейные ценности, и уж тем более рассказать об их иерархии, миссия невыполнимая, каждая семья имеет свой взгляд на то, что для нее важно, сама расставляет приоритеты. И это неудивительно — все мы разные. Но есть неизменные ценности, от наличия или отсутствия которых зависит качественное существование семьи.

С целью изучения современного представления о семейных ценностях проведен опрос, в котором приняли

участие 80 человек разного возраста (от 18 до 70 лет); социального статуса (студенты — 50%, служащие, рабочие, пенсионеры); разных вероисповеданий (православные — 70% и мусульмане — 30%). Проблема изучения семейных ценностей заключается в выявлении ценностных представлений у современных сибиряков, какие семейные ценности необходимо возродить, какие ценности имеют место в современных сибирских семьях. В ходе анализа определились, семейные ценности, которые претерпели трансформацию, выявились ценности, декларируемые в современном обществе.

Варианты высказываний в отношении семейных ценностей следующие: «То, что делает семью семьёй»; «Дом в котором тепло»; «Это скрепы, скелет, фундамент»; «Это то, что важно для конкретной семьи, имеет значение для её членов»; «Семейные ценности — это то, что объединяет людей». Можно увидеть, что преобладают такие ценности как, традиции, обычаи, любовь, дети, уважение, доверие, доброта, общение, терпение, помощь, защита, поддержка, воспитание, взаимная ответственность и др.

В качестве вариантов ответов на вопрос о том, какие семейные ценности необходимо возродить респонденты выделяли следующие: жертвенность, уважение к пожилым членам семьи, связь поколений, живое общение, совместное чтение, уважение к родителям, здоровый образ жизни, честность, культ и прочность брака, поддержка друг друга, единство требований в воспитании детей, прощение (как право на ошибку и исправление), нравственность, ответственность за семью и др.

На вопрос о наличии ценностей в семьях респондентов прозвучали такие ответы: «Нет ценностей»; «Семья — самая главная ценность!»; «Не сложилось с традициями в семье»; «Создание условий, где ребёнок проявляет самостоятельность»; «Научить ребёнка жить так, чтобы он потом смог жить без меня», т. е. в семьях присутствуют семейные традиции, совместный труд и отдых, уважение к старшим, признание, гордость друг за друга, совместные праздники, коллекционирование, отмечание юбилеев, признание инаковости.

Респондентам из числа студентов дополнительно задан вопрос о том, как они относятся к гражданскому браку — 23 ответа были положительными (из 40). Оказалось, что ценности родства и супружества претерпели изменения, которые остались за гранью рефлексии. Ценность брака, хотя и продолжает быть значимой, все же умаляется его незарегистрированной формой.

На вопрос о том, какое количество детей в семье считают нормой, студенты определились таким образом: 10 человек — желают иметь не более 1 ребёнка, 19 человек признали идеальным 2 детей, 7 человек — за норму признали троих детей, 4 человека ответили, что больше трёх детей.

В проведенном исследовании по изучению представлений о семейных ценностях выявлены особенности, которые касаются как самих ценностей, так и их утраты

и возрождения. Весьма настораживает, что из числа опрошенных только один человек обозначил семью как ценность. Семья в России всегда входила в ранг особых, непреходящих, жизненно важных ценностей. Она была основой и светского общества, и православной общины.

Многдетность как ценность, вообще не рассматривает ни один из опрошенных. А ведь в национальном понимании многдетность — чадолюбие, любовь к детям, желание иметь много детей, потребность заботиться, воспитывать и развивать их — национальная семейная традиция, символ семейственности и семейного счастья.

Большинство из опрошенных людей не понимают, о чём вообще говорим, и что надо возродить. А ведь вопрос семейных ценностей — это вопрос русской истории.

Высокая степень сплоченности семьи обеспечивается единством ценностей, мировоззрения и семейных представлений (взглядов на семейный уклад, распределение ролей и главенства). Хотелось бы обратить особое внимание на то, что игнорирование именно этой ценности, избегание или искажение ее является источником нарушения целостности и, в конечном счете, распада семьи.

Поэтому в молодежной среде важно проводить информирование о ценности супруга/супруги как личности, о признании значимыми духовных, душевных и физических уровней его личности. Эмоциональная разобщенность характеризуется значительной дистанцией между членами семьи, низкой заинтересованностью друг в друге [2, с. 58–59].

Подводя итог проведенному анализу значимости семейных ценностей можно сделать ряд выводов.

Во-первых, ценностная система семьи обладает мощным потенциалом воспитательного воздействия на молодое поколение в плане его личностного развития.

Во-вторых, в условиях глобальных изменений российского общества и возникшей на этом фоне неопределенности целей в деятельности ряда социальных институтов, наличие в семье устойчивой системы ценностей может служить противовесом негативных воздействий и гарантий адекватного воспитания молодого поколения.

В-третьих, трансформация российского общества привела к нивелированию многих социальных ценностей старого ряда (эпохи социализма), но еще не сформирована отчетливая система ценностей новой эпохи. В этом состоит главная трудность осуществления воспитательного процесса в условиях меняющегося общества: нет устойчивых ориентиров будущего развития, не определена перспективная стратегия социальных приоритетов. Определение социальных ориентиров развития российского общества, представленное населению страны в концептуальной форме, могло бы в значительной степени облегчить проблемы семьи и других социальных институтов при выборе и разработке принципов воспитательного воздействия на детей в новых условиях функционирования.

Литература:

1. Андрееenkova, A. B. Постматериалистические и материалистические ценности в России // Социологические исследования, 1994. № 11. с. 16–19.
2. Карабанова, O. A. Психология семейных отношений: Учебное пособие. — Самара: СИОКПП, 2001. — 122 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
4. Лапин, Н. И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. — 1993. № 9. с. 17–28.
5. Храмова, Н. Г. и др. Культура семьи: учебное пособие. — М.: Институт психолого — педагогических проблем детства РАО. Лаборатория психологической антропологии, 2009. — 184 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Информационно-коммуникативные технологии — инновационная составляющая современного урока

Белогрудова Марина Владимировна, учитель музыки
МБОУ СОШ ст. Павлодольской (Республика Северная Осетия-Алания)

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, кейс-технологии, мультимедиа.

Музыка — это предмет, позволяющий ребенку наиболее полно узнать окружающий мир, разобраться в связующих элементах, научиться определять свое место в этом мире.

Ведущие идеи музыкального образования в современной школе:

- Изменение роли ученика из пассивного слушателя в активного участника;
- Увеличение интенсивности урока, его насыщенности;
- Применение ТСО И ИКТ;
- Мотивация ученика.

Как же сделать урок ярким, интересным, запоминающимся, развивающим и активизирующим познавательную деятельность ученика?

С начала нового тысячелетия многие учителя и педагоги стали активно обращаться и практиковать возможности образовательной мультимедиа в учебном процессе. Инновационные технологии оживляют, преобразовывают и оптимизируют образовательный процесс не только для обучающихся, но и для самих педагогов и учителей. Современный опыт и практика неоспоримо доказывают, что процесс обучения становится интересным, разнообразным, познавательным.

ИКТ — технологии успешно зарекомендовали себя не только в процессе урочного времени, но и во внеурочной деятельности, прочно заняв достойное место в учебно-воспитательном процессе современной школы. Обратимся к практике. Какие цели и задачи обычно ставит перед собой, например, учитель музыки?

- Систематизировать и обобщить ключевые знания учащихся;
- Развивать творческую активность учащихся;
- Прививать любовь и интерес к музыке;
- Развивать интеллект и находчивость;
- Формировать навыки коммуникативного поведения.

И с этого момента можно начинать в буквальном смысле петь дифирамбы образовательной мультимедиа,

ее неиссякаемым возможностям. Грамотное использование компьютера не только помогает решить дефицит наглядных пособий, преобразить традиционные учебные предметы, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала. Главное в том, что позволяет поднять на неизмеримо более высокий уровень интерес к своему предмету любому учителю-предметнику.

Какие основные средства информационных технологий используются в педагогической деятельности? Которые направлены на повышение познавательного интереса обучающихся к предмету не только в рамках урока, но и во внеклассной деятельности:

1. Обучающие компьютерные программы. Огромную помощь учителю-предметнику оказывают обучающие и прикладные компьютерные программы, которые стали неотъемлемой частью каждого современного учебно-методического комплекта.

Информация, представленная на компьютерных дисках учебно-методического комплекта по предмету «Музыка» и «Искусство», позволяет проводить виртуальные экскурсии по музею музыкальных инструментов, путешествовать по странам и эпохам, знакомясь с образцами музыкального искусства, с лучшими исполнителями мира, с разнообразными стилями и направлениями в музыкальном искусстве. Это помогает реализовать на практике те идеи, которые способствуют развитию всесторонне развитой и конкурентно-способной личности, эффективному решению образовательных задач, достижению нового качества обучения.

2. Мультимедийные презентации. Создавая презентации для своих уроков, учителя стараются использовать различные методики: сравнения и анализа, метод проектов. Как известно, учеба — процесс взаимный. Обучающиеся сами готовят тематические презентации, и часто фильмы на заданные темы по предмету, что привносит в их деятельность конкурентность, развивает креативные навыки и способности, желание показать свои возможности, знания, умения и накопившийся опыт в той или иной области; сделать личный проект ярче, интереснее. Эта работа расширяет ученический кругозор — многое неизвестное в области музыки, биографий композиторов, их творчества становится явным, понятным;

способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности, позволяет учащимся увидеть результаты своего труда.

3. Караоке — еще одно средство информационных технологий, направленное на повышение познавательного интереса на уроках музыки. Это востребованная современная информационная технология настоящего времени. Караоке на уроках музыки — одно из средств, позволяющих не только повысить интерес к урокам за счёт разнообразной аранжировки фонограмм песен (как правило, используется большое число голосов музыкальных инструментов), но и дающих возможность в разы расширить репертуар, позволяя более качественно и объективно проводить оценку исполнения песен учениками. Для области караоке характерен чрезвычайно богатый выбор вокальных композиций: на DVD дисках и в Интернете содержится сотни тысяч произведений всех стилей и направлений — от классики до эстрады.

4. Интернет-ресурсы. Часто даже самые замкнутые дети раскрепощаются во время работы на компьютере, застенчивые ученики легко общаются в Интернете — у них повышается самооценка, статус среди сверстников. Интернет-ресурсы дают колоссальные возможности поиска необходимой, важной и значимой информации. На сегодняшний день немало школ изучает, как можно с качественной пользой использовать Интернет для потребителя. Современный учитель старается найти тот материал, который понадобится для урока

и предоставит широкую и развернутую информацию школьникам о его предмете.

Несколько примеров использования информационных ресурсов Интернет в формате интересов и потребностей преподавателя музыки:

— через сеть Интернет можно найти нужный материал, послушать музыкальные произведения, скачать музыку, минусовки песен, тематические презентации на разную тематику.

— существует много образовательных сайтов, где каждый желающий может поделиться своим опытом работы, зарегистрироваться, оставив материал; участвовать в различных конкурсах и фестивалях.

В результате использования на уроках музыки ИКТ повышается учебная мотивация, формируется эмоционально положительное отношение к предмету, внимание учеников остается устойчивым на протяжении всего урока.

Но при этом необходимо помнить, что **использование ИКТ на уроках должно быть не самоцелью, а во благо самого процесса обучения и обучающихся.**

Таким образом, каждый учитель — предметник, используя современные инновационные технологии в преподавании в условиях нового стандарта образования, открывает для себя новые интересные возможности в профессиональной деятельности, благодаря чему для учителя — работа, а для его учеников — обучение станут радостнее и увлекательнее.

Литература:

1. Живакин, П. Л. Синтезатор — это основной элемент общего музыкального образования в будущем // Музыка в школе. 2005. № 1. с. 4
2. Музыка в школе: научно методический журнал. 2005. № 1.
3. Красильников, И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна: Феникс+, 2007. 496 с.
4. Новые технологии в музыкальном образовании (компьютер, синтезатор, интернет): материалы Всероссийской научно-практической конференции/сост. е. Орлова. М.: Библиотека журнала «Искусство и образование», 2008. Вып. 1. 108 с.
5. Полозов, С. П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. 208 с.
6. Рахимов, А. З. Психодидактика творчества: учеб. пособие. Уфа, 2002. 286с
7. Красильников, И. М., Семенова Д. А. УМК «Электронное музыкальное творчество». Учебники для 5,6, 7 классов. Институт Новых Технологий. Москва. 2008.

The tendency of MALL development in Kazakhstan

Васляева Марина Юрьевна, магистр педагогических наук, преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Vaslyayeva Marina Yurievna, Master of education
Karaganda State Technical University (Karaganda)

The paper examines the world experience of mobile devices application in personal and professional lives of learners. The use of mobile phones for English language learning by Kazakhstani EFL learners is considered. The study revealed some specific uses of mobile devices, a selection of which is reported in this paper. The paper links the findings to further debates about the changing relationship between learners and educational institutions, and the role of mobile phones in learning English.

Key words: MALL, m-learning, mobile device, technology-supported learning, mobility, spontaneous learning.

Introduction

Widespread of technology affects the process of teaching and learning foreign languages. Moreover, increasing availability of mobile phones and other portable and wireless devices have been changing the landscape of technology-supported learning. A number of efforts were undertaken by scholars to understand how mobile technologies relate to traditional and innovative ways of teaching and learning languages, showing the applicability of mobile learning through different tasks and software.

We made an effort to reflect on what mobile learning has to offer and to consider how languages are learnt among Kazakhstani EFL learners.

Beside self education, everyday opportunities to access learning resources on mobile devices have increased. When you book a holiday to foreign country or flight, you need a phrasebook to download to your mobile phone or handheld device. Another example, when someone wish to improve or advance his knowledge of a language, it is possible, using Internet, find downloadable resources or use mobile application. In fact, there is uncertainty of cost and usability that stand before in the way of such learning and teaching.

To start with, we note that there is no agreement among researchers about one thing: defining exactly what 'mobile learning' stand for (Kulkuska-Hulme, 2009; Traxler, 2009). The concept of mobility is problematic itself, within definition of mobile learning. On the one hand, one understand 'mobile learning' as *mobility of learners* — an ability to learn anywhere, at any time they want by using handheld devices. Other researchers understand it as *mobility of devices* themselves, that is important too. We think both of the aspects are important, because mobile learning can take place in both classroom and also in self education.

Furthermore, Pegrum (2014) provides a helpful way of differentiating these interrelated aspects of mobile learning. He suggests that the use of mobile devices in education belongs to one of the three categories with an accent on **devices/learners/context**:

- when the devices are mobile;

- when learners are mobile;

- when the learning experience itself is mobile.

The first category assumes the mobility of a device — typical for 'connected classrooms' as Pegrum describes it. It is a classroom, where students use their devices to access the internet, searching for educational resources, etc. In this case, students work within the walls of a classroom, so they are not physically mobile. The second category — when learners are mobile, describes the situation where students may study by themselves while they are on move (learning vocabulary via mobile applications, for example). The last category is when learning experience is mobile — assumes the scenario when learners use their devices in a real-world contexts to access information needed at the moment, or to create a multimedia records of their learning wherever they be at the moment.

As for learning languages m-learning (or Mobile-assisted language learning) is a relatively new field, especially in Kazakhstan, within CALL (Computer-assisted language learning) and e-learning, so there is little research available.

Actually, MALL has too much in common with CALL. In addition, like CALL, in general, there is limit theoretical framework for MALL against which to evaluate its efficacy that lead to confusion array (Egbert & Petrie, 2005).

So, Shield & Kukulska-Hulme (2008) in overview they have emphasised that MALL differs from CALL in its use of personal, portable devices that provide new ways of learning, making accent on continuity or spontaneity of access and interaction within different contexts of use. In this context MALL seems to belong to students than it does to teachers, that shift focus on learner-led than teacher-led. In particular, mobile technology promote learning at the point of need and fit in their mobile lifestyles.

Besides, the main reasons, which make valuable mobile devices are its *size* and *weight* as well as *input* and *output capabilities* such as keypad vs. touchpad and *screen size* and *audio functions*.

In relation to foreign languages learning, mobile learning seems relevant in number of principles. These principles include providing time for exploration of mobile technologies, blending mobile learning and traditional language learning,

using mobile learning both individually and collaboratively, and also employing learners' own mobile phones (Herrington et al., 2009). However, these affordances are accompanied by limitations. While mobile learning allows anytime/anywhere access, learning experience may be limited by mobile device screen size or deceiving environments in which they are used (Reinders & Hubbard, 2013).

It is also necessary to point out, that the devices most Kazakhstani EFL learners use are hardly relevant. Today, every learner, who is involved in mobile learning comes to understanding that everything matters which device he use. First, even learner have more than one device he faces the problems of short battery life and reliability. Moreover, particular mobile devices have been created for specific activity as, for example, work-related device or for leisure.

Methodology

To understand how learners' devices might be integrated we decided to look through world experience. In general, the majority of MALL activities appear to make use of mobile phones. However, some researchers divide studies between those that are content-based (development of activities and learning materials) and those that are concentrated on design issues related to developing learning materials and activities for mobile devices.

Designing communicative activities for mobile learning hold to keep in mind four types of MALL suggested by Pegrum (2014). Each type focused primarily on one of the areas:

- content MALL: for example, self-study content such as reading e-books, or listening to podcasts;
- tutorial MALL: such as games/quizzes, vocabulary flashcard apps, pronunciation/repetition apps;
- creation MALL: tasks including creation of text, audio/video, images;
- communication MALL: for example, sharing of created digital artifacts via mobile devices, locally/internationally via networked groups.

What is clear, the guidance and feedback of a teacher should be provided. In addition, Hockly & Dudeney (2014) propose to take into account six key parameters for communicative activities design using mobile devices in the classroom:

- hardware (device affordances including features and connectivity capabilities);
- mobility (of learners, devices and learning experience);
- technological complexity (learners' technological competence);
- linguistic/communicative competence;
- content, tutorial, creation and communication MALL;
- educational/learning context (learning styles and learner's expectations).

What is more, the integration of mobile learning into a course book-driven approach is considered to be teacher-led learning. On the other hand, encouraging learners to communicate with each other via mobile phones is considered as learner-led learning.

Receiving messages outside the classroom/class hours is the simplest example of vocabulary learning via mobile phones (Andrews, 2003; Levy & Kennedy, 2005) or quizzes and surveys (Levy & Kennedy, 2005; McNicol, 2005). Using mobile phone for vocabulary learning look like completing vocabulary activities. The intelligent system creates a profile of a learner and then delivers activities according to the area they find most difficult. Mobile-based email is used in Japan to promote learning vocabulary (Thornton & Houser, 2005). Japanese students also use their mobile phones to access web-based video clips explaining English idioms. Podcasting and mobile blogging are also not difficult to understand and this technology engage student in learning English.

Although, mobile phones were designed to allow oral interaction, there is an exception, which is found in a study at Stanford University (Tomorrow's Professor Listserv, 2002) in learning and teaching Irish as a Second Language (ISL), where learners used their mobile phones to take part in automatic voice-controlled grammar and vocabulary quizzes. Even though it was network coverage at any time and from any location, this activity was abandoned because of the problems with voice recognition software.

Here we have noticed that m-learning in more formal language learning contexts concentrates our attention on delivery of activity types such as quizzes and vocabulary items, that should be relevant for students' needs. Considering less formal language learning represented by design issues approach, which suggests learners to control their own learning.

A rare example of learner-led mobile language learning is mentioned by Song & Fox (2008) who investigated how learners of English were using a mobile device in self-education, especially to improve their vocabulary. This study shows how the mobile phone helped them communicate with each other in identifying word meanings. Another example, where students had leading role, when they were proposed the design of a mobile, game based, digital revision space which is learner-centered, self-directed and based around a virtual community (Michelsen, 2008).

Pocket Eijiro is a web-based Japanese system for English language learning receives more than 100,000 hits per a day. This system was designed for access via WAP-enabled mobile phones.

Extending the idea of using web-enabled mobile phones, Pemberton and Fallahkhair (2005) and Fallahkhair et al. (2007) described the development of a cross-platform approach using mobile phones and interactive television for informal language learning. While, mobile phones offer a variety of personal activities and learning on move, they are less powerful for learning authentic content. Contrary, television provides rich multimedia presentation of authentic and immersive content. Such programs as news, soap operas, sitcoms and documentaries have a great potential to enhance language learners' experience.

Furthermore, only few activities were created for supporting learner collaboration or communication. So, Dias

(2002a, 2002b) suggest learner-learner interaction using expensive mobile devices. Learners had to find information and shared it with peers with an aim to build understanding of a real-world problem. Lan et al's study (2007) inspired learners to support the idea in developing their skills in reading and listening to each other using their mobile phones, but it does not seem to facilitate synchronous interaction of any other sort, either through text or voice. The chat sessions carried by Samuels (2003) allow learners to communicate with each other in text, but not voice. There is no evident structure in the chats, so they were not created to help with knowledge co-construction. It seems that mobility and portability not to be fully exploited in design of MALL activities, even though it is precisely these affordances that justify using mobile devices at all.

Many researchers try to define the effective use of mobile devices in learning languages when the members are separated by distance. Petersen & Divitini (2005) bring together mobility of a person with the ways in which mobile devices can be used to empower language learners. They suggest, that language learner visit target culture, a year abroad, as an example, use mobile technologies to collect and share the experiences in that culture with language learners at home. In other words, they create the content either to satisfy the co-learners' request for specific information or to share the material that seems to them relevant to the needs of community of learners.

In the study reported by Lan et al. (2007) students read aloud to each other via Skype and received feedback in the form of mistakes in pronunciation, indicated on screen by peer helpers and a summative assessment. This activity support interaction and collaboration within a formal context.

Such activities like Twitter, Facebook and My Space are popular beside language learners. For example, social networks allow group of students or friends to meet, post messages, share pictures, and generally interact online. Note, that most of the interaction takes place in written form. Learners use English instead of their mother tongue to practice writing skills. More advanced form of using mobile phone for writing tasks is keeping blog. This requires mobile device and Internet access. Learners use text messaging and camera features to add messages and post pictures to their personal blogs. This task is great for personal experiences, places, visited and people met, but it is also useful for collecting information and report it.

Anyway, in formal contexts, learners require to partly paid for their studies in order to motivate them use mobile devices to support language learning, while learners in informal context less concerned on the cost, accessing learning materials at their own convenience and to suit their needs. Another factors as the relative costs of using mobile phone networks in different geographical places or from different providers must play a role here, but the cost requires careful exploration and further research by those working in MALL.

Statement of the problem

Mobile devices have become integrated with daily lives and since the devices are a significant part of a daily life they will be used for accessing information and learning, even if informally.

We are interested in engagement of mobile devices in learning languages, particularly in relation to spontaneous learning. To find out how Kazakhstani EFL learners use mobile phones to support their language learning (or even do they know how MALL may support their language learning), we took a questionnaire.

As far as, m-learning in Kazakhstan is not used enough, participants throw the light on some of the questions and ways in which mobile devices can be used in language learning.

There are 200 participants (EFL learners) who took part in a questionnaire. MALL questionnaire consists of two parts: part A containing personal information (age, gender, major, job), and part B containing the usage of mobile devices in learning English as a second language. So, part B contained qualitative questions formulated on familiarity and the use of different types of mobile devices to learn English as a foreign language. The first question asks for differentiating MALL (Mobile-Assisted Language Learning). More than a half of the respondents believe that mobile learning is a learner mobility — convenience to study anytime and everywhere, other part of respondents associate MALL with the application of mobile devices for self-education and small amount of respondents assume spontaneous learning wherever you are at the moment (bus, car, airplane etc.) (See Figure 1).

The second question looks for language skills, which are practiced by respondents. This question was provided with a list of language skills and components, such as: listening, speaking, reading, writing, vocabulary, grammar and pronunciation (See Figure 2).

Third question was related to advantages of MALL in language learning respondents are provided with some space to describe their opinion. The most popular answers are accessibility (anytime and anywhere), portability, free downloadable learning materials, spontaneous learning (no guidance of a teacher).

Next question aimed to know how many applications/software respondents know and use in their language learning (they are provided with some space to describe their opinion). The most common answers are: Lingua Leo, Busuu, Quizlet, Learn English words free, English Dictionary, English Conversation practice, T&L.

The questionnaire followed by interview was aimed at eliciting how mobile-enabled language learning change the process of learning languages.

Discussion

The study has delivered interesting results into emerging practice of mobile phones, which we can serve as a tool to fa-

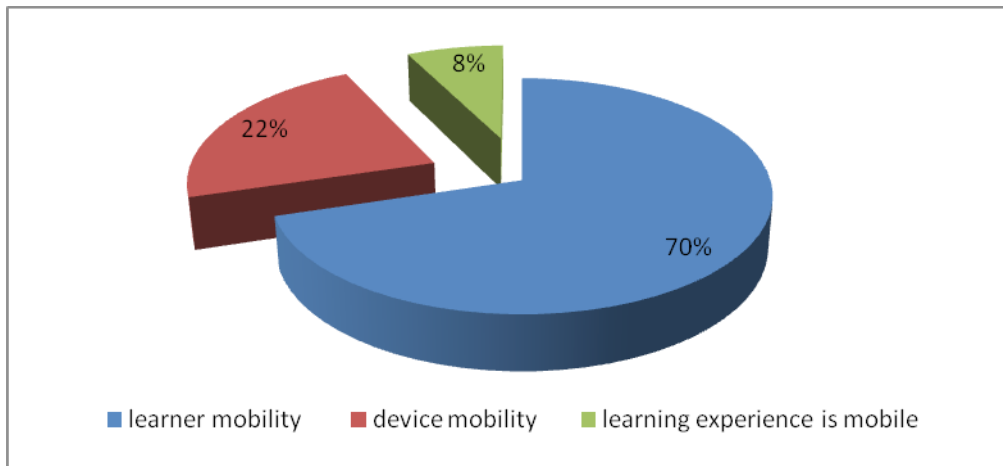


Fig. 1. Differentiation of MALL by EFL Kazakhstani learners

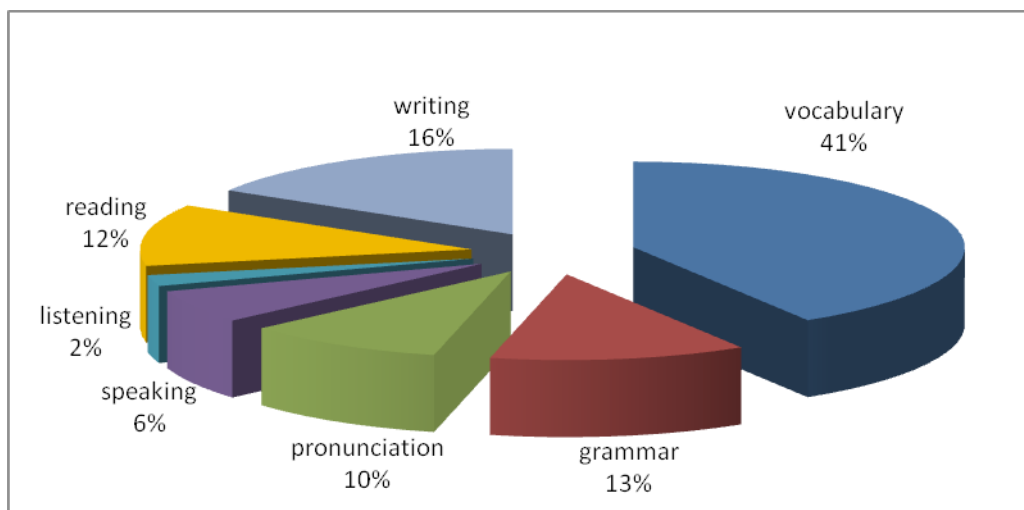


Fig. 2. Language skills and components involved in m-learning

cilitate learning languages in formal and informal contexts. Evidently, mobile devices support spontaneous learning. There are also numerous reported benefits, particularly for learning English vocabulary, writing SMS, communication via chat, and it seems that aspects of social interaction can benefit, such as the ability to share information across social network technologies (Facebook, WhatsApp etc.). Our research confirms the popularity of SMS for vocabulary learning and reporting on the daily activities, playing games using apps. Using mobile device for social networking in English and playing games, like learning vocabulary, or crossword puzzles, which involve a focus on language are also popular among EFL Kazakhstani learners.

Our survey shows that mobile devices are enabling users to create resources for learning purposes, write blogs to keep on touch with friends, take photos and videos, making and taking notes.

Nevertheless, mobile applications are fashionable among EFL Kazakhstani learners they are not necessarily cheap and

it is important for teachers/institution to keep in mind if they are planning to develop apps they have to understand how students perceive and use their mobile phones. Our findings indicate that apps should be built on the existing preferences of students for social communication, listening to the audio, learning vocabulary.

Conclusion

In conclusion we point out, that having multimedia online in mobile phones is not new, but how to deliver information effectively for spontaneous independent learning or to support pedagogical approach that is not teacher-led requires further investigation.

So, the aim of this paper were to reflect on what mobile learning has to offer and to consider how languages are learnt among Kazakhstani EFL learners. The idea is to move beyond a superficial understanding of mobile learning, which does not give sufficient consideration to how mobility, ac-

accompanied by digital, location-aware technologies can change learning. Having studied the examples, we find out some benefits and applicability of mobile devices to language learning. What makes mobile learning so intriguing is its movement between indoors and outdoors, across formal and informal settings, allowing learners choose an appropriate way. Mobile learning often takes place out of the classroom, beyond the reach of a teacher.

Our study has considered the use of mobile devices among students and the next research step is to examine the

specific applications that students use for learning English. How, where and when do they use these applications? In what way these applications contribute to students' overall learning?

Consequently, there is a number of directions for further research, such as identifying what is the best learnt in the classroom, what should be learnt outside and the ways in which connections between these settings will be made, that also provide useful information for teachers and educational institutions.

References:

1. Andrews, R. (2003) Lrn Welsh by txt msg. BBC News World Edition. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2798701.stm.
2. Dias, J. (2002a) Cell phones in the classroom: boon or bane? *C@lling Japan*, 10 (2): 16–21. http://jaltcall.org/cjo/10_2.pdf/.
3. Dias, J. (2002b) Cell phones in the classroom: boon or bane? Part 2. *C@lling Japan*, 10 (3): 8–13. http://jaltcall.org/cjo/10_3.pdf/.
4. Egbert, J. and Petrie, G. M. (eds.) (2005) *CALL Research Perspectives* London: Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum.
5. Fallahkair, S., Pemberton, L. & Griffiths, R. (2007) Development of a cross-platform ubiquitous language learning service via mobile phone and interactive television. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (4), 312–325.
6. Hockly, N. & Dudeney, G. (2014). *Going mobile: Teaching and learning with handheld devices*. London, UK: Delta Publishing.
7. Kukulska-Hulme, A. and Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), pp. 271–289. Herrington et al., 2009
8. Kulkuska-Hulme, A (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21 (2), 157–165. Available from <http://goo.gl/Pbv5n>
9. Lan, Y. J., Sung, Y. T. and Chang, K. E. (2007) A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11 (3): 130–151.
10. Levy, M. and Kennedy, C. (2005) Learning Italian via mobile SMS. In: Kukulska-Hulme, A. and Traxler, J. (eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor & Francis, 76–83.
11. McNicol, T. (2005) Language E-learning on the move. *Japan Media Review*. <http://ojr.org/japan/wireless/1080854640.php>
12. Michelsen, K. (2008) Tradition, innovation, or both? A research and practice model for the design of a digital revision space for the University of Cambridge First Certificate in English exam, paper 3. Master of Arts thesis, King's College London, School of Social Science & Public Policy. Available from <http://ivm10.ivm.vu.nl/projecten/manolo/deliverables/cases.asp>
13. Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: Languages, literacies & cultures*. Basingstoke & London, UK: Palgrave Macmillan, 276 p.
14. Pemberton, L. and Fallahkair (2005) Design issues for dual device learning: interactive television and mobile phone. In: *Proceedings of MLEARN 2005*. <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Pemberton&Fallahkair.pdf>.
15. Petersen, S. and Divitini, M. (2005) Language Learning: From Individual Learners to Communities. In: *Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE)*, Washington, DC, USA: IEEE Computer Society, 169–173.
16. Reinders, H. & Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In M. Thomas, H. Reinders, and M. Warschauer (Eds.). *Contemporary computer assisted language learning* (pp. 359-375). London: Continuum Books.
17. Samuels, J. (2003) Wireless and handheld devices for language learning. *Proceedings of the 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, Madison, WI. http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_50.pdf
18. Song, Y., & Fox, R. (2008). Uses of the PDA for undergraduate students' incidental vocabulary learning of English. *ReCALL*, 20 (3), 290–314.
19. Thornton, P. and Houser, C. (2005) Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3): 217–228.

20. Tomorrow's Professor Listserv (2002) Message #289 Mobile Learning <http://sll.stanford.edu/projects/tom-prof/newtomprof/postings/289.html>.
21. Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1 (1), 1–12.

Формирование компетенций в системе профессионального образования

Гладышева Елена Николаевна, преподаватель
Сыктывкарский лесопромышленный техникум

Цель:

формирование готовности студентов к профессиональной деятельности с учетом их возможностей и требований рынка труда.

Задачи:

- развитие коммуникативных и творческих способностей студентов;
- повышение личностного потенциала студентов;
- повышение заинтересованности студентов в учебе, приобретении профессии;
- стимулирование их к активной жизненной позиции;
- создание условий для раскрытия социального потенциала студентов;
- выявление и поощрение лучших студентов в области информационных технологий, общественно-полезной деятельности.

Повысить качество знаний различных дисциплин, используя информационные, моделирующие, демонстрационные и другие возможности компьютеров — вот скромный вклад уроков информатики в систему профессионального образования.

Чтобы не отстать от стремительно несущейся жизни в наш быстро развивающийся век инновационных технологий, необходимо не терять способность к обучению: из скудной или насыщенной, навязчивой или привлекающей информации, из всего огромного списка событий делать выбор не только в пользу интереса или интриги, а с учетом практической значимости информации в конкретной профессиональной деятельности.

Формированию необходимых компетенций при освоении дисциплины «Информатика и ИКТ» способствуют технологические возможности нынешнего века. Я ограничусь рассмотрением изучаемых компьютерных технологий — пакета MS Office и сервисов Интернета.

Интегрированный пакет MS Office — это набор нескольких программных продуктов, функционально дополняющих друг друга, поддерживающих единые информационные технологии, реализованные на общей вычислительной и операционной платформе. Компоненты MS Office работают изолированно друг от друга, но основное достоинство этого пакета проявляется при разумном сочетании программ друг с другом.

Отличительные особенности данного пакета:

- полнота информационных технологий для конечных пользователей;

- однотипный интерфейс для всех программ, входящих в состав интегрированного пакета — общие команды меню, стандартные пиктограммы одних и тех же функций (сохранение на диске, печать, проверка орфографии, шрифтовые оформления и т. п.), стандартное построение и работа с диалоговыми окнами и др.;

- общий сервис для программ интегрированного пакета (например, словарь и средства орфографии для проверки правописания, построитель диаграмм, конвертер данных и др.);

- легкость обмена и ссылок на объекты, созданные программами интегрированного пакета, единообразный перенос объектов (метод drag-and-drop);

- наличие единой языковой платформы для разработки макрокоманд, пользовательских программ;

- возможность создания документов, интегрирующих в себе возможности различных программ, входящих в состав интегрированного пакета.

1. MS Word

Цель:

познакомить с функциональными возможностями текстовых редакторов и общей методологией их использования в делопроизводстве.

Технология обучения построена так, что постепенно знакомит с разнообразным инструментарием текстового процессора Microsoft Word — от типовых процедур для создания простых документов до сложных режимов, применяемых в профессиональной подготовке текста.

Используются:

1. дифференцированный подход в изучении темы «Microsoft Word»;

2. профильный дидактический материал, формирующий умения работы с программой и знания из предметной области профессионального цикла.

После изучения темы студенты должны знать:

- назначение и основные возможности текстового процессора;
- типовую структуру интерфейса и назначение его элементов;
- различие режимов вставки и замены символов;
- суть операций копирования, переноса, удаления фрагментов текста и роль буфера промежуточного хранения;
- суть операций форматирования документов;
- возможности окон текстового процессора;

- минимальный набор типовых операций любого текстового редактора;
- операции, расширяющие возможности текстового процессора;
- приемы автоматизации работы с текстом;
- логику слияния отдельных элементов в один документ;
- сходство и различие обработки документов при помощи текстовых процессоров и издательских систем;
- основные идеи технологии верстки страниц.

Через умения создавать текст появляется способность форматировать, обрабатывать чужие творения и первые зачатки к анализу текстов (информации). Через оформительские навыки, грамотную цветопередачу развиваются умения передать настроение, а также формировать ощущения читателей, зарождается вкус к прекрасному, желание соблюдать эстетику в любом деле.

Итак, Microsoft Word — это не только компьютерная технология для обработки текстов, но прежде всего это методическая основа для формирования лучших качеств человека, которая служит для просветления ума (формирует анализ и синтез, информационную культуру студентов), развивает ощущения, умения чувствовать цвет, текст, прививает эстетический подход к любой работе.

Отличительной чертой современных текстовых процессоров является обязательное наличие средств автоматической проверки правописания: Microsoft Word проверяет орфографию, грамматику, а во многих случаях и стиль текста. То есть MS Word выступает как тренажер для ликвидации безграмотности наших студентов. Пусть не будут они лингвистами, филологами, но постепенно они приучаются к поиску ошибок, к проверке своей работы, а в дальнейшем и к самоконтролю.

Профессиональная направленность дидактического материала способствует вовлечению в деятельность каждого студента, появляется познавательный интерес к упражнениям и необходимые навыки. Формирование умений работать с текстом необходимо для учебной деятельности — это и написание рефератов, и оформление дипломных работ, и создание чертежей, схем.

Постигая преимущества использования пакета MS Office на одной программе, студенты стремятся знать и другие возможности программных продуктов.

2. MS Excel

Цель:

Познакомить с технологией обработки табличных данных; развивая логическое мышление, способствовать развитию правильной речи и корректному выражению своих мыслей, личной ответственности за результаты своей работы на компьютере, за возможные ошибки.

Интерес к теме можно вызвать, продемонстрировав заранее подготовленные задачи. Вполне подходит занимательный практикум: практико-ориентированные задачи, исследовательский характер заданий, новизна содержания и формы задания. Несложная прикладная задача, например задача о назначении стипендии, заметно активизирует работу с электронными таблицами. Подчеркну

немедленную реакцию таблицы на изменения исходных данных, сугубо диалоговую и исследовательскую работу студента. Мотивацию можно усилить, позволив студентам предварительно на бумаге решить задачу. Заодно они уточнят и постановку задачи.

Автоматизация расчетов, подбор параметров и моделирование — основа для формирования навыков структурирования информации, анализа данных.

Перед студентами ставятся следующие задачи:

- овладение умениями работать с числовой информацией с помощью электронной таблицы MS Excel, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами электронных таблиц;
- воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации;
- выработка навыков применения электронных таблиц в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессии.

3. MS Access

Цель:

Сформировать представление о базах данных, функциональных возможностях систем управления базами данных, методологией использования этих программных средств в профессиональной работе, связанной с организацией хранения и обработки данных.

Современные информационные системы основаны на концепции интеграции данных. Каждая конкретная СУБД имеет свои особенности, которые необходимо учитывать. Системы управления базами данных нашли широкое применение в процессах управления производством, при автоматизированном проектировании, в маркетинговой деятельности, а также при разработке систем искусственного интеллекта и экспертных систем.

Студенты при работе с реляционной СУБД должны обратить внимание на среду хранения и доступ к данным, графический интерфейс при создании форм, отчетов, выводимых на экран, принтер или в файл, формирование запросов, безопасность доступа к информационным ресурсам.

Приобретаемые компетенции:

- использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- владение технологией;
- ответственность за результаты своей работы при решении профессиональных задач;
- системный подход к осмыслению всего, что происходит вокруг, в процессе анализа и исследования структуры информационных объектов и их взаимосвязей;
- умение делать самостоятельные выводы и интерпретировать полученные результаты в исходных терминах поставленной задачи;

— чёткое понимание технологических концепций и систем их применения.

4. MS PowerPoint

Цель:

Определить факторы успешного публичного выступления с помощью презентации и дать основы графического и цифрового дизайна.

Среди информационных технологий создание презентаций в MS PowerPoint, как и в других программах этого класса, позволяет раскрыться творческому потенциалу студента, систематизирует знания по графическому и цифровому дизайну, учит представлению информации с учётом целей и потребностей аудитории, даёт основы релевантного подхода к информации.

Владение мультимедийной технологией подачи материала — необходимый атрибут профессиональной пригодности в обществе.

Важно рассмотреть и прокомментировать разные ошибки в дизайне, требования к оформлению презентации, критерии оценивания работы. Удобнее воспользоваться «веером» тем профессионального цикла, что снижает страх перед выбором зачетных заданий.

Получив на уроке тему презентации и Дальтон-план (в нем обозначаются понятия, термины, правила, которыми студент должен овладеть; определяются временные рамки изучения, виды работ, формы и сроки сдачи изучаемого материала, выделяется часть, которая изучается самостоятельно), студент сам выбирает, что, как, когда, сколько и с кем он будет изучать. Здесь действует принцип: «Работай с кем хочешь, спрашивай кого хочешь, но отвечать за выполнение задания будешь сам» (ответственность). Результатом является высокая мотивация к участию в учебном процессе. При индивидуализации процесса обучения студент приобретает и развивает:

- способность выбора;
- активный способ обучения;
- умение сотрудничать;
- реализацию собственных идей;
- стимулирование развития индивидуальных талантов и способностей;
- умение оценить свою работу;
- чувство ответственности;
- знания по теме;
- самостоятельный опыт учебной деятельности.

Презентация должна быть сфокусирована на выбранных целях профессии и включает соответствующую информацию о конкретных предложениях и требованиях к соискателям. В презентации также может быть представлена информация о том, что еще необходимо студентам для достижения поставленных целей карьеры.

5. Сервисы Интернета

Цель:

Научить практическому использованию коммуникационных технологий в выбранной профессии, развивать умение и потребность работать в коллективе, обучить на-

выкам систематизации и структуризации информации с использованием образовательных ресурсов Интернета.

Техническими и программно-методическими средствами информационных технологий студенты пользуются ежедневно соответственно своему возрасту и имеющимся условиям. Повседневное пользование современным инструментарием интеллектуального труда, студенты не только конструируют свое видение мира, но и учатся эффективно использовать информационные услуги в собственной жизни и учебной деятельности. Насыщенная самостоятельная работа в Интернете позволяет студентам приобрести следующие компетенции:

- исследование и сбор информации о профессиях в лесозаготовительной и целлюлозно-бумажной промышленности;
- планирование и выполнение стратегий поиска информации;
- понимание и тренировка навыков, согласующихся с принципами непрерывного образования (навыков исследования требований, предъявляемых к специалистам определенной профессии на рынке труда; навыков представления информации);
- развитие навыков управления проектом (организация массива данных, управление содержимым, проведение рецензирования и переработка проекта, создание графических представлений);
- формирование дизайнерских навыков (стиль и согласованность, логичность макета, шрифтовое оформление, доступность);
- применение высоких технологий при коммуникациях и сотрудничестве (использование цифровых средств и среды для общения и коллективной работы на расстоянии для поддержки индивидуального обучения и возможности дистанционного обучения других);
- демонстрация критического мышления в решении проблем и использовании цифровых инструментов и ресурсов;
- понимание гуманитарных, культурных и социальных вопросов, связанных с информационными технологиями и практикой легального и этического поведения;
- формирование личной ответственности за постоянное повышение квалификации, эффективное и продуктивное использование приложений технологических систем.

Программное обеспечение за полвека своего существования претерпело огромные изменения, пройдя путь от программ, способных выполнять простейшие логические и арифметические операции, до сложных систем управления предприятиями. Сегодня управление предприятием без компьютера просто немыслимо. Компьютеры давно и прочно вошли в такие области управления, как бухгалтерский учет, управление складом, ассортиментом и закупками. Однако современный бизнес требует гораздо более широкого применения информационных технологий в управлении предприятием. Для принятия любого грамотного управленческого решения в условиях

неопределенности и риска необходимо постоянно держать под контролем различные аспекты финансово-хозяйственной деятельности, будь то торговля, производство или предоставление каких-либо услуг.

Развитие Интернета расширило возможности работы с удаленными подразделениями, открыло широкие перспективы электронной коммерции, обслуживания покупателей через Интернет, оплату услуг. Определенные преимущества дает использование Интернет-технологий во внутренних сетях предприятий. Благодаря компьютерным технологиям студенты могут пользоваться большим объемом ранее не доступной им информации.

Компьютерное обучение формирует управленческий стиль деятельности, акцентирует в ней творческое на-

чало. В условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, изменяется структура и содержание образования. Новые методы обучения, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и работе с информацией, вытесняют демонстрационные и иллюстративно-объяснительные методы, широко используемые традиционной методикой обучения, ориентированной в основном на коллективное восприятие информации. При изучении компьютерных технологий формируется культура учебной деятельности обучаемого, происходит интенсификация процессов интеллектуального развития студентов, предоставляются возможности в познании студентами самих себя, в осознании своей деятельности, качеств и свойств своей личности.

Мультимедийные ресурсы на уроках сольфеджио в ДШИ: к вопросу об источниковой и правовой базам в соответствии с основными формами работы дисциплины

Титова Светлана Сергеевна, аспирант

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

Научный руководитель: Гревцева Гульсина Якуповна, доктор педагогических наук, профессор
Челябинская государственная академия культуры и искусств

Ключевые слова: сольфеджио, детская школа искусств, мультимедийные ресурсы
Key words: Solfeggio, Children's School of arts, Multimedia resources

Сольфеджио — дисциплина музыкально-теоретического цикла, ключевая в развитии не только теоретических, но практических музыкальных навыков. Обновление рассматриваемой дисциплины с учетом современных возможностей и, конечно, требований вносит свои коррективы в осуществление привычных основополагающих форм работы.

С 2012 г. к четырем **видам образовательных программ:** общеобразовательным основным, общеобразовательным дополнительным, профессиональным основным, профессиональным дополнительным — был добавлен пятый, как разновидность общеобразовательных дополнительных — дополнительные общеобразовательные предпрофессиональные программы в области искусств.

В соответствии с **Федеральными государственными требованиями [7]** к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусства (Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. N 161–166; от 09 августа 2012 г. N 854) по специальностям (Фортепиано, струнные/духовые и ударные/народные инструменты, хоровое пение, инструменты эстрадного оркестра, музыкальный фольклор (вокальное и инструментальное исполнительство)) — **обязательными являются [8] следующие навыки и умения:** навыки чтения с листа, первичные на-

выки в области теоретического анализа исполняемых произведений, знания музыкальной грамоты, сформированность вокально-интонационных навыков ладового чувства, навыки вокального исполнения муз. текста, в том числе путем индивидуального сольфеджирования, пения с листа, навыки записи муз. текста по слуху, первичные навыки и умения по сочинению муз. текста, сформированный звуковысотный муз. слух и память, чувство лада и метроритма, теоретические знания профессиональной муз. терминологии, умение сольфеджировать одноголосные и двухголосные муз. примеры, умения импровизировать на заданные муз. темы или ритмические построения.

Срок обучения в соответствии с новыми ФГТ составляет 8 лет, возможен дополнительный девятый год (с сокращением на 1 неделю 8 класса, с 40 недельным 9 классом).

Итоговая аттестация по рассматриваемой дисциплине «сольфеджио» проводится в виде экзамена, наряду с дисциплинами «Музыкальная литература», «Специальность».

Технические и материальные условия по ФГТ по обозначенным специальностям для дисциплины «сольфеджио»: фортепиано, наглядные пособия, звукотехническое оборудование (проигрыватель, колонки), доска (без указания ее характеристик, курсив автора, т. е.

исходя из возможностей учреждения возможно — интерактивная, совместно с проектором).

Образовательную сферу культуры и искусства Челябинской области представляют **133 детские школы искусств**, 2 средних специальных учебных заведения, 2 областных и 1 федеральный вузы.

Сеть ДШИ г. Челябинска, подведомственных Управлению культуры, стабильна и представляет 14 учреждений, в которых реализуются образовательные программы различных видов искусства — музыкального, хореографического, изобразительного, театрального. Из них: бюджетных муниципальных учреждений — 13, автономных учреждений — 1.

Правовая база для деятельности ДШИ в Челябинской области в настоящее время базируется на:

— Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 1 сентября 2013;

— Указе Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

— Федеральной целевой программе 2012–2018 г «Культура России» в области муз. образования (на примере показателей деятельности дополнительного художественного образования);

— Областной целевой программе «Оснащение музыкальными инструментами и сопутствующим оборудованием образовательных учреждений культуры и искусства Челябинской области на 2013–2015 годы» (показатель учреждений дополнительного художественного образования);

— Муниципальной программе развития и содержания муниципальных бюджетных учреждений дополнительного образования детей «Детские школы искусств» города Челябинска на 2013–2016 годы;

— Муниципальной программе развития и содержания муниципальных бюджетных учреждений дополнительного образования детей «Детские школы искусств» города Челябинска на 2013–2016 годы (Утверждена распоряжением Администрации города от 26.12.2013 № 8131);

— Законе Челябинской области от 28.10.2004 N 296-ЗО «О деятельности в сфере культуры на территории Челябинской области»;

— Положение о деятельности в сфере культуры на территории города Челябинска. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/802043145> Дата обращения: 22.04.15

Так, насущными **приоритетными направлениями развития в ДШИ [9]** (в свете темы нашей работы) выступают:

— дальнейшее оснащение материально-технической базы школ современными ИКТ для активного применения в образовательном процессе;

— расширение интерактивных средств обучения и применение их в образовательном процессе, оснащение интерактивными досками (в соответствии с докладом начальника управления культуры — планируемый показатель не менее 50 % школ искусств);

В данной работе мы обратимся к рассмотрению форм работы дисциплины «Сольфеджио» в связи с соответствующими им **мультимедийными ресурсами**.

Цель [3, с. 9], [5].	Форма работы	Мультимедийные ресурсы
чистая интонация	чтение с листа, сольфеджирование (вокально-интонационные одноголосные и двухголосные муз. примеры)	<p>1. Определение нот в разных регистрах (большой, малой, первой и второй октавах) и различных ключах (скрипичном и басовом). Доступны 2 режима: как соотношение клавиш фортепиано изображением на нотном стане и наоборот.</p> <p>Флеш-игра «Угадай ноты» (требование — интерактивная доска или ПК). Ссылка (дата обращения 22.04.15): http://flashtop.com.ua/flashgame_4878_ugaday-noti.html</p> <p>Альтернативная флеш-игра «Изучаем названия гот» (Задействованы: скрипичный, альтовый басовый ключи; подсчитываются верные и ложные ответы, выбор осуществляется через соотношение лишь изображения с клавишами фортепиано, без возможности обратного соотношения). Ссылка (дата обращения 22.04.15): http://www.musstudent.ru/biblio/102-program/374-izuchaem-nazvaniya-not-flesh-igra.html</p> <p>2. Альтернативное чтение с листа печатных учебников — чтение нот с помощью приемов, набранных в нотных редакторах с функцией проигрывания записанного. Преподавателю необходимо предварительно набрать нужные муз. номера при помощи используемых редакторов и передать файлы учащимся.</p> <p>Цель — не повторение услышанного, а самоконтроль учащегося. Прослушивание лишь после исполнения, или при трудностях с выдерживанием интонации (съезжания: понижение или повышение). Пример — редактор «Overture». Ссылка на демоверсию 22.04.15): http://www.obnovisoft1.ru/geniesoft-overture</p>

понимание закономерностей формы и средств выразительности	основы анализа муз. произведений	Использование презентаций , предварительно подготовленных преподавателем по темам «муз. анализа». Возможно обратиться и к ресурсам сайта ЕКЦОР Ссылка (дата обращения 22.04.15): http://school-collection.edu.ru/catalog/ Тематика: период (в т. ч. тренажер на определение периодов повторного и неповторного строения — ссылка http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/b3a5357b-232f-4ba8-9163-77d157cfcb34/period_samoocenka.html); рондо (тренажер на составление буквенной схемы рондо — http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/25a62afe-8bb3-46d9-be59-2af928015f4f/rondo_samoocenka.html), «Детский альбом» и «Времена года» П..И. Чайковского,
звукослышательный муз. слух (мелодический и гармонический) и память, чувство лада и метроритма	запись муз. текста или ритма по слуху [4, с. 5–24], музыкальный или ритмический диктанты	1. Определение последовательностей звуков на слух от простейшей (три ноты, где первая нота «до») до любой последовательности нот — в качестве тренировки слуха, памяти и подготовки к муз. диктанту. Флеш-игра «Угадай какие ноты Music Games» Ссылка (дата обращения: 22.04.15): http://flashmusicgames.com/rus/learning-note_practice3.html 2. Альтернативная форма к живому исполнению диктанта преподавателем — аудио-диктанты к издающимся новым сборникам диктантов. Можно создавать свои аудио-диски с диктантами или использовать готовые. Например: ссылка на архив нотных сборников диктантов (дата обращения 22.04.15) — https://cloud.mail.ru/3AD35B2081EB4C30808EE0AFE37A4FF7 Пример аудио-диктантов: Вахромеева Т. Муз. диктанты с (уровень 1–4 классы) [Ноты]/Т. Вахромеева. — М.: Музыка, 2009. + CD МрЗ. 3. Игры «Мелодические интервалы» , «Гармонические интервалы» , «Классические аккорды» компании «Вирартек». Ресурс (дата обращения 22.04.15): http://virartech.ru/games/ 4. Ресурс для уровня учащихся 1–2 классов — игра на определение ритмоформул на слух компании «Вирартек». Игра доступна как в демоверсии так и на лицензионном диске, заказываемом через этот же сайт. Ссылка демоверсии (дата обращения 22.04.15): http://virartech.ru/games/08-rhythmic-dictation44
музыкальная грамотность	изучение профессиональной муз. терминологии, обозначений, термины	1. Решение интерактивного теста с помощью интерактивной доски или (в идеальном варианте — на индивидуальных ПК). Тест создается преподавателем с необходимыми параметрами: количеством вопросов, вариантов ответов, баллов. Ссылка на тест сохраняется для личного пользования. Ссылка (дата обращения: 22.04.15) на примерный ресурс (демонстративный тест для учащихся 3 класса, созданный автором статьи, включает 14 вопросов): http://www.banktestov.ru/test/?id=31398 Создать тест возможно, например, на сайте banktestov или с помощью программки «Hot Potatoes». 2. Ресурс для уровня учащихся 1 классов — игра на определение обозначений муз. символов компании «Вирартек» (тактовая черта, длительности, паузы). Доступ: http://virartech.ru/games/05-musical-symbols
творчество, логика	импровизация на заданные муз. темы или ритмические построения, сочинение муз. текста [6, с. 134–196].	Для сочинения подойдет как нотный редактор , в наборе которого есть функция прослушивания, так и программки автоаккомпанемента — для создания основы к вокальному исполнению произведения (пример тому — простенькая программка «Band-in-a-Vox»). Во втором случае придется все же поработать с мелодией отдельно (письменно на бумаге и спеть самостоятельно/в нотном редакторе/или с помощью миди клавиатуры сыграть и записать трек/или при помощи микрофона записать пропеваемый звук). Соединить мелодию и аккомпанемент возможно в программке «Sonar», обработать звук по качеству — в программке «Sound Forge». Изменить тембры заданной темы поможет синтезатор с функцией переключения «инструментов», или программки обработки звука, например уже указанная «Sonar» или нотный редактор.

Обозначенные ресурсы используются автором статьи в практике на базе МБУ ДОД «ДШИ № 9» г. Челябинска. Отчетная методическая работа автором была осуществлена в виде методического сообщения (03 марта 2015 г.

для преподавателей теоретического отделения ДШИ № 9) с элементами практического показа (при участии учащихся 3 классов специальностей «инструментальное исполнительство»).

Литература:

1. Давыдова, Е. В. Методика преподавания сольфеджио: пособ. для учащихся муз. вузов [Текст]/Е. В. Давыдова. — М.: Музыка, 1986. — 160 с.
2. Картавцева, М. Т. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио [Текст]/М. Т. Картавцева // В помощь педагогу музыканту. — М.: Музыка, 1987. — 72 с.
3. Островский, А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио: пособ. для педагогов [Текст]/А. Л. Островский. — Л.: Музыка, 1970. — 297 с.
4. Сиротина, Т. Ритмическая азбука [Текст]: учеб.-метод. пособ. для 1–4 классов ДМШ/Т. Сиротина. — М.: Музыка, 2007. — 96 с., нот.
5. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусства (Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. N 161–166; от 09 августа 2012 г. N 854).
6. Шатковский, Г. И. Развитие музыкального слуха [Текст]: метод. разработ./Г. И. Шатковский. — М.: Амрита, 2010. — 208 с., нот.
7. Нормативное правовое регулирование образовательных учреждений культуры и искусства ФГТ на сайте министерства культуры Режим доступа: <http://doc.msk.muzkult.ru/fgt/> Дата обращения: 30.04.2015
8. Выборка навыков и умений из полного текста ФГТ произведена автором с учетом форм и задач дисциплины «Сольфеджио».
9. Доклад Начальника Управления по «Развитию и содержанию муниципальных бюджетных учреждений дополнительного образования детей «Детские школы искусств» города Челябинска» Режим доступа: [urg-kult. eps74. ru/Storage/File/.../src/.../доклад %20на %20комиссии. doc](http://urg-kult.eps74.ru/Storage/File/.../src/.../доклад%20на%20комиссии.doc) Дата обращения: 22.04.2015

Мультимедиа и мультимедийные ресурсы: к вопросу о хронологии становления и историографии исследований

Титова Светлана Сергеевна, аспирант

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

Научный руководитель: Гревцева Гульсина Якуповна, доктор педагогических наук, профессор
Челябинская государственная академия культуры и искусств

Ключевые слова: мультимедийные ресурсы, хронология исследований, типы исследований
Keywords: multi-media resources, chronology of research, types of research

Интерес к исследованию «мультимедиа» проявился в 1980-м гг. как естественный отклик на появление нового феномена с конца 1960-х гг. От примеров применения ради эффекта визуализации художественного выступления, мультимедийные средства развивались в отношении усовершенствования технических характеристик и расширения сферы применения на практике: в повседневной жизни, в профессиональном обеспечении и внедрении в образовательный процесс. От привилегии господства готовых ресурсов в качестве интерактивных электронных энциклопедий, готовых интернет страниц — интерес переориентируется на технологии

создания мультимедийных ресурсов для конкретной необходимой среды. Так появляются труды, посвященные раскрытию «мастерства» создания ряда мультимедийных ресурсов, а в образовательный процесс все активнее внедряются: использование электронной доски, интерактивных тестов и интерактивных систем голосования, дистанционного общения, электронных учебников, электронных журналов.

Нижеследующая таблица включает известные нам знаковые труды и явления в отношении феномена «мультимедиа» (не исключает наличия и значимости иных материалов).

Таблица хронологии становления и историографии исследований			
Год	Название	Авторы	География
1964	««Understanding Media»: The Extention of Man». ««Понимание медиа»: внешние расширения человека. Проводится мысль о том, что: «электронные средства связи позволили мгновенную передачу информации с любого континента в любую точку мира, в результате чего земной шар «сжался» до размеров деревни» [24]. Рассматриваются: печатные и устные средства, телеграф, печатная машинка, автомобиль, телефон, кино, радио, телевидение, рекламные объявления и пресса.	McLuhan M.	N. Y.
1965	Создан «Проект гипертекста Ксанаду» («Xanadu hypertext project») Впервые употреблены понятия «гиперсреда», «гипермедиа», «гипертекст». Гипертекстовая система названа именем «волшебного места, хранимого в литературной памяти» ¹ . Позже проект описан в 1974 в книгах «Computer Lib» и «Dream Machines» («Думающие машины», «Освобождение компьютера») и в 1981 в книге «Literary Machines» («Литературные машины»).	Nelson T. H.	Чикаго (Университет Иллинойса)
1966	В отношении визуальных искусств термин мультимедиа впервые был применен в качестве рекламного слогана к эффектному шоу «LightWorks at L'Oursin», поставленному в июле 1966 года	Музыкант и антрепренер Goldstein B.	
1960–90	Мульти-медиа художественные практики визуального искусства		
1981	Представление технологии мульти-медиа, персонального компьютера		
1983–84	Роман «Neuromancer» («Нейромансер»/«Нейромантик»). Входит в цикл «Муравейник» («Трилогия киберпространства») Описал виртуальную среду. Использует термин «cyberspace» («киберпространство»). «Мир недалёкого будущего пронизан виртуальным пространством, а людская плоть сплошь иссечена высокотехнологичными устройствами» [21].	Gibson W.	США
1990	Распространение получают мобильные телефоны, электронный телеграф, цифровое, спутниковое телевидение		
1994 (перев. с нем.)	«Мультимедиа». Мультимедиа трактуется, как: «взаимодействие визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения» [8].	Кирмайер, М.	С.-Пб.

¹ Упомянутого в поэме С. Т. Кольриджа «Кубла Хан».

1995	опубликована история Нельсона и его проекта в журнале «Wired magazine» («Подключенный»)	Вольф Г. (Wolf G.)	Сан-Франциско (США).
1995	«Multimedia technology for Training: An Introduction».	Barron Ann E., Orwing Gary W	Colorado
Перевод в России 1996	В сущности, первая специализированная монография о мультимедиа «Феномен мультимедиа...» Все о мультимедиа	Вернер И.	Киев
Сер. 1990-х	Термин и явление «Мультимедиа-арт» ¹		
1997	«History of Multimedia Technology» («История Мультимедиа Технологий»)	Craig B., Janice K.	Австралия (Swinburne University of Technology)
1998 (1 st ed.)	«Multimedia Projects in Education: Designing, Producing, and Assessing»	Karen S. Ivers, Ann E. Barron	3 rd ed. 2006 — Westport, Connecticut
2000	«Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе». Мультимедиа представляет собой средство обучения. Рассматриваются педагогические условия повышения эффективности обучения средствами мультимедиа.	Егорова Ю. Н.	Чебоксары
2001	«Новые медиа (рассматриваются цифровые медиа — курсив автора статьи) и их язык» The Language of New Media	Манович Л.	США (Massachusetts)
2001	«Multimedia: Concepts and Practice» («Мультимедиа: Концепции и Практика»)	McGloughlin S.	New Jersey
2002	«Мультимедиа как социокультурный феномен».	Каптерев А. И.	М.
2002	«Компьютерный компонент педагогической технологии в системе формирования профессиональной компетентности специалистов»	Маматов Б. А.	М.
2003	Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования.	Назаров М. М.	М.
2003	«Мультимедиа в образовании: контекст информатизации»	Осин А. В.	М.
2004	«Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов». Социокультурная природа «мультимедиа». Явление «мультимедиа» определено как особой технологии культуры	Шлыкова О. В.	М.
2005	«Основы режиссуры мультимедиа-программ»	Дворко Н. И.	С.-Пб.
2006	«Обучение будущих педагогов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации» Дана классификация средств мультимедиа-визуализации — мультимедиа-иллюстраций по содержанию и характеру отображения действительности	Сидорова Л. В.	Брянск
2006	«Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин)»	Зайнутдинова Л. Х.	Астрахань

¹ «Мультимедиа-арт» или «цифровое искусство» (digital art) или «искусство новых медиа» (new media art) — по замечанию М. Трайба, «эти термины часто используются как взаимозаменяющие». См. Деникин А.А. Мультимедиа и искусство: от мифов к реалиям [Электр. ресурс]/ А.А. Деникин Режим доступа: <http://sias.ru/magazine/vypusk-6-2013/yazyki/843.html> Дата обращения: 06.05.14

2007	«Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс».	Бент Б. Андерсен, К. ван ден Бринк	М.
2008	«Designing Effective Multimedia for Physics Education»	Muller D. A.	Australlia
2009	«Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов вуза» — в труде уточнена сущность понятий «мультимедиа», «гипермедиа», «мультимедиа средства» и «мультимедиа компетенции»	Стариков Д. А.	Нижн. Новгород
2010	«Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе»	Елинер И. Г.	С.-Пб.
2010	«Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности»	Федоров А. В.	Таганрог
2012	«Media, Society, World» Монография — результат исследования традиционных ¹ и цифровых медиа, являет собой рассмотрение феноменов «медиа-практики» и «медиа-ритуалов»	Couldry N.	Great Britain.
2013	«Занимательная музыкальная литература». Одни из первых на данный момент электр. учеб. пособия в области музыкально-теоретических дисциплин в ЛШИ. Для начального курса дисциплины музыкальная литература.	Стригина Е. В.	Бийск

Так, приведенные источники отличаются следующей направленностью исследований:

1. История информатики, мультимедиа технологий (Craig B., Janice K.; Gibson W.)
2. Технические характеристики (Кирмайер М., Вернер И., Манович Л.);
3. Процесс создания, проектирования, режиссуры (Зайнутдинова Л. Х., Сидорова Л. В., Дворко Н. И., Стригина Е. В.);
4. Практика применения, средство коммуникации в обществе (McGloughlin S., McLuhan M., Couldry N., Назаров М. М., Каптерев А. И.);

5. Художественная практика визуализации (Goldstein B.);

6. Ритуализация применения (Couldry N.);
7. Применение в образовательном процессе: условия, контекст и значение применения, повышения эффективности обучения (Baron Ann E., Orwing Gary W.; Karen S. Ivers, Ann E. Barron; Muller D. A.; Егорова Ю. Н., Осин А. В., Стариков Д. А., Бент Б. Андерсен, К. ван ден Бринк),
8. Как культура, как социокультура (Couldry N., Елинер И. Г., Шлыкова О. В.).
9. Систематизация терминов в области обозначенного феномена «медиа» (словарь) (Федоров А. В.)

Литература:

1. Бент, Б. Андерсен Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс [Текст]/Б. Андерсен Бент, К. ван ден Бринк. — М.: Дрофа, 2007. — Изд. 2-е. — 224 с.
2. Дворко, Н. И. Основы режиссуры мультимедиа-программ: учебн. пособ. [Текст]/Н. И. Дворко В. Ф Познин, И. Р. Кузнецов, А. Е. Каурых. — СПб: СПбГУП, 2005. — 298 с.
3. Дворко, Н. И. Режиссура мультимедиа: генезис, специфика, эстетические принципы [Текст]/Н. И. Дворко/дис. доктора искусствоведения. — С.-Пб., 2004. — 334 с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/rezhissura-multimedia-genezis-spetsifika-esteticheskie-printsipy> Дата обращения: 07.05.2015
4. Егорова, Ю. Н. Мультимедиа как [Текст]/Ю. Н. Егорова // дис. канд. пед. наук. — Чебоксары, 2010. — 196 с.

¹ «Традиционные медиа» — газеты, радио, телевидение [16, с. 5].

5. Елинер, И. Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе» [Текст]/И. Г. Елинер // автореф. на соиск. уч. степени доктора культурологии. Режим доступа: <http://uchebana5.ru/cont/1998855-pall.html> Дата обращения: 07.05.2015
6. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) [Текст]/Л. Х. Зайнутдинова. — Астрахань: ЦНТЭП, 2006. — 364 с
7. Каптерев, А. И. Мультимедиа как социокультурный феномен: учебн. пособ. [Электр. ресурс]/А. И. Каптерев. — М.: Профиздат, 2002. — 224 с. Режим доступа: <http://jsulib.ru/Lib/Articles/997/831/> Дата обращения: 07.05.2015
8. Кирмайер, М. Мультимедиа [Текст]/М. Кирмайер // пер. с нем. С.-Пб.: — 1994. — 190 с. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.tpu.ru%3A7777%2Fdepartments%2Fkafedra%2Fvt%2FDisciplines_VT%2FMultimedia_technology%2FMultimedia_Tab%2FMultimedia_technology.Lectures.doc&ei=CQy4U_OyJqToywPngoA4&usq=AFQjCNE_d_IfeWvN3ZHzN Дата обращения: 04.05.2015
9. Маматов, Б. А. Компьютерный компонент педагогической технологии в системе формирования профессиональной компетентности специалистов/Б. А. Маматов/дис. канд. пед. наук. — М., 2002. — 130 с. Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/kompjuternyj-komponent-pedagogicheskoy-tehnologii-v-sisteme-formirovaniya.html> Дата обращения: 07.05.2015
10. Назаров, М. М. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования [Электр. ресурс]/М. М. Назаров. — М.: Аванти плюс, 2003. — 428 с. Режим доступа: http://nashaucheba.ru/v33872/назаров_м.м._массовая_коммуникация_и_общество._введение_в_теорию_и_исследования Дата обращения: 06.05.2015
11. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Электр. ресурс]/А. В. Осин. — М.: Издательский сервис, 2004. — 320 с. Режим доступа: http://nashaucheba.ru/v41314/осин_а.в._мультимедиа_в_образовании_контекст_информатизации Дата обращения: 05.05.2015
12. Сидорова, Л. В. Обучение будущих педагогов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации [Текст]/Л. В. Сидорова// дисс. канд. пед. наук. — Брянск, 2006. — 199 с. Режим доступа: http://www.dissland.com/catalog/obuchenie_budushchih_pedagogov_proektirovaniyu_sredstv_multimedia_vizualizatsii_uchebnoy_informatsii.html Дата обращения: 06.05.2015 г.
13. Стариков, Д. А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов вуза [Текст]/Д. А. Стариков // Автореф. канд. пед. наук. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-vnedreniya-multimedia-tehnologii-v-protsess-obucheniya-studentov-vuza> Дата обращения: 06.05.2015 г.
14. Стригина, Е. В. Занимательная музыкальная литература: [Электр. учеб. пособ.] и рабочие тетради/Е. В. Стригина. — Бийск: Бия, 2013. — Вып. 1,2.
15. Титова, С. С. Информационное общество: к вопросу теоретических трактовок феномена и социальной структуры [Текст]/С. С. Титова, науч. рук. к. с. н, доцент ЮУрГИИ Квятковский Г. Ю. — Челябинск: ГБОУ ВПО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского», 2015. — 48 с.
16. Титова, С. С. «Медиа, Общество, Мир. социальная теория и цифровая медиа-практика» Н. Колдри [Текст]/С. С. Титова, науч. рук. к. п. н, доцент С. В. Санникова. — Челябинск: ГБОУ ВПО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского», 2015. — 61 с.
17. Федоров, А. В. «Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» [Текст]/А. В. Федоров. — Таганрог: Таганрогский пед институт, 2010. — 64 с. Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-217806.html> Дата обращения: 07.05.15
18. Шлыкова, О. В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов: пособ. для вузов [Электр. ресурс]/О. В. Шлыкова. — М.: Гранд-Фаир 2004. — 416 с. Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2xt/676/58676/28547?p_page=37 Дата обращения: 05.05.15.
19. Barron, Ann E. Multimedia technology for Training: An Introduction [Text]/Ann E. Barron, Gary W Orwing. — Englewood, Colorado, 1995. — 207 p
20. Craig, B. History of Multimedia Technology [online]/B Craig., K. Janice. — Swinburne, University of Technology, 1997. Режим доступа: <http://people.ucalgary.ca/~edtech/688/hist.htm> Дата обращения: 06.05.2015
21. Gibson, W. Neuromancer [Электр. ресурс]/W. Gibson; пер. Е. Летов, М. Пчелинцев. — М.: АСТ 2000. Режим доступа: http://bookz.ru/authors/gibson-uil_am/neiroman_981/1-neiroman_981.html Дата обращения: 04.05.15
22. Karen, S. Ivers, Multimedia Projects in Education: Designing, Producing, and Assessing [Text]/S. Ivers Karen, Ann E. Barron. —
23. Westport, Conn.: Libraries Unlimited, 2006. — 3rd ed. — 201 с.
24. Manovich, L. The Language of New Media (Новые медиа и их язык)/L. Manovich/ — Massachusetts Institute of Technology, 2001. — 354 p. Режим доступа: <http://www.randomlog.org/pdf/The-Language-of-New-Media-read-books/ebooks-1178489687/> Дата обращения: 07.05.2015

25. McLuhan, M. Understanding Media (Понимание медиа) [Текст]/М. McLuhan/перев. с англ В.Г. Николаева. — М.: Канон-пресс, 2003. — 464 с. Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/cultur/mcluhan-understanding_media=ann.htm Дата обращения: 07.05.2015.
26. McGloughlin, S. Multimedia: Concepts and Practice [online]/S. McGloughlin. — Prentice Hall, 2001. — 608 p. Режим доступа: <https://vanolusob.files.wordpress.com/2014/05/multimedia-concepts-and-practice.pdf> Дата обращения: 07.05.2015
27. Muller, D.A. Designing Effective Multimedia for Physics Education [Text]/D.A. Mülle. — School of Physics University of Sydney Australia, 2008. Режим доступа: [http://www.physics.usyd.edu.au/super/theses/PhD\(Muller\).pdf](http://www.physics.usyd.edu.au/super/theses/PhD(Muller).pdf) Дата обращения: 07.05.2015

Электронные учебники, книги, презентации, тесты для дисциплин теоретического цикла в ДШИ: ресурсные источники готовых материалов и программы для создания

Титова Светлана Сергеевна, аспирант

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

Научный руководитель: Гревцева Гульсина Якуповна, доктор педагогических наук, профессор

Челябинская государственная академия культуры и искусств

Ключевые слова: электронные учебники, книги и тесты, программы для создания электронных ресурсов.

Keywords: electronic textbooks, books (e-books) and tests, program to create electronic resources.

С какими ресурсами в настоящий момент возможно работать преподавателю ДШИ? Какие программы возможно использовать в процессе создания личных авторских ресурсов, воплощающих именно собственные идеи, подходящие к именно своим урокам? С обозначенными вопросами сталкиваются многие преподаватели, не исключение учреждения образования ДШИ. Визуализация биографических тем, изучение музыкальных произведений, проведение тестов и муз. викторин — в курсе «музыкальной литературы»; изучение теории музыки, проверка практических навыков — в курсах «сольфеджио» и «элементарная теория музыки» — уже не мыслятся без мультимедийных ресурсов. Наблюдается активное продвижение внедрения ИКТ в музыкальные предметы [4, с. 3].

Настоящий материал призван привести некоторые примеры, ориентирующие преподавателя на некий из возможных образцов — для создания собственных ресурсов, а при возникновении такого желания — приводятся программные средства, которые способны осуществить задуманное.

Все указанные в данном материалы ссылки приводятся лишь с целью ознакомления, а не для коммерческого использования.

Пример электронного учебника/книги для ДШИ — «**Биографии русских композиторов XIX–XX века**» (2014). (Автор-Медведева Е.В. — МБОУ «Инкинская СОШ») [7].

Программа, с помощью которой сделан данный учебник, — EBook Maestro Free.

Данный ресурс вполне достойный аналог привычным печатным учебникам, позволяет демонстрацию на интерактивной доске, имеет функции переключения и интуитивный интерфейс, удобное содержание. Позволяет обходиться на уроке без интернет, но не позволяет копировать данные и распечатывать. Прекрасно подходит для обзорных биографических тем, но придется использовать дополнительный аудиоматериал. Неоценимый плюс — визуализация материала и включения списка использованных источников и всех биографий, необходимых к курсу «Музыкальная литература» (и даже свыше того, а именно: XIX век — Варламов, Глинка Даргомыжский. Рубинштейн, Бородин, Мусоргский, Римский-Корсаков, Чайковский, Танеев, Скрябин; XX век — Глазунов, Рахманинов, Стравинский, Асафьев, Шапорин, Прокофьев, Хачатурян, Шостакович, Кабалевский, Хренников, Свиридов, Шнитке).

EBook Maestro — компилятор, использующий возможности HTML, поддерживает форматирование текста, вставку изображений, Flash, Java скрипты, аудио, видео, и т.д. **Программа позволяет создавать** [8]: а) галереи и презентации, б) электронные книги¹, в) оффлайн сайты (при удаленном просмотре сайтов внутри книги без необходимости подключения к сети интернет). Содержит html-шаблоны для работы с дизайном составля-

¹ Для чтения изготовленных электронных книг понадобится предустановка программы, в которой создана книга.

ющих, функции голосового воспроизведения и защиты от копирования. Программа доступна в трех версиях: Free, Standart, Pro.

Электронный учебник «**Занимательная музыкальная литература**» (Автор Е.В. Стригина — Бийск, издательство «Бия», 2013). Представляет собой 2 выпуска, в каждый из которых входит рабочая тетрадь, электронный учебник на диске. Диск автономно работает без подключения к сети интернет. Учебник охватывает следующие темы: Часть 1 — откуда музыка пошла? Человек поющий (русский песенный календарь), очарование русского романса, человек танцующий, идем в концертный зал, идем в театр (к каждой теме в рабочей тетрадке предложены задания — тесты, соотнесения, соединение частей утверждения, кроссворды; в учебнике присутствуют проверочные задания с подсчетом правильных ответов); Часть 2 — из истории симфонического оркестра, одиочные инструменты. Материалы демонстрировались в рамках курсов повышения, организованных УМЦ г. Челябинска в период 27–28 октября 2014 г. «Музыкальная литература в XXI веке».

Учебник распространяется только с согласия автора, но любезно предоставлена возможность ознакомления с фрагментами учебника на сайте — <http://музлитератор.рф>.

Пример презентации — «**Камерная музыка: жанры, стили, исполнители**» [9] (Автор — Беркович Т.Н., МБОУ СОШ № 131 г. Екатеринбург); «**Развиваем ладовый слух**» [10] (Автор Афанасьева Е.А., МАОУ СОШ № 8 с углублённым изучением математики — г. Старая Русса).

Программа, с помощью которой сделаны данные презентации — **Power Point** (входит в пакет программ Microsoft Office).

Фотографии, иллюстрации, текст, музыкальные вставки, дизайн слайдов, работа со шрифтами, настройка воспроизведения, возможность трансляции на интерактивной доске или ПК — основные составляющие программного продукта.

По желанию, возможно добавить флеш-картинки, над которыми придётся поработать в программе **Gimp** [11], но эффект визуализации не заставит сожалеть о затраченном времени.

Gimp — растровый графический редактор для создания и обработки растровой графики и частичной поддержкой работы с векторной графикой. Предназначен продукт для рисования и графического дизайна, так и для разработки web-дизайна

Мы намеренно не указываем модификацию программ (8, 10, 2.8, 3.6.0 и т.д.), которые со временем изменяются, сами продукты совершенствуются.

Для работы со звуковыми файлами — уровень громкости, длительность — подойдет — **Sound Forge** [12] — цифровой аудио-редактор. Для элементарной обрезки файла в минимальные временные рамки напрямую с сайта, без скачивания программы — незаменим **mp3cut** [13].

Для конвертации изображения (JPG, BMP, PNG, TIF, ICO, GIF, PCX, TGA), звукового (MP3, WMA, MMF, AMR, OGG, M4A, WAV.) или видео (MP4, 3GP, MPG, AVI, WMV, FLV, SWF) файла в необходимый формат — требуется программа **Format Factory** [14].

Movavi [15] — видео-редактор, конвертер видео. Программный продукт позволяет синтезировать аудио с изображениями и добиваться изготовления собственного видео, в котором можно вносить текстовые замечания и оглавления. Программа подходит и для нарезки и соединения видеофрагментов и включает функцию их публикацию на компьютер или носитель. Немаловажные функции — конвертация видео и сжатие больших фрагментов для удобства хранения. Данная программа подходит для подготовки необходимых видеофрагментов к просмотру на уроках теоретического цикла (из-за невозможности просмотра видео в полном объеме) и для подготовки видеочетов по итогам открытых уроков и методсообщений.

Интерактивные тесты. Пример ресурса — «Дидактический материал к уроку музыки «Интерактивные презентации-тесты» [16] (Автор — Михалик Н.А. — МО ДОД «Дом детского творчества»). Данный ознакомительный ресурс включает: — тест «Нотная азбука»; — тест «Длительности нот»; — тест «Знаки альтерации»; — тест «Мозговой штурм»; — тест «Музыкальные жанры». Для создания данных тестов использован шаблон создания тестов в PowerPoint [17].

Параметры шаблона таковы (предоставляется свободно, условие автора — Смирнова Д. — ссылка на шаблон со страницы размещения): в готовый шаблон впе­чатываются варианты ответов, указываются верные (DA) и неверные (NET) макросы, в конце возможно отображение верных ответов учащихся (шаблон 2). Инструкция к шаблонам приводится на официальной странице.

Создание тестов онлайн, без скачивания программного продукта доступно на сайте **banktestov.ru**. Тест создается преподавателем с необходимыми параметрами: количеством вопросов, вариантов ответов, баллов. Ссылка на тест сохраняется для личного пользования. Ссылка на примерный ресурс (демонстративный тест для учащихся 3 класса по дисциплине «Сольфеджио», созданный автором данной статьи, включает 14 вопросов [18]): По итогу выполнения теста автоматически подсчитывается количество правильных ответов.

Специализированная программа конструирования электронных заданий — **Hot Potatoes** [19]. Уроки работы с программным продуктом размещены, например на сайте: <http://hotpot-anna.narod.ru/lessons.html> (приведены инструкции и примерные задания)

Программа направлена на построение электронных **кроссвордов** (задание популярное в виду новых требований к теоретической олимпиаде по «музыкальной литературе», запланированной на ноябрь 2015 в г. Челябинске), **викторин, тестов, задания на заполнения последовательностей** (подходит для выстраивания хронологий, например муз. эпох, композиторов годам жизни,

последовательностей аккордов и интервалов, длительностей и пр.), **восстановления пропусков** (разнообразные задания для подбора слов и терминов по смыслу). По итогам выполнения заданий подсчитываются верные ответы в процентах.

Так, в программу входят следующие инструменты: JQuiz (викторина, в которой имеется несколько вариантов ответов на один вопрос), JMatch (задача на установку соответствий), JCloze (заполнение пропусков), JMix (упражнения для восстановления цепочки последовательности), JCross (кроссворд). В программе предусмотрена оценка результатов ответов в процентах: чем больше правильных ответов, тем выше процент. задача на установку соответствий.

При создании заданий возможно включать тексты, добавлять аудио и видео файлы, все сделанные задания можно будет экспортировать в HTML и использовать в блоге или на сайте. Посредством программы возможно распечатать созданные задания и использовать в качестве стандартного бумажного текста (опция «Экспорт»).

Популярность в образовательном процессе приобретает использование **флеш-игр**¹ [5]. Программы по созданию такого ресурса — **StencylWorks** [20]. Это ресурс для создания 2D Flash (флеш) игр без программирования. Встроено сразу множество различных «заготовок» игр: гонки, аркады, платформеры, стрелялки.

Для создания мозаик (например из тактов музыкального фрагмента) пригодится программа **Jigsaw puzzle** [21]. Уроки по созданию таких игр размещены, например на сайте: <http://www.lessonsflash.ru/creationgames/Index01-13.htm> (Дата обращения: 10.05.2015).

Для кого-то данный материал послужит стимулом к творческой работе при подготовке урока в ДШИ, для кого-то стимулом для формирования желания к приобретению в образовательную организацию интерактивной доски, ПК и подключения к сети интернет.

Приведенные ресурсы используются автором на базе МБУ ДОД ДШИ № 9 г. Челябинска при подготовке и проведении уроков по дисциплинам теоретического цикла.

Литература:

1. Берак, О.Л. Как преподавать сольфеджио в XXI веке/О.Л. Берак, М.В. Карасева. — М.: Классика XXI, 2006. — 224 с.
2. Кутыгина, В.Б. Использование инновационных технологий в процессе преподавания музыкальной литературы в ДШИ/В.Б. Кутыгина. — Режим доступа: <http://aneks.spb.ru/index.php/2012-02-17-05-23-58/50-2012-03-01-19-38-59/946-3-q> — -q Дата обращения: 09.05.2015
3. Новые технологии в музыкальном образовании (компьютер, синтезатор, интернет). Материалы Всероссийской научно-практической конференции/Сост. е. Орлова. — М.: Искусство и образование, 2008. — Вып. 1. — 108 с.
4. Тараева, Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике/Г.Р. Тараева. — М.: Издательский дом «Классика — XXI». 2007. — Книга 1: Стратегии и методики. — 128 с.
5. Титова, С.С. Мультимедийные ресурсы на уроках сольфеджио в ДШИ: к вопросу об источниковой и правовой базам в соответствии с основными формами работы дисциплины [Текст]/С.С. Титова, Г.Я. Гревцева // Материалы данной конференции
6. Титова, С.С. Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий [Текст]/С.С. Титова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.
7. <http://www.uchportal.ru/load/225-1-0-60536> («Учительский портал») Дата обращения: 09.05.2015
8. <http://www.ebookmaestro.com/ru/download.html> Дата обращения: 10.05.2015
9. <http://www.uchportal.ru/load/129-1-0-59810> Дата обращения: 09.05.2015
10. https://disk.yandex.ru/public/?hash=uT1tAOJq7mJo6h40CwkEtrVWUmsxZ8TEeQNW/UJVq4s_%3D Дата обращения: 09.05.2015
11. <http://gimp.ru> Дата обращения: 10.05.2015
12. <http://www.freeversions.ru/sony-sound-forge-free-download> Дата обращения: 10.05.2015
13. <http://www.mp3cut.ru/#> Дата обращения: 10.05.2015
14. http://biblprog.org.ua/ru/format_factory/ Дата обращения: 10.05.2015
15. <http://www.movavi.ru/videoconverter/?gclid=CObgg6Swt8UCFSvncgod-k4AYg> Дата обращения: 09.05.2015
16. <http://www.uchportal.ru/load/300-1-0-18659#> Дата обращения: 10.05.2015
17. http://www.nachalka.com/test_shablon Дата обращения: 09.05.2015
18. : <http://www.banktestov.ru/test/?id=31398> Дата обращения: 22.04.2015
19. <http://ru.winportal.com/hot-potatoes?EsetProtoscanCtx=739e3d8> Дата обращения: 10.05.2015

¹ Указание примерных флеш-игр см. в статье автор «Мультимедийные ресурсы на уроках сольфеджио в ДШИ: к вопросу об источниковой и правовой базам в соответствии с основными формами работы дисциплины».

-
20. http://game-maker.ru/infusions/pro_download_panel/download.php?did=1572 Дата обращения: 10.05.2015
 21. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle&ret=%2F> Дата обращения: 09.05.2015

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

К вопросу об актуальности проблем современного образования: анализ российского и зарубежного опыта

Чернышёва Елизавета Вячеславовна, старший лаборант
Иркутский государственный университет

Образование — это общественное благо. Образование должно быть общественным благом. Но сегодня уже только в теории. В советские времена единственным заказчиком, спонсором и контролером образовательных учреждений, начиная с детского сада и заканчивая университетом, было государство. Сейчас это не так. В связи с этим можно сказать, что в нашей стране крайне актуальна проблема современного образования. Большинство людей оценивают и интерпретируют проблемы со своей точки зрения. Но если объединить проблемы высшего и базового образования можно выделить примерно следующие проблемы: низкое качество предоставляемых услуг, низкий уровень финансирования, а также слабое законодательство. Неужели с такими проблемами сталкиваются и другие страны? На мой взгляд, правильным будет рассмотреть образование в другом государстве, и провести параллель с Россией. Со многими странами граничит Россия, когда-то СССР, со многими имеет добрососедские отношения, уходящие в далекое прошлое. Такой страной был Афганистан, с которым наши внешнеполитические связи имеют давнюю историю. Советский Союз был первой страной, которая в 1919 году после Третьей англо-афганской войны установила дипломатические отношения с Афганистаном, после чего в 1921 году подписала афгано-советский пакт о ненападении, который также предусматривал право афганского транзита через Советский Союз [2]. Также памятны события 1979—1989 годов.

На сегодняшний день Афганистан является наименее развитой страной. Наименее развитые страны (НРС) — официальный термин, употребляемый в рамках ООН. В этих государствах очень низкий уровень жизни, экономика очень слабая, люди и ресурсы подвержены воздействию стихий. Но это не препятствует населению страны, её правительству развиваться в различных сферах, в том числе и в образовании [1].

Уровень образования в Афганистане на сегодняшний день — наиболее низкий среди развивающихся стран мира, это напрямую связано с историей государства. Долгие годы продолжительная война основательно разрушила в Афганистане налаженную систему просвещения.

За время бесконечных конфликтов более 7,5 тысячи школ были закрыты или уничтожены. Многие преподаватели оставили работу и покинули страну. К концу 90-х годов на большей части Афганистана были запрещены светские формы преподавания, также как и обучение девочек и женщин. Основное место в учебных программах заняли богословские науки и изучение Корана на арабском языке. Восстановление национальной системы образования началось только в 2002 году. В этом же году приказом нового правительства установлена разбитая система образования.

Дошкольное обучение и воспитание являются неотъемлемой частью обучения и воспитания. Этот вид обучения и воспитания в Афганистане не имеет своего прошлого. Эта отрасль раньше входила в систему Министерства образования, а сейчас она передана Министерству труда и социальной защиты.

На сегодняшний день разработан специальный план, по которому система образования должна совершенствоваться до 2020 года.

Примерно к марту 2015 года система базового образования должна охватить как можно больше мальчиков и девочек. Показатели должны превысить 60% учеников. Одной из задач плана является повышение уровня набора детей, которые являются инвалидами или кочевниками. Эти дети должны учиться в базовых школах до 60% (мальчики) и 50% (девочки). Важной задачей является повышение уровня набора в средних школах хотя бы на 53% (мальчики) и 36% (девочки) до весны 2015 года. Еще немаловажной задачей является дать образование 60000 учителям (будущим), а также повысить уровень образования по предметам (соответствующим) до четырнадцатого класса. Необходимо обучить 54000 выпускников двенадцатого класса, из которых 45% девочки в регионах, где большой недостаток учителей. Необходимо им дать квалифицированное и профессиональное образование по специальным предметам при помощи подготовительных программ на специальной основе.

Высшее образование получают в Кабульском университете, открытом в 1946 году на базе созданного

в 1932 медицинского факультета. На сегодняшний день он является самым крупным и наиболее престижным высшим учебным заведением страны. Из-за боевых действий в 90-е годы он был закрыт большую часть времени. Сегодня в нем обучается около 7 тысяч студентов, в том числе около 1,7 тысяч девушек. Активно функционируют также небольшой Нангархарский университет им. Баязида Рошана в городе Джалалабаде, основанный в 1962 году, который первоначально готовил медицинские кадры, Балхский университет (основан в 1988 году), Гератский университет (1987 год), Кандагарский университет (1988 году), а также университеты в Бамиане, Бадахшане и Хосте. Действует также Кабульский государственный медицинский институт основанный в 1932 году. Преподавание в университетах ведётся, преимущественно, на языке дари. Количество студентов высших учебных заведений увеличилось с 4000 в 2001 году до 37000 в 2004 году и 40000 в 2005 году, где 19% из них составляют девушки.

Сейчас развитие образования в Афганистане поддерживают такие международные и негосударственные организации, как: Мировой банк, Объединенная Европа, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ. Такие страны, как Япония, Норвегия, Дания. Несомненно, иностранная поддержка системы образования Афганистана имеет большое значение. Не будь этого, система образования Афганистана одним бюджетным финансированием не смогла бы выстоять.

Законодательство Афганистана в общем и частности образовательной сфере находится на низком уровне. Так например, в Министерствах просвещения и высшего образования работают неквалифицированными кадры, отсутствует необходимая система образования, отвечающая требованиям времени, — всё это привело к тому, что со-

действия иностранных государств в развитии и расширении образования не дали желаемых результатов.

Естественно ситуация в целом в нашей стране, в частности в образовании совершенно иная. У России свой иной путь развития, но если правительством, иными органами будут разбрасываться различные адекватные планы и программы по совершенствованию образовательной системы, также, как и в Афганистане, они будут успешно реализоваться. Важно проводить контроль и мониторинг всех мероприятий. В нашей стране не нужно увеличивать количество учащихся, нам нужно создавать благоприятные условия. В зависимости от ситуации нужно открывать или реорганизовывать учебные заведения, уделять внимание педагогическим кадрам — повышать их квалификацию, мотивировать к работе — все это напрямую связано с качеством предоставляемых услуг.

Возможно пользоваться поддержкой других государств и организаций. Но не так как это делает Афганистан, грамотнее будет участвовать в различных международных конкурсах и программах, принимать участие в грантах и исследованиях.

Нормативно-правовую базу в сфере образования в нашей стране представляет Закон об образовании. Безусловно он несовершенен. Постоянные дополнения, поправки — это одно из решений в сложившейся ситуации. Закон не должен быть статичен. Немаловажно будет то, если в сфере образования будут работать профессионалы, а также люди, знающие проблемы образования.

Если все мероприятия по совершенствованию образованию будут объединены в единое целое, использоваться комплексный подход, есть вероятность, что проблем станет значительно меньше. Не нужно бояться проблем. Надо уметь их решать.

Литература:

1. Копорулина, В. Н. Экономический словарь/В. Н. Копорулина — М.: «Феникс», 2008. — 432 с. Все об Афганистане [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://afghanistan.ru/>. Дата обращения: 21.05.2015

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Эффективность межведомственного взаимодействия школы и субъектов системы профилактики по предупреждению безнадзорности, преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних

Байгалиева Юлия Юрьевна, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе МОУ «СОШ с. Запрудное Питерского района Саратовской области»

Необходимо предъявлять к ребенку твердые, непререкаемые требования общества, вооружать нормами поведения, чтобы он знал, что можно и чего нельзя, что похвально и что наказуемо

А. С. Макаренко

Огромное большинство окружающих нас людей живут нормальной жизнью.

Они работают, учатся, отдыхают, ходят в театр, ездят за город, чтобы полюбоваться природой, любят своих близких и друзей, заботятся друг о друге, помогают друг другу. Их действия подчинены нормам, принятым в нашем обществе. Но иногда это нормальное взаимодействие людей с окружающей средой нарушается и очень часто это происходит в детском или подростковом возрасте.

В психологическом словаре понятие «отклоняющееся поведение» определяется как система поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

Девиантное поведение — отклонение от принятых в обществе норм. В объем этого понятия включается как деликventное, так и другие виды нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицида).

Деликventное поведение — цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений.

Факт отклоняющегося поведения подростков есть реальность, с которой практически каждый день сталкиваются педагоги, родители. Актуален как никогда стал комплекс проблем воспитания детей с асоциальным поведением, изучение его структуры и динамики, определение путей и средств своевременной коррекции проявлений девиантности, агрессии и других негативных качеств.

Состояние перехода социально-экономической системы России на новый уровень развития вызвало ряд дестабилизирующих процессов в обществе, которые не могли не отразиться на школьном образовании и потребовали изменения некоторых его функций. При смене экономической формации школа столкнулась с рядом социальных болезней: токсикоманией, алкоголизмом, подростковым рэкeтoм и другими проявлениями девиантного

поведения детей и подростков. Как следствие кризиса общества и основных институтов социализации — семьи и школы, резко выросла кривая роста числа социальных сирот.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед обществом сегодня, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышение эффективности их профилактики. Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена тем, что в сферу организованной преступности втягивается все больше и больше несовершеннолетних. Криминализация молодежной среды лишает общество перспективы установления в скором будущем социального благополучия.

Чтобы предостеречь несовершеннолетнего и помочь ему во многих школах, создаются программы по профилактике и предупреждению преступлений и правонарушений среди учащихся, и каждое учебное заведение старается найти свой подход к этой работе и использовать те методы, которые будут эффективны для данной школы.

Такая ситуация вызвала необходимость перестройки воспитательной системы школы и смещения акцента с общих воспитательных мероприятий на постановку и решение задач профилактики деструктивных явлений в подростковой среде: безнадзорности и правонарушений школьников.

Причины появления детей с девиантным поведением.

Главной причиной появления «трудных» детей является неспособность родителей эффективно воспитывать своих детей, недостаток знаний у родителей о том, как заниматься их воспитанием, чрезмерная занятость родителей, недостаток контроля с их стороны, частые конфликты в семье, авторитарное воспитание (излишний контроль и запреты со стороны родителей.)

Так же со стороны школы можно выявить ряд причин влияющих на воспитание «трудного ребёнка»:

— Неумение, а часто и не желание учителей работать с «трудными детьми», осуществлять их социальную реабилитацию.

— Недостаточное взаимодействие семьи и школы

— Формальное исполнение учебно-воспитательной работы, недостатки в её организации;

— Отсутствие преемственности и непрерывности воспитания учащихся;

— Подмена воспитательных воздействий администрированием, сдерживание личной инициативы и социальной активности участников образовательного процесса, включая родителей;

— Запущенности и принижении значимости внешней и внеклассной работы;

Так же школьник в условиях традиционно организованного образовательного процесса не всегда имеет достаточно возможностей для пробы сил в разных, значимых для него видах деятельности, освоении необходимого социального опыта. В большинстве учреждений проводятся различные мероприятия, акции, существуют кружки, секции, общественные организации, включая школьное самоуправление. Однако дети «группы социального риска» крайне редко включаются в эту деятельность.

Слабое или одностороннее взаимодействие школьных специалистов с органами и ведомствами, осуществляющими профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; школьная и социальная дезадаптации; проблемы управления профилактической работой.

Школа наряду с семьёй является основным институтом социализации ребёнка. Вся система образования направлена не только на обучение, но и на передачу образцов культуры и социального опыта от поколения к поколению. Дезадаптированные дети, как правило, изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к школьным оценкам и часто прогуливают уроки.

Учебная дезадаптация может иметь следующие стадии:

Стадии дезадаптации	Формы девиантного поведения
Учебная декомпенсация	Неподчинение детей, критика действий взрослых, отрицательное отношение к учёбе. Ношение «вызывающей одежды, причёсок, украшений
Школьная дезадаптация	Нарушение правил поведения в школе, срывы уроков. Пропулы, отказ от выполнения заданий. Курение. Грубость, сквернословие
Социальная дезадаптация	Хулиганство. Раннее начало половой жизни. Драки, нанесение телесных повреждений. Употребление алкоголя, пьянство. Унижение других. Проба наркотиков, токсикомания. Побег из дома
Криминализация среды	Следование воровским законам. Воровство. Вымогательство, рэкет, шантаж. Употребление наркотиков

Профилактическая работа по предупреждению безнадзорности, преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних в школе ведётся согласно Закону РФ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», федеральному закону от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 03.12.2011) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2012), закону «Об образовании в РФ» № 273, Конвенции о правах ребёнка, на основании локальных актов ОУ, плана работы социального педагога.

Основной целью организации этой работы является взаимодействие со структурами профилактики в решении проблем несовершеннолетнего, обеспечение целенаправленного педагогического, психологического, правового влияния на поведение и деятельность подростков.

В ст. 4 Федерального Закона № 120 от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определён перечень органов и учреждений, входящих в систему профилактики. Это комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодёжи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел и др. ведомства.

Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав осуществляют меры по координации деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Для продуктивной профилактической работы детьми в школе необходимо организовывать сотрудничество с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений. Ежегодно в начале учебного года ОУ составляет совместный план работы с ПДН по выявлению несовершеннолетних, совершивших правонарушения, а так же находящихся в социально — опасном положении, не посещающих занятия в школе или систематически пропускающих занятия по неуважительным причинам.

Социально-педагогическая работа по профилактике девиантного поведения школьников ведётся в соответствии с общешкольным планом работы, планами классных руководителей, социального педагога, психолога, медицинского работника.

Согласно Закону РФ № 120 «Об основах системы профилактики правонарушений, бродяжничества и беспризорности» и в соответствии с индивидуальными планами с обучающимся девиантного поведения, проводится работа по следующим направлениям:

— создание банка данных на обучающегося;

— изучение особенностей семьи обучающегося, плановые и контрольные посещения семьи (составление актов обследования) и профилактические беседы;

— контроль за посещением родительских собраний матерью;

— систематический контроль за посещаемостью и успеваемостью обучающегося;

— обеспечение учебниками, беседы с учителями-предметниками с целью выяснения уровня подготовки обучающихся к знаниям, оказание помощи в ликвидации пробелов в знаниях;

— индивидуальные беседы с обучающимся;

— вовлечение в кружки, секции, общественно-полезную деятельность, участие в школьных мероприятиях, совместных с СДК, контроль за проведением досуга и свободного времени;

— приглашение на Совета профилактики по предупреждению правонарушений обучающимся, а также профилактическая работа совместно с УУП;

— обеспечение бесплатным горячим питанием в школе;

— организация летней и каникулярной занятости (путёвки в загородные лагеря и лагеря санаторно-курортного типа, программа «Временная занятость подростков»);

— профилактика вредных привычек через различные акции, классные часы.

Для осуществления профилактической работы с семьёй и подростком составляется индивидуально-профилактический план, по которому ведётся целенаправленная работа. Он включил в себя: беседы о поведении и успеваемости, контроль над посещаемостью и готовностью к учебным занятиям, вовлечение в кружковую работу и во внеурочную деятельность. Основная нагрузка в работе с данным подростком и семьёй ложится на классного руководителя, социального педагога, УУП отделения полиции МОМВД России, которые ведут постоянную индивидуальную работу, рейды в семью, профилактические воспитательные мероприятия.

Одним из базовых прав ребенка является *право* жить и воспитываться в семье. Данное право закреплено в основных международных документах по вопросам защиты прав и интересов детей, включая Конвенцию о правах ребенка, а также в статье 54 Семейного кодекса Российской Федерации.

Семья — базисная основа первичной социализации личности. Именно в семье начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. Социально-психологическими исследованиями выявлено, что влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние школы, улицы, средств массовой информации. Следова-

тельно, от социального климата в современной семье, духовного и физического становления в ней детей в наибольшей степени зависит успешность процессов развития и социализации ребенка.

Социальный педагог не может решить за семью все проблемы, он должен лишь активизировать ее усилия на решение своих проблем — добиться осознания возникшей проблемы, создать условия для ее успешного разрешения. Цели работы социального педагога с проблемными семьями — это прежде всего укрепление семьи, а также максимальное использование ее социального и педагогического потенциала.

Основная задача здесь — помочь семье удержаться на плаву, чтобы ребенок мог повзрослеть и вырасти все-таки в домашней обстановке. В отношении данной семьи осуществляются ежемесячные плановые обследования ЖБУ семьи, а также контрольные посещения. Составляются акты, протоколы. Регулярный патронаж семьи, постоянное наблюдение в определенной мере дисциплинирует её, а также позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям. Приглашаем по мере необходимости семью на Совет по профилактике правонарушений.

Необходимы дальнейшие шаги по совершенствованию системы профилактики семейного неблагополучия, улучшению координации деятельности различных структур, входящих в систему профилактики, а также по раннему выявлению семейного неблагополучия и формированию позитивного отношения общества к данным проблемам. Особого внимания требуют вопросы усиления ответственности родителей за воспитание и обучение их несовершеннолетних детей, совершенствования законодательства в области защиты прав несовершеннолетних, использования современных технологий работы с семьей.

Государство располагает разнообразными средствами реализации политики предупреждения преступности несовершеннолетних. К их числу могут быть отнесены: социальная профилактика, правовое сдерживание, криминологическая профилактика, виктимологическая профилактика, правовое предупреждение и др.

Достижение желаемого эффекта в профилактике правонарушений и рецидивной преступности, несовершеннолетних возможно лишь при условии привлечения к воспитательной работе с ними всех субъектов профилактики.

Литература:

1. Алемаскин, М. А. Воспитательная работа с подростками. — М.: Знание, 1979.
2. Антонян, Ю. М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятные влияния на личность в микросреде). — М., 1975.
3. Баженов, В. Профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями. — М., 1994.
4. Беличева, С. А. Парадоксы превентивной теории и практики // Психологический журнал. — 1987.
5. Белкин, А. С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск, 1973.
6. Бестужев-Лада, И. В. Факторы риска. — М., 1989.
7. Ветров, Н. И. Профилактика правонарушений среди молодежи. — М., 1986.

8. Волков, Б. С. Детерминистическая природа преступного поведения. — Каз., 1985.
9. Данилин, Е. М. Использование системы А. С. Макаренко в деятельности ВТК. — М., 1991.
10. Зюбин, Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. — М., 1982.
11. Игошев, К. Е., Шмаров И. В. Социальные аспекты предупреждения правонарушений. — М.: Юрид. Лит., 1980.
12. Кочетов, А. И., Верницкая Н. Н. Работа с трудными детьми. — М.: Просвещение, 1986.
13. Сухомлинский, В. А. Трудные судьбы. — М., «Знание», 1969.
14. Шляпочников, А. С. Социально-экономические предпосылки основы предупреждения преступности.

«Добротой согреем сердца» (программа социально-педагогической акции по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья)

Паршутина Светлана Владимировна, методист,
МБОУДОД «Дом детского творчества» (г. Тула)

Актуальность программы

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — сложная категория, требующая к себе повышенного педагогического, психологического, социологического, медицинского и общественного внимания. С 1995 года Дом детского творчества работает с детьми с ОВЗ — накоплен большой практический опыт в педагогическом сопровождении детей с ОВЗ и реализации разнообразных благотворительных проектов.

Сегодня в связи с изменениями в различных сферах жизни актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что увеличение числа таких детей наблюдается во всём мире, и проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья стала одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. Признание прав такого ребёнка, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе его личностного становления и в выборе соответствующей профессиональной деятельности является чрезвычайно важным. Процессы демократизации и гуманизации в современном обществе предусматривают необходимость создания для каждого человека, и тем более для лиц с интеллектуальными и физическими нарушениями, равных прав и возможностей на получение образования, на развитие их индивидуальных способностей.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями здоровья заключается в нарушении связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда к элементарному образованию.

С раннего детства «особые» дети сталкиваются с оценкой их внешности другими, что приводит к формированию у них «комплекса неполноценности», который выражается в замкнутости и приводит к скрытой депрессии или агрессии.

По мере взросления они начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом формируются излишне заниженная самооценка, социальная пассивность, происходит сужение активного жизненного пространства. В будущем ребёнка-инвалида ждут трудности и с вопросами трудоустройства.

Педагоги, работающие с детьми в отделе МБОУДО «Дом детского творчества», стараются восполнить дефицит общения, представить широкий спектр педагогических услуг по различным направлениям деятельности, они стремятся стабилизировать эмоциональное состояние ребёнка, используя нетрадиционные формы организации обучения и воспитания, вносят в коррекционно-развивающую работу элементы творчества, создавая сюрпризные моменты, настраивающие ребёнка на положительные эмоции и контакт. Проживание «ситуации успеха» позволяет ребёнку почувствовать уверенность в себе, свои возможности и востребованность в обществе. Любимые занятия поддерживают эмоциональное здоровье, помогают выйти из стрессов и тревожного состояния, предупреждают задержку психического развития.

Учитывая социальные потребности, физиологические и психологические возможности воспитанников, деятельность педагогического коллектива направлена на «специальное» обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, сегодня в ДДТ проводится: обучение по программам дополнительного образования детей в инклюзивных группах объединений по интересам на базе ДДТ и индивидуальные занятия на дому; психолого-педагогическое и методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; оздоровление и коррекция недостатков в физическом и психологическом развитии; организация конкурсов и фестивалей детского творчества детей с ОВЗ на уровне района и города; организация содержательного досуга с привлечением семей с детьми с ОВЗ; реализация инклюзивной программы летнего оздоровительного лагеря с дневным пребыванием детей в каникулярное время.

Выполняя компенсаторные и реабилитационные функции, дополнительное образование предоставляет ребёнку с ОВЗ максимум возможностей для развития его потенциальных творческих способностей с учётом интересов и желаний, даёт допрофессиональное образование и оказывает огромное влияние на его дальнейшую судьбу. Однако материально-техническая база объединений, где занимаются дети, очень слабая, недостаточное финансирование не даёт возможности в полной мере осуществить поддержку детей данной категории. В рамках благотворительных акций к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья могут привлекаться общественные организации, фонды, ресурсные центры, спонсоры — все неравнодушные люди.

Целевые благотворительные акции помогут повысить мотивацию к творчеству, активную заинтересованность не только наших воспитанников, но и их родителей, педагогов. Появится возможность осваивать новые художественные техники и изготавливать выставочные и коллекционные образцы для пропаганды самореализации каждого ребенка, не зависимо от тяжести его диагноза. А дети, которые занимаются вокалом и хореографией получают возможность участвовать в поездках на Всероссийские и международные конкурсы. Таким образом, благотворительная акция «Добротой согреем сердца» позволит многим детям получить «путёвку» в жизнь, реализовать свой талант и творческий потенциал.

Цель и задачи программы

Цель: — организация и проведение благотворительных акций, направленных на поддержку талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

— привлечение внимания общественности к проблемам творческих детей с ограниченными возможностями здоровья;

— обобщение позитивного педагогического опыта работы в рамках развития творческих способностей детей-инвалидов;

— создание условий для реализации творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья в общественной жизни в условиях учреждения дополнительного образования, благотворительная поддержка одарённых детей-инвалидов;

— предоставление детям-инвалидам возможности не только развивать творческие способности, но и получать допрофессиональные навыки, которые пригодятся им в дальнейшей жизни;

— привлечение к благотворительности новых партнёров, заинтересованных в решении проблемы самореализации и социализации детей-инвалидов в современном обществе.

Основная идея программы

Программа «Добротой согреем сердца» носит благотворительный характер и направлена на поддержку талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного обра-

зования, состоит из нескольких этапов, которые помогут детям реализовать свой творческий потенциал, получить материальное поощрение, самоутвердиться в социуме, почувствовать внимание общественности к своим проблемам. К реализации данной программы будут привлечены педагоги, родители, дети, партнёры.

Сотрудничество участников проекта направлено на благотворительность и поддержку талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья:

— выявление и распространение позитивного педагогического опыта;

— поддержка творчески работающих педагогов и их одарённых воспитанников с ОВЗ;

— пропаганда благотворительных акций в СМИ, Интернет и на форумах разного уровня, привлечение новых партнёров;

— совместные мероприятия, направленные на поддержку талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание разделов программы.



1 этап «Умелые руки»

Материальное и методическое оснащение творческих мастерских для проведения мастер-классов для детей, родителей и педагогов: изготовление сувениров, изделий декоративно-прикладного направления, рисунков и т. п.



2 этап «Сами делаем, сами зарабатываем»

Организация ярмарки-продажи детских работ, изготовленных на мастер-классах и занятиях в объединениях художественно-эстетической направленности.



3 этап «Чудеса своими руками»

Организация выставок детского творчества в ДДТ и на различных форумах и фестивалях.

4 этап «Калейдоскоп талантов»



Организация гала-концерта «Добротой согреем сердца» — выступления детей с ОВЗ, занимающихся в театральных, вокальных и хореографических объединениях перед родителями, социальными партнерами и спонсорами.



5 этап «Подари ребёнку праздник»

Проведение домашних праздников для детей-инвалидов со сложными диагнозами в День рождения и Новый год: материальное поощрение (подарок и наборы для творчества) и творческое поздравление. Предполагается активное участие детских общественных организаций города.

6 этап «Делимся опытом»



Обобщение позитивного опыта работы, выпуск методических сборников, другой продукции, направленной на пропаганду добровольческих проектов в плане поддержки детей-инвалидов.

Каждый этап содержит в себе цикл творческих занятий по подготовке и проведению итоговых благотворительных мероприятий по поддержке талантливых детей с ОВЗ и педагогов. Временные рамки акций могут меняться в зависимости от поставленных целей и возможностей. Все этапы программы будут проходить в рамках учреждения дополнительного образования, использоваться ресурсы МБДО «Дом детского творчества». Каждый этап предполагает отдельный план мероприятий, который можно корректировать с учётом новых возможностей участников программы «Добротой согреем сердца».

Ожидаемые результаты

Для воспитанников:

- прогрессирующее творческое развитие личности ребёнка с ОВЗ;
- успешное самоопределение и социализация ребёнка с ОВЗ;
- высокий уровень владения разнообразными видами творческой деятельности, которые пригодятся в дальнейшей жизни;
- оздоровление и коррекция недостатков развития через творчество.

Для педагогов:

- удовлетворение результатами педагогической деятельности;
- пополнение «банка» педагогического опыта;
- использование позитивного опыта педагогической деятельности в своей практике;
- расширение спектра педагогических услуг.

Для родителей:

- удовлетворение результатами развития ребёнка;
- расширение рамок общения с семьями, имеющими подобные проблемы и с теми, кто готов помочь и поддержать;
- психолого-педагогическое просвещение.

Для партнёров:

- изучение положительного опыта работы и внедрение его в свою практику;
- совершенствование технологий работы;
- удовлетворение потребности быть внимательным и щедрым к тем, кто нуждается в помощи и поддержке;
- ощущение сопричастности к решению важных социальных проблем.

Полученные средства от благотворительной акции «Добротой согреем сердца» будут направлены:

- на поддержку талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья (награждение, материальное поощрение);
- на приобретение оборудования и материалов для творческих занятий;
- на поощрение педагогов, работающих с самой сложной категорией — детьми-инвалидами;
- на организацию благотворительных мероприятий: изготовление декораций, костюмов, игрового инвентаря, оформление помещений, организацию видео- и аудиосопровождения;
- на расходы по оформлению и изготовлению методической продукции по обобщению позитивного опыта реализации благотворительных проектов;
- на рекламные акции с целью привлечения новых партнёров к благотворительности

Оценка эффективности реализации программы

Методы оценки эффективности данной программы могут включать:

- аналитический отчет о проделанной благотворительной работе с приложением фото- и видеоматериалов, презентаций и личных портфолио детей с ограниченными возможностями здоровья;
- статистические данные: о количестве проведенных благотворительных мероприятий, участниках акций, количестве детей и педагогов, получивших материальную поддержку;
- финансовый отчет о количестве приобретённого оборудования и оснащения для учебных кабинетов, для творческих занятий, досуговых и массовых мероприятий, посещений детей-инвалидов на дому (с обоснованием эффективности);

Литература:

1. Ромашина, Н. Ф. Внеклассные мероприятия в игровой форме М.: Глобус, 2007;
2. Титов, С. В. Ура, каникулы! — М.: ТЦ Сфера, 2001;

— анкетирование благополучателей и педагогов об удовлетворенности уровнем реализации акций в рамках проекта;

— количество и качество выпускаемой методической продукции по результатам благотворительных акций — востребованность описываемого опыта;

— доля социально-значимых акций от общего количества мероприятий;

— аналитические справки и результаты коллективной рефлексии по итогам отдельных мероприятий;

— частота публикаций анонсов и результатов конкретных дел в региональных СМИ и Интернет (сайт ДДТ, социальные сети);

Ресурсы учреждения

Муниципальная бюджетная организация дополнительного образования «Дом детского творчества», отдел по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья располагает достаточными средствами и возможностями для реализации данной программы:

— имеются помещения для реализации проекта (здания, учебные кабинеты, актовый зал, оборудование, территория);

— работают опытные педагогические кадры;

— сформирован банк дополнительных образовательных программ; планов и положений мероприятий, сценарии мастер-классов, досуговых и массовых благотворительных мероприятий;

— ведется методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;

— укомплектована специалистами психолого-педагогическая служба;

— есть контингент детей с ограниченными возможностями здоровья от 4 до 18 лет;

— все работники ДДТ и социальные партнеры готовы помочь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Сотрудничество в рамках программы рассчитано на один год согласно плану мероприятий, который можно корректировать с учётом новых требований и возможностей.

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

VI Международная научная конференция
Москва, июнь 2015 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.06.2015. Формат 60x90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,91. Уч.-изд. л. 13,29.

Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии Издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26