

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров
Факультет психологии и педагогики

СОВЕРМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ИННОВАЦИИ

Челябинск
2019

УДК 37.013.3

ББК 74.025

*Печатается по решению Ученого совета
факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

Руководитель проекта, научный редактор кандидат педагогических наук,
доцент **А.Ю. Акмалов**

Ответственный редактор кандидат педагогических наук, доцент **С.А.
Курносова**

Рецензенты:

д-р пед. наук Н.Е. Скрипова

д-р пед. наук, проф. И.О. Котлярова

Современное образование : актуальные вопросы и инновации: научное издание. Сборник научных статей. – Челябинск : Печатный двор, 2019. – 152 с.

ISBN 978-5-904756-60-4

В научном издании представлены статьи слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», преподавателей образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, педагогов общеобразовательных школ, дошкольных образовательных организаций.

Научное издание адресовано работникам общего, профессионального и высшего образования, студентам, магистрантам, аспирантам и широкому кругу лиц, интересующихся проблемами современных технологий в образовании.

УДК 37.013.3

ББК 74.025

ISBN 978-5-904756-60-4

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитирования, оценку использованных материалов в публикуемых статьях несут авторы.

© Печатный двор, 2019.

© Челябинский государственный университет, 2019.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
Абросимова Екатерина Анатольевна <i>Психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ</i>	8
Акмалов Альберт Юрьевич Демьянова Татьяна Сергеевна <i>Диалог и сотрудничество как приемы повышения качества знаний старшеклассников</i>	10
Александрова Ирина Борисовна <i>Детское экспериментирование как средство познавательного развития дошкольников</i>	13
Антропова Лидия Григорьевна <i>Индикаторы компетенций как основа проектирования фондов оценочных средств в практике высшего образования</i>	16
Асташова Наталья Петровна <i>Формирование социально-психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с общей недоразвитостью речи</i>	19
Ахмирова Эльвина Рифатовна <i>Методическое обеспечение педагогических условий формирования студенческого коллектива</i>	22
Башаров Алмаз <i>Тестирование в электронной информационно-образовательной среде университете</i>	25
Богдашкина Светлана Владимировна <i>Информационные технологии как средство интенсификации процесса обучения родному (мокианскому) языку</i>	27
Ваулина Ирина Анатольевна <i>Экспериментально-познавательное развитие детей дошкольного возраста</i>	30
Галанина Надежда Сергеевна <i>Социоигровая педагогика - эффективная технология в работе с детьми-дошкольниками</i>	32

Гардапольцева Екатерина Алексеевна <i>Эффективные средства коррекции и развития речи у дошкольников с задержкой психического развития</i>	35
Горячкина Вероника Анатольевна Акмалов Альберт Юрьевич <i>Актуальность применения повести Э. Успенского «Вниз по волшебной реке» на уроках РКИ</i>	38
Грибкова Кристина Евгеньевна Коканов Николай Анатольевич <i>Причины возникновения конфликтных ситуаций в общении «учитель – ученик»</i>	42
Даутова Анастасия Евгеньевна Парская Наталия Викторовна <i>Проблема креативного развития личности в системе образования</i>	46
Денисенко Диана Сергеевна <i>Особенности перевода английской монологии</i>	49
Деревскова Екатерина Евгеньевна <i>Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов</i>	50
Зарипова Алина Мавлитовна <i>Интерактивные технологии при обучении иностранным языкам в вузе</i>	54
Исаева Евгения Сергеевна <i>Дидактические возможности лэпбуков во взаимодействии педагога и детей дошкольного возраста</i>	57
Истомина Вероника Валерьевна <i>Практико-ориентированное профессиональное обучение: проблемы и пути решения</i>	60
Камалова Лариса Ратмиловна <i>Дидактические игры на развитие фонетико- фонематической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития</i>	63

Киселева Мария Дмитриевна Щукина Ксения Евгеньевна <i>Эвристический метод как образовательная технология</i>	67
Киселева Татьяна Валериевна <i>Инновационный подход в развитии зрительной моторной координации у детей с нарушением зрения дошкольного возраста</i>	70
Ковалева Алевтина Ивановна <i>Электронно-образовательная среда (ЭОС) как эффективное средство профессиональной подготовки студентов вуза: проблемы, возможности, содержание</i>	73
Козин Анатолий Михайлович <i>Профессиональное здоровье педагога в парадигме здоровьесберегающего образования</i>	77
Королёва Юлия Андреевна <i>Театрализованная деятельность на музыкальных занятиях</i>	82
Курносова Светлана Александровна Забелина Екатерина Вячеславовна <i>Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей коренных малочисленных народов Арктической зоны</i>	86
Морозова Анастасия Александровна Вардугина Галина Семеновна <i>Стилевой анализ поэтического текста И.А. Бунина с применением метода интеллект-карт на уроках литературы в 11 классе</i>	90
Нуруллина Наталья Владимировна <i>Коррекционно-развивающий потенциал метода sand art (пескография) в дошкольном образовании</i>	94
Овчинников Михаил Владимирович <i>Формирование мотивации научно-исследовательской деятельности студентов вуза</i>	97
Орлова Анастасия Алексеевна Карташёва Ирина Юрьевна <i>Технология развития критического мышления через чтение и письмо</i>	101

Павлухина Оксана Олеговна <i>Метод Монте-Карло в научно-исследовательской деятельности</i>	104
Парфёнова Вера Сергеевна Вардугина Галина Семеновна <i>Школа с театральными классами как одна из форм театральной педагогики</i>	107
Перевозчикова Валентина Владимировна Демидов Олег Витальевич <i>Использование современной лексики на уроках русского языка в 9-11 классах</i>	110
Петрова Юлия Владимировна Курносова Светлана Александровна <i>Компаративный анализ европейского опыта подготовки педагогов к проектированию инклюзивной среды</i>	113
Пушкарёва Мария Владимировна <i>Реализация организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие готовности педагогов ДОО к взаимодействию с родителями</i>	118
Репин Сергей Арсеньевич Шарафутдинова Юлия Ринатовна <i>Основные принципы технологии развивающего обучения</i>	120
Страмаус Валерия Александровна <i>Формирование и совершенствование слухо- произносительных навыков на уроках английского языка</i>	124
Третьякова Анна Юрьевна <i>Организационно-педагогические условия развития самоорганизации студентов вуза (констатирующий этап)</i>	127
Трифорова Валентина Николаевна <i>Теоретический анализ проблемы развития учебной мотивации будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе</i>	129
Трофименко Анастасия Дмитриевна <i>Развитие связной диалогической речи детей среднего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности</i>	134

Худякова Александра Евгеньевна Кучина Кристина Игоревна <i>Теоретические аспекты технологии разноуровневого обучения</i>	136
Чернецов Петр Иванович <i>Педагогические условия использования педагогических технологий в образовательном процессе вуза</i>	140
Шумкова Татьяна Михайловна Циринг Раиса Абдуллоевна <i>Технология педагогических мастерских на уроках литературы в средней школе</i>	143
Ярошенко Сергей Николаевич <i>Кейс-метод как средство формирования учебно- профессиональной конкурентоспособности студентов вуза</i>	147

**Психологические проблемы семей, воспитывающих
детей с ограниченными возможностями здоровья***Челябинский государственный университет*

Аннотация: В статье анализируются основные психологические проблемы, испытываемые семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются проблемы изменений взаимоотношений супругов между собой, изменений отношений родителей ребенка и близких ребенку людей, изменений отношения с социумом вообще.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, психологические проблемы, семья, особый ребенок, профессиональная психологическая помощь семье.

В настоящее время во всем мире, в том числе в России, уделяется повышенное внимание к детям, имеющим различные ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Постепенно происходит процесс гуманизации общественного сознания по отношению к детям с ОВЗ, растет грамотность населения в вопросах, связанных с развитием и обучением необычных детей. В больших российских городах родители, имеющие ребенка с ОВЗ, создают различные фонды, ассоциации, некоммерческие организации, где они могут общаться, делиться опытом, получать помощь врачей, педагогов, психологов. Однако, несмотря на данную динамику, многие семьи по-прежнему остаются «брошенными» со всеми своими вопросами; система государственной поддержки таких семей не является отлаженной и четко работающей; родители, не имеющие высокого уровня доходов, годами не могут получить необходимую коррекционно-развивающую помощь для своих детей. В том числе родители лишены психологической помощи и поддержки для самих себя.

В данной статье рассматриваются основные психологические проблемы, испытываемые семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Семья – это важнейший микросоциум для ребенка. Благодаря ценностям, имеющимся в семье, благодаря семейным ролям, поведению членов семьи формируется сложный мир ребенка, в котором соединяются физические, социальные, психологические и духовные аспекты. Семья и отношения в семье могут помочь скорректировать имеющиеся проблемы у ребенка, благоприятно воздействовать на «точечные» трудности и слабые места у ребенка, способствовать (или затруднять) его социальное и личностное развитие. Потребность в оказании психологической помощи семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, возникает из-за огромного числа различных проблем, с которыми такие семьи ежедневно сталкиваются [1].

Рассмотрим психологические проблемы, с которыми сталкиваются семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

1. Изменения отношений между супругами.

Семья, в которой родился ребенок с ограниченными возможностями, живет в другом мире, чем семья, воспитывающая здорового ребенка. Вся жизнь такой семьи меняется, а, следовательно, изменяются и отношения между супругами. И если эти отношения становятся крепче, то есть трудности, которые приходится переживать такой семье, укрепляют отношения супругов, то это очень радостный факт. Но для этого нужны многие условия, и прежде всего, необходима личностная зрелость каждого родителя. Чаще всего, к сожалению, рождение нездорового ребенка усложняет взаимоотношения супругов [1]. Мать и отец каждый по-своему испытывают чувства вины за то, что ребенок родился «не такой, как у всех»; отец начинает сторониться ребенка и все больше времени проводить на работе, что, в свою очередь, эмоционально отдаляет его от матери и ребенка. Мать, не получая физической и эмоциональной помощи супруга, погружается в замкнутый круговорот обид, претензий, чувства вины, обвинений. Супруг, лишенный внимания и любви жены, физического и эмоционального контакта с уставшей супругой, погружается в свой собственный круг претензий и обид. Таким образом, растет взаимное непонимание и обвинение, что может привести и к разрушению семьи, уходу отца (чаще всего) из семьи.

2. Изменения отношений между другими членами семьи.

В семье, в которой родился ребенок с особыми потребностями, меняются отношения не только между родителями, но и между другими членами семьи. Это бабушки и дедушки, тети и дяди, сестры и братья. Другим людям, особенно незнающим о нарушениях, с которыми могут рождаться дети, трудно принять факт рождения в своей семье «особого» ребенка. Сначала они испытывают к нему и его родителям жалость, что тоже негативно влияет на родителей, потому что жалость показывает им, что у них что-то не так, что они достойны жалости. Но потом, с течением времени, ситуация меняется и близкие семье люди начинают испытывать другие чувства. Это могут быть обвинение, осуждение, агрессия, вражда, обида. Родные и близкие начинают «поиски виноватых» и в этой связи находят множество нереальных, фантастических, часто безумных причин нездоровья ребенка. Все это без должной тактичности высказывается матери ребенка и наносит повторную травму родителям малыша.

3. Изменения отношений родителей ребенка с другими людьми (социумом).

Кроме того, что меняются отношения родителей ребенка с ОВЗ друг с другом, а также членами их семьи, меняются также и отношения родителей с окружающими людьми вообще. Многие люди тяжело воспринимают общение с больным ребенком, не знают, что делать или говорить в таких случаях, поэтому связи с бывшими друзьями теряются. Мать ребенка чаще всего не может выйти на полный рабочий день, а то и вообще не может продолжать работать, поэтому она растрчивает свои наработанные социальные контакты. Если к этому прибавить также утраченные профессиональные навыки, отодвигание надолго реализации своих профессиональных планов, то ситуация кажется почти катастрофической.

4. Психологические и соматические проблемы родителей.

Все эти вышеуказанные изменения приводят к появлению многочисленных психосоматических, соматических и психологических проблем у родителей ребенка с ОВЗ. Прежде всего, переживаемый постоянный стресс провоцирует тревогу и депрессию, а также многочисленные проблемы со здоровьем родителей ребенка с ОВЗ, прежде всего, матери. Отечественные исследования показывают, что матери детей с ОВЗ страдают расстройствами менструального цикла и ранним климаксом; частыми простудами и аллергиями; сердечно-сосудистыми и эндокринными заболеваниями [1,2].

Кроме того, матери больных детей часто жалуются на общую усталость, отсутствие сил, а также говорят о депрессивном настроении и тоске.

Психологические трудности, которые испытывают матери, воспитывающие «особого» ребенка, различны. Они страдают от переживания вины, одиночества, непонятости окружающими, тревоги, депрессии. Также матери детей с ОВЗ жалуются на нарушения супружеских отношений, на нереализованность и ощущение утраты жизненных смыслов.

Все эти и другие психологические проблемы, испытываемые родителями ребенка с ОВЗ, требуют особой психологической помощи. Необходимо создание продуманной системы государственных и негосударственных учреждений, готовых оказывать психологическую помощь семьям, воспитывающим «особого» ребенка.

Список литературы:

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] // И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева.– М.: Просвещение, 2008. — 240 с.

2. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Текст] // В.В. Ткачева. – М.: АСТ, 2007. – 318 с.

УДК371.315.5

**Акмалов Альберт Юрьевич
Демьянова Татьяна Сергеевна**

Диалог и сотрудничество как приемы повышения качества знаний старшеклассников

Челябинский государственный университет

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам повышения качества знаний обучающихся на уроках литературы. Раскрывается значение диалога и сотрудничества, звучит мысль о необходимости гуманизации преподавания литературы, утверждается возможность приближения традиционного урока к современным требованиям ФГОС и достижение высоких результатов при работе по представленной методической системе.

Ключевые слова: сотрудничество, диалогичность, компетенция, читательское восприятие, гуманизация преподавания

Известный педагог В. А. Сухомлинский утверждал: «Ученик – человек величайшего труда. Облегчайте ему подвиг познания». С ним невозможно не согласиться – так как в этом и есть суть трудовой деятельности преподавателя.

Сложность учительского труда состоит в том, чтобы найти подход к каждому ученику, создать условия для развития его способностей, помочь осознать себя личностью. Школьники, которые с легкостью познают организованный, ведущий к успеху учебный труд, несут в себе огромный запас оптимизма, созидательной энергии, деятельностной активности. Вот почему так важно организовать труд школьника на уроке, не допускать пассивного и непродуктивного отбывания времени.

Учитель на уроке направляет деятельность обучающихся так, чтобы каждый из них почувствовал окрыляющую силу успеха. Успех в труде – это основа взаимопонимания между учителем и учениками, между родителями и детьми, между учителем и родителями. В работе участвуют все обучающиеся: на каждом этапе работы оцениваются результаты, все учатся мыслить, говорить правильно, рассуждать, доказывать, больше общаться друг с другом, и что не менее важно, самостоятельно добывают знания.

Л. С. Айзерман главной целью литературного образования считает формирование и развитие культуры читательского восприятия и понимание особенностей литературы как явления искусства. Такая культура – ведущий компонент духовного становления личности, способной к эстетическому, познавательному-понимающему и нравственному самосовершенствованию, что приводит к активности и сотрудничеству обучающихся в процессе реального культурного общения на уроке [1].

Основным способом решения этой задачи обучения становится целостный анализ произведения и его интерпретация при условии, что оно прочитано учениками. Схема такого анализа произведения рассмотрены в исследованиях Т. В. Торкуновой, А. В. Мазур. Используя их рекомендации, на уроках литературы используется диалог с другими писателями, старшеклассники с теми же писателями, со своими одноклассниками, учителями, со своим временем тоже ведут диалог. Диалогичность урока, обсуждение разных взглядов, сопоставление точек зрения, спор, дискуссия и ведут класс к более глубокому восприятию произведения, к постижению объективного смысла слова писателя. Это и есть сотрудничество[3].

Путь обновления школы, уроков литературы лежит через познание и преобразование мира. Отсюда и необходимость диалогичности уроков. Каждый учитель хорошо знает, сколь широко распространён среди учащихся двойной стандарт, когда они говорят и пишут об изученных в школе книгах и образах, и совершенно по-другому относятся к ним, думают и чувствуют. Вот почему так необходимо раскрепощение педагогических отношений, изменение их сути на основе взаимопонимания, доверия и сотрудничества. Вот почему так необходима гуманизация преподавания литературы, поворот школы к ребёнку, доверие к нему, понятие его личностных запросов и интересов. Решению этих задач способствует диалогический строй уроков вообще, литературы — в особенности, демократизм мысли и отношений, открытость суждений, честность высказываний. Важен для этого процесса характер педагогического общения на

уроке, то, насколько уважительно и внимательно выслушивает учитель каждого ученика, использует ли ситуацию успеха, одобрения, поддержки, поощрения, умеет ли строить беседу на равных, поддерживать ответы учащихся, учитывать не только правильность, но и самостоятельность и оригинальность ответа[2].

Педагог переходит к сотрудничеству, он создаёт оптимальные условия для развития личности учащегося. Например, для того, чтобы сотрудничество и диалог, понимание жизни и литературы состоялись, в зависимости от объёма произведения:

1. Текст делится примерно на равные части, которые учащиеся читают на уроке.

2. На каждом уроке, в сжатом виде пересказывают его для всех, (для этого необходимо выбрать важные сведения), а потом один ученик или два-три передают содержание всего текста.

3. Пока дети читают текст про себя, у каждого проверяем на уроке свободное, правильное и выразительное чтение.

4. На оставшееся время проводится анализ изучаемого произведения, что необходимо для развития личности.

Следовательно, практически на каждом уроке литературы:

- звучит монологическая, диалогическая речь;
- осуществляется сотрудничество;
- совершенствуются личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные компетенции [4];

За активное участие в каждой виде деятельности обучающиеся получают оценку, что повышает их накопляемость, а традиционный урок с его систематическим характером обучения, упорядоченной, логически правильной подачи учебного материала, организационной чёткостью, постоянным эмоциональным воздействием личности учителя, оптимальными затратами ресурсов при массовом обучении постоянно приближается к современным требованиям ФГОС, и растёт качество универсальных учебных действий, что так необходимо на современном этапе образования.

Список литературы:

1. Айзерман А. С. Уроки литературы как диалог. Литература в школе. 1990, № 4.

2. Поляков С.Д. О ценностных основаниях воспитания в школе // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: Материалы Всероссийской конференции (Ульяновск, 17-18 мая 2005г.). – Ульяновск 2005.

3. Сергеева, В.П. Духовно-нравственное воспитание - основа формирования личности [Текст]: методическое пособие / В.П. Сергеева. - М.: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2011. - 28 с.

4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения: 21.05.2019)

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

МБДОУ «Детский сад №8», Сатка

Аннотация: В статье рассматриваются особенности детского экспериментирования у детей дошкольного возраста, выделяя основные положения, а так же классификацию детского экспериментирования.

Ключевые слова: детское экспериментирование, эксперимент, развитие, дети, дошкольник

Разработку теоретических основ метода детского экспериментирования в дошкольных учреждениях осуществляет творческий коллектив специалистов под руководством профессора, академика Академии творческой педагогики и Российской академии образования Н.Н. Поддьякова. Их многолетние исследования данной деятельности дали основания для формулировки следующих основных положений [5, с. 87].

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования).

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференцирования и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики [1, с. 366].

Главное достоинство применения метода экспериментирования в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента:

- Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

- Идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции.

- Развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы.

- Происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

- Детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата.

- В процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Для обоснования данного вывода им приводятся доказательства:

1. Игровая деятельность требует стимуляции и определенной организации со стороны взрослых; игре надо учить. В деятельности же экспериментирования ребенок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления (в том числе и на других людей) с целью более полного их познания. Данная деятельность не задана взрослым ребенку, а строится самими детьми.

2. В экспериментаторстве достаточно четко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, производимые ребенком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные преобразования.

3. Некоторые дети не любят играть; они предпочитают заниматься каким-то делом; но их психическое развитие протекает нормально. При лишении же возможности знакомиться с окружающим миром путем экспериментирования психическое развитие ребенка затормаживается.

4. Наконец, фундаментальным доказательством является тот факт, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования [2, с. 35].

Эксперименты классифицируются по разным принципам:

- по характеру объектов, используемых в эксперименте: опыты: с растениями; с животными; с объектами неживой природы; объектом которых является человек.

- по месту проведения опытов: в групповой комнате; на участке; в лесу и т.д.

- по количеству детей: индивидуальные, групповые, коллективные.

- по причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка.

- по характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (проводимые от случая к случаю), систематические.

- по продолжительности: кратковременные (5-15 мин.), длительные (свыше 15 мин.).

- по количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные, многократные, или циклические.

- по месту в цикле: первичные, повторные, заключительные и итоговые.

- по характеру мыслительных операций: констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими

объектами и явлениями), сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта), обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).

- по характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные (детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты), поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат), решение экспериментальных задач.

- по способу применения в аудитории: демонстрационные, фронтальные.

Каждый из видов экспериментирования имеет свою методику проведения, свои плюсы и минусы [4, с. 2].

В обыденной жизни дети часто сами экспериментируют с различными веществами, стремясь узнать что-то новое. Они разбирают игрушки, наблюдают за падающими в воду предметами (тонет - не тонет), пробуют языком в сильный мороз металлические предметы и т.п. Но опасность такой «самодеятельности» заключается в том, что дошкольник еще не знаком с законами смешения веществ, элементарными правилами безопасности. Эксперимент же, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными свойствами окружающих предметов, с законами жизни природы и необходимостью их учета в собственной жизнедеятельности. Первоначально дети учатся экспериментировать в специально организованных видах деятельности под руководством педагога, затем необходимые материалы и оборудование для проведения опыта вносятся в пространственно-предметную среду группы для самостоятельного воспроизведения ребенком, если это безопасно для его здоровья. В связи с этим в дошкольном образовательном учреждении эксперимент должен отвечать следующим условиям: максимальная простота конструкции приборов и правил обращения с ними, безотказность действия приборов и однозначность получаемых результатов, показ только существенных сторон явления или процесса, отчетливая видимость изучаемого явления, возможность участия ребенка в повторном показе эксперимента [3, с. 50].

Таким образом, нельзя отрицать справедливость утверждения, что эксперименты составляют основу всякого знания, что без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. В дошкольном воспитании экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем создании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т.д.

Список литературы:

1. Бутузова В.В. Развитие у детей навыков и умений опытно-экспериментальной деятельности [Текст] / В.В. Бутузова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения – 2009. -№ 2. – С. 42-59.

2. Гладкова Ю. Метод проектов и познавательное развитие дошкольника [Текст] / Ю. Гладкова // Ребенок в детском саду – 2008. - № 1. – С. 2-3.

3. Организация опытно - экспериментальной деятельности детей 2-7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий/авт.-сост. Е.А.Мартынова, И.М.Сучкова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 333с.

4. Пологрудова И. С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе [Текст] / И.С. Пологрудова // Молодой ученый. – 2012. - №4. – С. 366-367.

5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников: учебное пособие / А.И. Савенков. Самара, 2010. 128 с.

УДК 378

Антропова Лидия Григорьевна

Индикаторы компетенций как основа проектирования фондов оценочных средств в практике высшего образования

Челябинский государственный университет

Аннотация: В статье с позиции компетентного подхода раскрывается содержание понятий «компетенция», «результаты образования», «индикаторы компетенций». Отражаются основные требования к фонду оценочных средств по учебной дисциплине и к формулировке индикаторов компетенций; дается описание «компонентного» подхода к проектированию оценочных средств и подхода, опирающегося на анализ содержания индикаторов формируемых компетенций; приводится пример, отражающий связь компетенции, индикатора компетенции и оценочного средства.

Ключевые слова: компетентный подход, компетенция, оценочное средство, индикаторы компетенции

Образовательный процесс в современном образовании строится на основе компетентного подхода. В соответствии с этим подходом целью высшего образования выступает формирование у будущих профессионалов компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом. Комплекс этих компетенций обеспечивает готовность выпускников к успешному решению профессиональных задач, а также их заинтересованность и способность к постоянному совершенствованию и обогащению индивидуальных компетенций на основании творческого осмысления собственного профессионального опыта, самообразования.

Результаты образования отражают степень освоения обучающимися предусмотренных соответствующим ФГОС ВО компетенций. Управление образовательным процессом требует анализа информации, полученной в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля. Для осуществления такого контроля преподавателями вуза разрабатываются и используются оценочные средства по дисциплинам, практикам, а также для проведения государственной итоговой аттестации. Основная часть оценочных средств в университете представлена оценочными средствами по дисциплинам.

С учетом того, что перечень формируемых компетенций в рамках конкретной дисциплины может включать компетенции разного уровня универсальности, и каждая компетенция предполагает наличие соответствующих знаний, умений и навыков, оценочные средства не могут быть однотипными и немногочисленными. Каждый преподаватель решает сложную задачу по проектированию целого комплекса (фонда) оценочных Основных требования к фонду оценочных средств (ФОС) по дисциплине с учетом положений ФГОС 3++ могут быть сформулированы следующим образом:

1) достаточность оценочных средств по объему, чтобы оценить уровень сформированности всех компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), отнесенных основной образовательной программой и учебным планом по направлению (профилю) подготовки к конкретной учебной дисциплине;

2) соответствие оценочных средств по форме и содержанию виду контроля (текущий, промежуточный, итоговый);

3) качество оценочных средств, обеспечивающее получение объективной информации об объекте контроля (о структурных компонентах формируемых компетенций, о компетенциях в целом);

4) технологичность оценочных средств, обеспечивающая их логичную "вписываемость" в образовательный процесс, экономичность по временным затратам при использовании в процедурах контроля и обработки полученной информации, соответствие общей логике формирования оцениваемых компетенций.

Наибольшая сложность, на наш взгляд, связана с практической реализацией третьего требования. Она связана с тем обстоятельством, что компетенция представляет собой систему неразрывно связанных между собой структурных компонентов, обеспечивающих в единстве готовность студента к выполнению основных аспектов профессиональной деятельности. На этапе целеполагания модель формируемой компетенции традиционно задается преподавателем в координатах: «знать», «уметь», «владеть». Координата «знать» определяет комплекс подлежащих усвоению фактов, понятий, законов, теорий, практических следствий из них и т.п. на уровнях от воспроизведения - до творческого синтеза и применения. Координата «уметь» включает конкретные освоенные действия, образующие фундамент основных разных по сложности профессиональных умений; координата «владеть» предполагает освоенность комплексных методов профессиональной деятельности, технологий, а также способность студента выполнять определенные действия на уровне навыков (автоматически, без контроля сознания). Последние две координаты, по сути, очерчивают границы индивидуального, актуального пространства практической умелости студента. Такой подход предполагает, что и оценочные средства проектируются ориентированными на измерение и оценивание знаний, умений, навыков, что не всегда позволяет оценить уровень их интеграции и действенности, что очень важно в практической профессиональной деятельности, к которой готовится студент.

Данный «компонентный» подход к оцениванию формируемых компетенций в настоящее время дополняется использованием индикаторов компетенций.

Индикаторы компетенций представляют собой конкретные действия и виды деятельности, сопряженные с содержанием измеряемой компетенции, процесс выполнения которых и полученные результаты демонстрируют степень сформированности аспекта компетенции, дают информацию для её оценивания. Очевидно, что каждая компетенция, включающая целый ряд аспектов, проявлений, необходимых для решения профессиональных задач, может быть реально оценена лишь на основании комплекса индикаторов. Этот комплекс должен быть полным, достаточным. Формулировка каждого индикатора должна быть точной, предполагающей однозначную интерпретацию, должна обеспечивать реальное проявление освоенных действий (деятельностей), сообразных будущим трудовым функциям. При этом процедура оценивания самих действий (деятельностей) и их результатов должна быть нетрудоемкой, доступной для использования в образовательном процессе.

Комплекс индикаторов по включенным в основную профессиональную образовательную программу компетенциям становится основой и для проектирования результатов образования как в рамках конкретных учебных дисциплин, так и по направлению (профилю подготовки) в целом.

Использование индикаторов может служить важным ориентиром как при проектировании содержания образования, так и при разработке фондов оценочных средств по учебным дисциплинам, практикам.

В последнем случае оценочные средства могут быть представлены в форме кратких практико-ориентированных заданий на выполнение деятельности, соответствующей конкретному индикатору компетенции.

Примеры таких заданий (оценочных средств) для нескольких индикаторов общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагог-психолог» (ФГОС ВО 3++) отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Связь компетенций, индикаторов компетенций и оценочных средств

Формулировка компетенции	Индикатор компетенции	Оценочное средство
ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	ИОПК-1.1. Разрабатывает программы мониторинга и оценки результатов профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования	Разработать цель, задачи мониторинга и критерии для оценивания результатов профессиональной деятельности в начальной школе на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

<p>ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации.</p>	<p>ИОПК-2.1. Разрабатывает целевой, содержательный и организационный разделы основных и дополнительных образовательных программ образовательного процесса с учетом планируемых образовательных результатов; конструирует алгоритмы проектирования основных и дополнительных образовательных программ</p>	<p>Разработать алгоритм проектирования образовательной программы по учебной дисциплине на основе соответствующего федерального государственного образовательного стандарта.</p>
---	--	---

Разработанные на основе индикаторов компетенций оценочные средства носят практико-ориентированный характер и позволяют оценить отдельные аспекты формируемых компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных) в рамках дисциплины. Целостный комплекс фондов оценочных средств по всем дисциплинам, определенным в основной профессиональной образовательной программе, обеспечит диагностический инструментарий для всех видов контроля результатов образования.

Список литературы:

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Текст] // А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2014. - 336 с.

2. Клюев, В. К. Компетентный подход к подготовке бакалавров [Текст] // В.К. Клюев. – М.: Огни, 2015. - 649 с.

УДК 37.02

Асташова Наталья Петровна

Формирование социально-психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с общей недоразвитостью речи

Челябинский государственный университет

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования социально-психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников с

общей недоразвитостью речи. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирование субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

Ключевые слова: игровые технологии, дети старшего дошкольного возраста с общей недоразвитостью речи (ОНР), социально-психологическая готовность к школьному обучению.

Социально-психологическая готовность к обучению в школе является одним из значимых аспектов психологической готовности, которая включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, ему необходимо обладать достаточно гибкими способами взаимоотношений с другими детьми. Но, к сожалению, у детей, имеющих нарушения речи, отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению со взрослым, т.е. способность действовать в рамках задания. Наблюдаемые у детей с нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими. Следствие незрелости форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г. Соловьева).

Согласно ФГОС с точки зрения личностного развития ребенка особую значимость представляет общение. Ребенок дошкольного возраста должен учиться взаимодействовать со взрослыми и детьми, должен научиться общаться, освоив разные роли в процессе общения, приобрести опыт совместной деятельности. На определенном этапе развития индивидуальная деятельность переходит в совместную деятельность детей и их общение. Именно общение обеспечивает ребенку культурное развитие, которое свойственно только человеку. Итак, ребенок должен научиться управлять своими эмоциями. Можно сказать, что это является целевой направленностью образовательных стандартов ДО.

Игра - является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Без игры нельзя построить систему значимого для ребенка обучения. Игра создает условия для формирования и развития психики и личности ребенка. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складываются и совершенствуются самоуправление поведением. (В.С Кувшинин). Таким образом, мы можем прийти к выводу, что игровые технологии могут значительно способствовать освоению человеком мира и отношений в нем, способом самоутверждения человека.

В выпускной квалификационной работе нами был проведен констатирующий эксперимент, который показал довольно низкий уровень сформированности социально-психологической готовности к школьному обучению у детей с общей недоразвитостью речи.

Средний уровень в экспериментальной группе получило 40% детей, у 30% был выявлен низкий уровень, высокий уровень показали 30% воспитанников.

В контрольной группе 70% детей находятся на среднем уровне, 20% на низком, 10% на высоком уровне.

Проведённая нами диагностика показала, что в группах присутствуют дети, имеющие отрицательное отношение к школе, чувство необходимости учения у них отсутствует, они не проявляют особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, так же они предпочитают индивидуальные занятия групповым, потому как плохо идут на контакт со своими ровесниками и педагогами.

На основе данного анализа, нами был разработан комплекс мероприятий с использованием игровых технологий, направленный на формирование социально-психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с общей недоразвитостью речи.

Перспективное планирование предусматривает различные формы игровых технологий:

- 1) Имитационные игры, направленные на самоорганизацию и самоконтроль воспитанников
- 2) Игры-исполнение ролей, направленные на тактику поведения, выполнение функций и обязанностей конкретного лица
- 3) Игры-социодрамы, направленные на умение чувствовать коллектив и входить в продуктивный контакт
- 4) Интерактивные игры, направленные на способность взаимодействовать с партнером, воспринимать группы, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия

Контрольный этап эксперимента показал, что после проведения нашей программы у детей повысился уровень социально-психологической готовности. Так, по завершении исследования высокий уровень в экспериментальной группе получили уже 32%, средний уровень 43%, детей с низким уровнем всего 25%.

При наблюдении мы заметили, что дети стали проявлять больше инициативы для установления контакта и большинство легко вступают в общение. Также ребята стали смело, развёрнуто отвечать на вопросы.

Таким образом, можно прийти к выводу, что уровень социально-психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников с общей недоразвитостью речи повышается, если в работе систематически использовать методы и приемы организации игровых технологий.

Список литературы:

1. Венгер, Л.А., Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе, «Дошкольное воспитание» [Текст] // Л.А. Венгер. - М.: Просвещение, 2009. – 83 с.

2. Вершина, О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи. [Текст] // О.М. Вершина. - М.: Просвещение, 2003. - 246 с.

3. Лубовский, Д.В. Понятие «внутренняя позиция» в работах Л.И. Божович: теоретические аспекты и современные исследования [Электронный ресурс] // Д. В. Лубовский / Журнал практического психолога. Научно-практический журнал к 100-летию со дня рождения выдающегося психолога XX столетия Л.И.Божович. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/>

4. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Электронный ресурс] // Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 11.05.2019).

5. Пантелеева, Л.А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями [Текст] // Л.А. Пантелеева Журнал «Логопед». 2004. №4.

УДК 378.9

Ахмирова Эльвина Рифатовна

Методическое обеспечение педагогических условий формирования студенческого коллектива

Челябинский государственный университет

Аннотация: Статья посвящена методическим обеспечениям педагогических условий формирования студенческого коллектива. Учтены возрастные особенности студентов при обеспечении организационно - педагогических условий формирования коллектива. Представлена программа формирования студенческого коллектива.

Ключевые слова: методическое обеспечение, студенты, условия, студенческий коллектив.

Программа направленная на формирование студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности в Студенческих Отрядах ЧелГУ

Данная программа рассчитана на 3 месяца для внеаудиторной образовательной деятельности со студентами направлена на формирование студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности. Данную программу мы разработали для экспериментальной группы.

Цель программы: формирование студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности и эмоциональное благополучие каждого его члена через реализацию следующих педагогических условий:

1. Провести тренинг командообразования, в котором коллективная деятельность студентов реализуется в микрогруппах сменного состава, направленной на формирование студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности, развитие навыков общения, коммуникативной культуры, эмпатийных способностей студенческого коллектива.

2. Организовать совместную творческую деятельность в рамках выездных сборов «Слёта студенческих отрядов ЧелГУ»

Задачи:

1. Социальные (оказание психолого – педагогической поддержки и помощи студентам, взаимодействие с коллективом, создание условий для повышения комфортности самочувствия студентов, сохранению стабильно – положительных отношений студентов друг другом).

2. Диагностические (изучение особенностей развития межличностных отношений внутри студенческого коллектива, определение неформальной структуры коллектива, выявление лидера и его роли в группе; определение уровня сплочённости коллектива, его психологической атмосферы, уровня эмоционального благополучия студентов).

3. Нравственные (привносить общечеловеческие ценности в жизнь студенческого коллектива через организация внеаудиторной общеобразовательной деятельности).

4. Практические

- а. продолжать вести работу по сплочению коллектива;
- б. продолжать содействовать развитию коммуникативных, организаторских и творческих способностей студентов;
- в. продолжать формировать духовно – нравственные качества студентов;
- г. продолжать формировать культуру поведения в социуме.

Содержание программы:

1. Организация и проведение внеаудиторной образовательной деятельности по определению эмоционального комфорта (дискомфорта) и уровня сформированности психологического климата в студенческом коллективе (социометрия, диагностические методики) в констатирующем эксперименте

2. Участие студентов в подготовке культурно – массовых мероприятий.

3. Организация творческих практикумов для коллектива студентов во внеаудиторной образовательной деятельности.

4. Организация и проведение штабных мероприятий для Студенческих Отрядов ЧелГУ

Педагогическими условиями формирования студенческого коллектива во внеаудиторной деятельности будет следующее:

1. Тренинг командообразования, в котором коллективная деятельность студентов реализуется в микрогруппах сменного состава.

Основная цель тренинга - создание позитивных изменений в социально-психологических параметрах команды после непосредственного участия во внеаудиторной образовательной деятельности, что способствует эффективной работе команды в реальных условиях и общему организационному развитию.

Задачи тренинга:

- продемонстрировать преимущества командной работы;
- усовершенствовать общение в команде;
- освоить навыки обратной связи;
- усовершенствовать процессы принятия решений в команде;
- научить видеть человека в командной роли, развить среди членов команды уважение к роли каждого, улучшить способность принимать ограничения и использовать сильные стороны каждого участника;
- в микрогруппах взаимодействовать со всеми членами коллектива получить удовольствие от совместной работы.

Программа тренинга командообразования рассчитана на два четырехчасовых дня работы. Включает в себя комплекс упражнений, ниже будут представлены некоторые из них.

Организация совместной творческой деятельности в рамках выездных сборов «Слёта студенческих отрядов ЧелГУ».

Основная цель слёта – создать благоприятную ситуацию для формирования студенческого коллектива, в процессе совместной творческой деятельности коллектива и активное погружение участников в творческую развивающую среду, способствующую раскрытию творческого потенциала, лидерских качеств, формированию общечеловеческих ценностей, активной жизненной позиции, ответственного поведения.

Задачи выездных сборов:

- Создание развивающей среды для раскрытия творческого потенциала, организаторских способностей, коммуникативных навыков личности через включение студентов в различные виды творческой деятельности.
- Создание условий для формирования студенческого коллектива во внеаудиторной образовательной деятельности
- Развитие у студентов навыков взаимодействия с коллективом, выявление неформальных лидеров, сплочение коллектива, добровольное включение в деятельность своего коллектива, самоанализ своих поступков в процессе взаимодействия студентов друг с другом
- Развитие педагогики сотрудничества.
- Воспитание ответственности и активной социальной позиции.

«Слёт студенческих отрядов» включает выездные сборы студентов, где за 2 суток будет реализовываться насыщенная программа, наполненная лекциями, интерактивами и деловыми играми для коллектива студентов. Данная программа содержит:

Список литературы:

1. Марисова, Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности [Текст] // Л.И. Марисова. – К., 1985. - 51с.
2. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] // А. В. Петровский. – М., 1982. – 234 с.
3. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг Смысл [Текст] // Л.А. Петровская. – М. 2007
4. Пузиков, В. Г. Технология ведения тренинга [Текст] // В. Г. Пузиков. – СПб. 2007. – 224 с.
5. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] // Л. Д. Столяренко. – М. 2000. – 210 с.
6. Ярошевский, М. Г. Петровский, А. В. Психология [Текст] // М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. – М. 2002. – 512 с.

Тестирование в электронной информационно-образовательной среде университета

Башкирский государственный аграрный университет

Аннотация: В статье освещается опыт педагогического тестирования в электронной информационно-образовательной среде университета. Рассматриваются современные методики оценивания знаний и умений студентов, а также технологии контроля освоения учебных и дидактических материалов под руководством магистрантов, аспирантов.

Ключевые слова: тестирование, технологии контроля, педагогический процесс, оценка, знания, умения

Важным условием успешной организации и повышения эффективности педагогического процесса является грамотная организация преподавателем контроля и оценки качества знаний, умений и навыков студентов.

Традиционно результативность учебно-познавательной деятельности студентов определяется с помощью методов устного, письменного, практического и машинного контроля. Сочетание различных методов контроля при соблюдении предъявляемых определённых педагогических требований обеспечивает надёжность контроля и выполнение им образовательных, воспитывающих и развивающих функций в процессе обучения.

Но, к сожалению, как показывает педагогическая практика, традиционные методы контроля и оценки уровня усвоения изучаемого материала, применяемые в школьной и вузовской практике, имеют ряд недостатков. В этой связи важным является целенаправленное совершенствование методики контроля и оценки качества усвоения знаний, умений и навыков студентов.

В последнее время наибольшее распространение получает педагогический тестовый контроль как один из наиболее качественных и объективных методов контроля и оценки качества усвоения знаний, умений и навыков. Надёжным, валидным и объективным инструментом такого контроля является тест, большинством исследователей определяемый как «система тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых» [Чернилевский, 2002].

Очевидно, важным становится освоение преподавателем технологии проектирования и разработки тестов учебных достижений, организации и проведения тестирования. В этой связи разработана оптимальная дидактическая технология освоения магистрантами, аспирантами технологии разработки критериально-ориентированных тестов, организации и проведения педагогического тестирования. При освоении данной технологии учебно-познавательная деятельность магистрантов, аспирантов структурируется в виде последовательности следующих действий [Мухамадеев, 2008; 2015]:

- определение контрольного программного учебного материала;

- изучение и осмысление требований, предъявляемых к тестовым заданиям;
- разработка основных форм тестовых заданий;
- выполнение тестовых заданий студентами под руководством магистрантов, аспирантов;
- электронная проверка и оценка качества тестовых заданий посредством математических методов;
- обсуждение, защита разработанных вариантов тестовых заданий

С развитием информационных технологий обучения всё шире используется компьютерное тестирование. При разработке учебно-методического комплекса дисциплин составленные автором статьи тесты учебных достижений включают учебные элементы по всем разделам и темам курса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Электронный фонд тестовых заданий размещается в электронной информационной образовательной среде университета. На выполнение каждого тестового задания текущего, рубежного и итогового контроля и оценки качества уровня усвоения изучаемого материала отводится не более одной минуты. Задание оценивается по заранее разработанной шкале. За каждый правильный ответ на задание студенту присваивается один балл; если задание выполнено неправильно или ответ вообще не дан, то студенту ставится ноль баллов. Индивидуальный тестовый балл, полученный путём сложения баллов, заработанных студентом за каждое правильно выполненное задание, выражающий степень овладения необходимым учебным материалом в соответствии с критериально-ориентированным подходом к интерпретации тестовых баллов, переводится в традиционную оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» согласно критерию выставления оценки знаний.

Проведённое исследование показало, что измерение уровня знаний, умений и навыков студентов посредством тестов учебной деятельности эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

Первое условие. При разработке тестов необходимо учитывать технологические и дидактические требования, чтобы получить инструмент, позволяющий надёжно, валидно и объективно оценить знания, умения, навыки и профессионально-значимые качества личности студента. Эти узловые моменты касаются определения:

- педагогического теста;
- целей тестового контроля;
- формы тестовых заданий.

Второе условие. Использовать разные формы тестовых заданий с целью полного выражения в тематических и ситуационных заданиях научного содержания учебной дисциплины, при этом должны быть выдержаны принципы тестового контроля. Следует отметить, что наибольшее распространение в практике получили четыре основные формы тестовых заданий: тест с заданиями закрытого типа; тест с заданиями открытого типа; тест на установление соответствия; тест на установление правильной последовательности.

Третье условие. Педагогическое компьютерное тестирование, хотя и обеспечивает более высокую объективность контроля, дифференцированность

оценки, эффективность контроля, точность измерений учебных достижений студентов, необходимо творчески сочетать с традиционными методами контроля и оценки усвоения студентами знаний, умений и навыков, чтобы получить наилучший результат.

Вышеуказанные педагогические условия необходимо принять во внимание при обновлении системы контроля и оценки качества образования. Поэтому для более эффективного педагогического обучения и контроля успеваемости студентов нужно активно внедрять технологии мастер-классов, и профильных ситуационных решений при подготовке специалистов в электронной информационно-образовательной среде высшей школы.

Список литературы:

1. Мухамадеев, И.Г. Тестовая оценка знаний студентов [Текст]// И.Г. Мухамадеев. Современная мировая: экономика, история, образование, культура. 2008. С. 102-104.

2. Мухамадеев, И.Г. Тестирование как технология контроля и оценки знаний студентов [Текст]//И.Г. Мухамадеев/ Материалы XI Межд. научно-практической конференции. 2015. С. 35-36.

3. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] // Д.В. Чернилевский. – М.: Юнити, 2002. – 440 с.

УДК: 37.016:811.511.152.2(045)

Богдашкина Светлана Васильевна

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ (МОКШАНСКОМУ) ЯЗЫКУ

*Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об использовании информационных технологий для повышения качества знаний учащихся, развития их интеллектуальных и речевых способностей в процессе обучения родному (мокшанскому) языку. Отмечается, что контролирующие программы и тесты с использованием информационных технологий предусматривают возможность быстрее и объективнее выявить степень усвоения материала учащимися и способность применять его на практике.

Ключевые слова: информационные технологии, традиционное образование, личностно-ориентированное обучение, процесс обучения родному (мокшанскому) языку, образовательные программы.

Процесс обучения родному (мокшанскому) языку в общеобразовательной школе – это, в первую очередь, взаимодействие педагога и обучающегося. В ходе этого него решаются задачи образования, воспитания и общего развития учащихся.

В Республике Мордовия изучению мокшанского языка как родного уделяют особое внимание. В регионе регулярно, как в сельских, так и городских школах, проводятся мастер-классы, семинары, конкурсы и прочие внеклассные мероприятия. Все проводимые мероприятия проходят с применением современных информационных технологий обучения мокшанскому языку. Это объясняется тем, что от выпускников школ требуются не только знания наук, изучаемых по образовательным стандартам, но и качества свободной, творческой и ответственной личности [2, с. 226].

Информационная технология – процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки, хранения и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления [4, с. 88].

Использование информационных технологий повышает эффективность восприятия учебного материала, развивая мотивацию к изучению родного (мокшанского) языка, что делает процесс всего обучения более успешным. При этом педагог становится не основным источником информации и занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность учащихся и управляющего ею. Его основная роль в этом случае состоит в постановке целей обучения, организации условий, необходимых для успешного решения образовательных задач. Таким образом, учащиеся учатся, а педагог создает условия для учения [2, с. 227].

Информационные технологии рационально применять для того, чтобы:

- 1) изучить новый материал, предъявить новую информацию;
- 2) закрепить пройденный материал;
- 3) повторить, практически применить полученные знания, навыки и умения;
- 4) обобщить и систематизировать знания.

При организации уроков по родному (мокшанскому) языку следует обратить внимание на некоторые условия:

- готовность учащихся на получение языковых знаний;
- формирование у обучаемых мотивационно-побудительной фазы деятельности, что ведет к результативному изучению родного языка;
- подбор соответствующих заданий и упражнений.

Все это можно решить, используя интерактивную доску, позволяющую сочетать различные формы, приемы обучения. Ее применение дает возможность объяснить теоретический материал доступно, логично, ярко. Еще один способ знакомства с новым материалом – применение анимированных таблиц, схемы, иллюстрации. Можно неоднократно возвращаться к изучаемому или же повторяемому теоретическому материалу. Наглядная информация позволяет развивать воображение, положительные эмоции, формирует умение у обучающихся анализировать, находить главное, обобщать, лаконично излагать мысли.

Особый интерес у учащихся проявляется к работе с программами-тренажерами. Поэтому отрабатывать ранее изученные на уроках темы следует с использованием контролирующих программ и тестов. Каждый учащийся работает в индивидуальном темпе и с индивидуальной программой. В этом случае позволяет применять принцип дифференциации. Слабый ученик при желании может повторить материал столько раз, сколько необходимо, и делает

он это с большим интересом, чем на обычных уроках работы над ошибками. Сильные ученики получают более трудные варианты заданий, а также консультируют слабых.

Тестовый контроль с использованием информационных технологий предусматривает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе, выявить степень усвоения материала учащимися и способность применять его на практике. Такой способ организации учебного процесса удобен и прост для оценивания в современной системе обработки информации.

Проведение урока с использованием информационных технологий должно быть не только хорошо разработано, но также многое зависит от того, как педагог подготовится к нему [3, с. 27]. Виртуозное проведение такого занятия похоже на работу ведущего какой-нибудь телепередачи. Педагогу необходимо не только уверенно владеть компьютером, знать содержание урока, но и вести его в хорошем темпе, непринужденно, постоянно вовлекая в познавательный процесс обучающихся. Необходимо продумать смену ритма, разнообразить формы учебной деятельности, подумать, как выдержать при необходимости паузу, как обеспечить положительный эмоциональный фон урока, чтобы учащиеся шли на урок с удовольствием и большим интересом [1, с. 228].

Современная школа требует как от учителя-словесника, так и от других существенного сокращения времени на передачу знаний и применения таких технологий, которые будут активизировать познавательную деятельность учащихся. Мы считаем, что информационные технологии предоставляют возможность рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса. Кроме того, они помогают сделать обучение более эффективным, а их внедрение в учебный процесс является актуальной проблемой на данном этапе быстроразвивающегося социума.

Список литературы:

1. Агатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Агатова. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 322 с.
2. Богдашкина, С. В. Место и дидактические возможности ИКТ в процессе обучения студентов педагогического института / С. В. Богдашкина // Традиционные и инновационные подходы к преподаванию филологических дисциплин в поликультурном коммуникативном пространстве», III Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Традиционные и инновационные подходы к преподаванию филологических дисциплин в поликультурном коммуникативном пространстве», 29–30 нояб. 2012 г. : [материалы] / под ред. Н. А. Беловой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – С. 225–228.
3. Богдашкина, С. В. Инновационные технологии обучения, реализуемые в практике учителей родного языка / С. В. Богдашкина, Е. Н. Дьячкова // Проблемы изучения и функционирования финно-угорских языков в Российской Федерации, Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. юбилеям известных финно-угроведов А. П. Феоктистова, А. П. Рябова и выдающегося лингвиста А. А. Шахматова, 27–29 ноября 2014 г. : [материалы] / редкол. : О. Е. Поляков (отв. ред.) [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2016. – С. 26–29.

4. Фесенко, В. В. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе / В. В. Фесенко, Г. Б. Прончев // Молодой ученый. – 2011. – № 10. – С. 88–92.

УДК 373.24

Ваулина Ирина Анатольевна

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МБДОУ «Детский сад №8», г. Самка

Аннотация. В статье приводится педагогический опыт экспериментальной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: детское экспериментирование, эксперимент, развитие, дети, дошкольник

Огромное значение в реализации этой проблемы имеет экологическое образование детей. На сегодняшний день экологическая грамотность, бережное и любовное отношение к природе стали залогом выживания человека на нашей планете. Кроме того, экологическое образование детей — большой потенциал их всестороннего развития. Продуманное, системное знакомство ребенка с миром природы позволяет развить у него важнейшие операции мышления: анализ, сравнение, умение устанавливать взаимосвязи, обобщение [5, с.18].

Теоретический анализ, проведенный по проблеме исследования в процессе становления опыта показал, что необходимо углубить знания и изучить методики экспериментирования более углубленно, т. к. в настоящее время в связи с пересмотром приоритетных форм и методов обучения в дошкольном образовании преобладают именно методы, развивающие у детей способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. А таким методом и является экспериментирование, которое стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка [1, с.34].

Степень новизны опыта работы заключается в комплексном использовании элементов ранее известных и современных методик детского экспериментирования. И характеризуется структуризацией практического и диагностического материала именно для детей дошкольного возраста.

Целью опыта является обеспечение положительной динамики развития познавательной активности у старших дошкольников в процессе детского экспериментирования. Для достижения данной цели педагогом были поставлены задачи: Развивать познавательную активность детей в процессе экспериментирования. Познакомить детей с явлениями неживой природы. Показать связь неживой и живой природы. Формировать навыки самостоятельной постановки элементарных опытов с песком, глиной, со снегом, водой, воздухом.

В первую очередь были определены необходимые условия для проведения работы с детьми: Разработка и проведение диагностики детей, с целью фиксации личностного роста и объема полученных умений у детей.

Формами образовательной деятельности детей в процессе реализации программы являются: беседа, наблюдение, игра, кружковая работа, проектная деятельность, исследовательские лаборатории, досуги и праздники с привлечением родителей [4, с.51]. При проведении ООД у детей вызывался интерес к изучаемому содержанию для того, чтобы побудить ребенка к самостоятельной деятельности. В процессе самостоятельной деятельности необходимо привлечь детей к способам познавательной деятельности. Как узнать? Что нужно сделать, чтобы убедиться? А что будет, если? А затем в совместной деятельности — закрепляются полученные ранее представления.

ООД является традиционной формой работы с детьми в детском саду. И мы все знаем, как важно вызвать и поддерживать интерес детей к изучаемой теме, чтобы решить все поставленные задачи.

Во время ООД проводится 3- 4 эксперимента в зависимости от сложности в форме игры-экспериментирования в «Детской лаборатории» обязательно с сюрпризным моментом, или с необычностью объекта и т. д.

Одно из направлений детской экспериментальной деятельности, которое активно используется, — это опыты. В процессе проведения опытов все дети принимают активное участие. Организация опытно-экспериментальной деятельности проходит в форме партнерства взрослого и ребенка, что способствует развитию у ребенка активности, самостоятельности, умению принять решение, пробовать делать что-то, не боясь, что получится неправильно, вызывает стремление к достижению, способствует эмоциональному комфорту, развитию социальной и познавательной деятельности [2, с.77]. Дети с огромным удовольствием выполняют опыты с объектами неживой природы: песком, глиной, снегом, воздухом, камнями, водой, магнитом и пр. Например, ставится проблема: слепить фигурку из мокрого и сухого песка. Дети рассуждают, какой песок лепится, почему. Рассматривая песок через лупу, обнаруживают, что он состоит из мелких кристалликов — песчинок, этим объясняется свойство сухого песка — сыпучесть.

По теме: «Волшебница Вода» проводились опыты: «Наливаем — выливаем», «Снежинка на ладошке», «Преобразование воды в лёд» и др. В процессе всей экспериментальной деятельности дети узнали, что вода — это жидкое вещество, она льется, течет. Вода не имеет форму, цвета, запаха и вкуса. Вода принимает форму сосуда, в которой налита; становится цветной, если в нее добавить краску. Вода приобретает соответствующий вкус, запах, если в нее добавить соль, сахар, лимон. Вода бывает легче и тяжелее некоторых предметов и веществ. В воде некоторые вещества могут растворяться, а некоторые нет. Вода может быть чистой и грязной: чистая — прозрачная, грязная — мутная. Вода может быть разной температуры: холодной, комнатной, горячей, кипятком. Вода превращается в лед, при нагревании — в пар.

Лед бывает твердый, хрупкий, прозрачный, холодный, от тепла тает и становится водой. Белые облака это большое скопление пара. При резком охлаждении пар превращается в снег, иней. Вода плотная, в ней трудно ходить,

но можно плавать. Некоторые животные всегда живут в воде, они приспособились к этому. Человеку нужна чистая, пресная вода, грязную воду можно профильтровать[4, с.29].

На занятиях использовалось пособие «Секреты неживой природы», при помощи которого ребенок может самостоятельно сделать вывод о том, какими свойствами обладает определенный объект. После занятий у детей возникает множество вопросов, в основе которых лежит познавательный мотив. Для организации самостоятельной познавательной деятельности детей в условиях развивающей среды особую значимость имеют приемы, стимулирующие развитие их познавательной активности.

Список литературы:

1. Бондаренко Т. М. Экологические занятия с детьми 5–6 лет: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ: учебное пособие / Т. М. Бондаренко. Воронеж, 2006. 159 с.
2. Дыбина О. В. Незведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников: учебное пособие / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. Москва, 2010. 192 с.
3. Королева Л. А. Познавательно-исследовательская деятельность в ДОУ. Тематические дни: учебное пособие / Л. А. Королева. Санкт-Петербург, 2015. 64 с.
4. Куликовская И. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: учебное пособие / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. Москва, 2003. 80 с.
5. Марудова Е. В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование: учебное пособие / Е. В. Марудова. Санкт-Петербург, 2010. 128 с.

УДК 372.367

Галанина Надежда Сергеевна

СОЦИОИГРОВАЯ ПЕДАГОГИКА-ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ДОШКОЛЬНИКАМИ

МБДОУ «Детский сад №8», Сатка

Аннотация. В статье представлены теоретические положения социоигровой педагогики при работе с детьми дошкольного возраста

Ключевые слова: дошкольное детство, развитие, социоигровая технология, дошкольник, педагог

Дошкольное детство – это уникальный период в жизни человека, в процессе которого формируется здоровье и осуществляется развитие личности. В настоящее время основное внимание уделяется проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников.

Социально-личностное развитие дошкольника, то есть формирование отношения ребенка к себе и к окружающему, выработка им социальных мотивов

и потребностей, становление его самопознания, – процесс довольно сложный, требует от педагога немалых затрат. Социализация же происходит во взаимодействии ребенка с окружающим миром.

Социо-игровая технология – это игры и занятия детей в микрогруппах, позволяющие ребёнку самому определять цель своих действий, искать возможные пути решения, проявлять самостоятельность при решении возникших проблем.

Социо-игровая технология ориентирует воспитателя на поиск способов такого общения с детьми, при котором утомительная принудилка уступает место увлеченности (они, прежде всего, воспитывают ребенка, а потом развивают) [2, с.12].

Сегодня просто необходимо наличие у педагога нового взгляда на ребенка как на субъект (а не объект) воспитания, как на партнера по совместной деятельности.

В рамках данной технологии перед педагогами ставятся такие задачи:

- помочь детям научиться эффективно общаться;
- сделать образовательный процесс более увлекательным для детей;
- способствовать развитию у них активной позиции, самостоятельности, творчества;
- воспитать в дошкольниках желание узнавать новое.

Социо-игровая технология направлена на развитие коммуникативности у детей, поэтому в основе данной технологии лежит общение детей между собой, с взрослым. Общение детей в рамках данной технологии необходимо организовывать в три этапа:

- на первом этапе учить детей правилам общения, культуре общения (дети учатся договариваться, а значит, слушать и слышать партнера, развивается собственная речь);

- на втором этапе общение является целью – ребенок на практике осознает, как ему надо организовать свое общение в микро-группе, чтобы выполнить учебную задачу;

- на третьем этапе общение – это педагогическое средство, то есть через общение педагог обучает дошкольников.

Сущность социо-игровой технологии подразумевает свободу действий, свободу выбора, свободу мыслей ребёнка. Не менее важным в социо-игровой технологии является договор, правило. Дезорганизация, хаос, беспорядок не должны быть неосознанными, дети спорят, оживлённо обсуждают, в деловой обстановке общаются [1, с.36].

Суть социо-игровых технологий можно раскрыть в **6 самых основных правилах и условиях:**

1 правило: используется работа малыми группами или как их еще называют «группы ровесников». Оптимальным, для продуктивного общения и развития являются объединения малыми группами: в младшем возрасте — в пары и тройки, в старшем — по 5-6 детей. В таких группах есть естественная, как внутренняя, так и внешняя свобода, открытость, возможность выбирать себе компанию, напарника, встречаться и общаться с разными детьми, быть интересными другим, высказывать своё мнение и выслушивать других.

Совместная деятельность позволяет каждому ребёнку утвердиться в своих возможностях и способностях, сравнивая себя с другими.

Одним из неперенных условий социо-игровой технологии является постоянная смена состава малых групп и организация взаимодействия между компаниями, чтобы дети становились по отношению ко всем «своими», а не «другими». Постоянная смена компаний позволяет каждому ребёнку постоянно менять свою позицию в общении, проявлять особенности характера, темперамента, поведения.

2 правило: «смена лидерства».

Понятно, что работа в малых группах предполагает коллективную деятельность, а мнение всей группы выражает один человек, лидер. Причем лидера дети выбирают сами и он должен постоянно меняться.

3 правило: обучение сочетается с двигательной активностью и сменой мизансцен (обстановки) что способствует снятию эмоционального напряжения. Дети не только сидят на занятии, но и встают, ходят, хлопают в ладоши, играют с мячом. Могут общаться в разных уголках группы: в центре, за столами, на полу, в любимом уголке, в приемной и т. д.

4 правило: смена темпа и ритма.

Проведение занятий разного рода должно подчеркивать ритмичность работы детей, их слаженность во время занятий. Это должно стать деловым фоном для всех ребят. Менять темп и ритм помогает ограничение во времени, например с помощью песочных и обычных часов. У детей возникает понимание, что каждое задание имеет свое начало и конец, и требует определенной сосредоточенности.

5 правило – социо-игровая методика предполагает интеграцию всех видов деятельности, что в современных дошкольных учреждениях наиболее ценно. Это дает положительный результат в области коммуникации, эмоционально-волевой сферы, более интенсивно развивает интеллектуальные способности детей по сравнению с традиционным обучением, способствует речевому, познавательному, художественно-эстетическому, социальному, физическому развитию. Обучение происходит в игровой форме.

6 правило: в своей работе мы ориентируемся на принцип: «За 133 зайцами погонишься, глядишь и наловишь с десяток».

Ребенку вместе со своими ровесниками добывать знания более интересно, он мотивирован. В итоге все дети открывают для себя новые знания, только кто-то больше, кто-то меньше.

Социо-игровая технология строится на разных игровых заданиях для детей, которые условно можно разделить на несколько групп:

- игры-задания для рабочего настроя;
- игры для социо-игрового приобщения к делу, во время выполнения которых выстраиваются деловые взаимоотношения педагога с детьми и детей друг с другом;
- игровые разминки – объединяются своей всеобщей доступностью, быстро возникающей азартностью и смешным, несерьезным выигрышем. В них доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха;

- задания для творческого самоутверждения – это задания, выполнение которых подразумевает художественно-исполнительский результат [4, с.98].

Можно выделить следующие **плюсы социо-игрового стиля педагога**:

- отношение «ребенок – сверстники», педагог является равноправным партнером, разрушается барьер между педагогом и ребенком;
- дети ориентированы на сверстников, а значит, не являются покорными исполнителями указаний педагога;
- дети самостоятельны и инициативны, сами устанавливают правила игры, обсуждают проблему, находят пути ее решения;
- дети договариваются, общаются (играют роль и говорящих, и роль слушающих);
- общение детей происходит внутри микро-группы и между микро-группами;
- дети помогают друг другу, а также контролируют друг друга;
- социо-игровой стиль учит активных детей признавать мнение товарищей, а робким и неуверенным детям дает возможность преодолеть свои комплексы и нерешительность [3, с.11].

Таким образом, применение социо-игровой технологии способствует реализации потребности детей в движении, сохранению их психологического здоровья, формированию коммуникативных навыков, самоорганизации у дошкольников, а также позволяет повысить уровень познавательных и творческих способностей у дошкольников.

Список литературы

1. Бакаева О. Н. Педагогические условия формирования интеллектуальных умений у старших дошкольников: учебное пособие / О. Н. Бакаева. Москва, 2012. 190 с.
2. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учебное пособие / В. М. Букатов. Москва, 2013. 56 с.
3. Букатов В.М., Шулешко Е.Е., Ершова А.П. Возвращение к таланту: учебное пособие / В. М. Букатов, Е. Е. Шулешко, А. П. Ершова. Красноярск, 2010. 78 с.
4. Кравцов Г. Г. Психологические проблемы дошкольного образования: учебное пособие / Кравцов Г. Г., 2012. 177 с.
- 5.

УДК 376.42

Гардапольцева Екатерина Алексеевна

Эффективные средства коррекции и развития речи у дошкольников с задержкой психического развития

МКДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №40», Сатка

Аннотация. В статье представлен практический опыт работы логопеда с детьми, имеющими задержку психического развития.

Ключевые слова: логопедические технологии, инновационные технологии, дети с задержкой психического развития.

Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития (ЗПР), отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость различных сторон психической деятельности (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульenkова и др.). Уже в дошкольном возрасте дети с ЗПР не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужных функций, в той или иной степени оказываются несформированными речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей. Так, у дошкольников с ЗПР наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонетической стороны речи. Задержка в формировании фонетического уровня у дошкольников приводит к снижению уровня готовности к школьному обучению. У детей этой категории затрудняется овладение программой по русскому языку, что может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с ЗПР именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению [5, с.121].

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и с особыми образовательными потребностями.

Любой практический материал можно условно разделить на две группы: во-первых, помогающий непосредственному речевому развитию ребенка и, во-вторых, опосредованный, к которому относятся нетрадиционные логопедические технологии.

Рекомендуется как можно шире использовать игровые технологии на фронтальных коррекционно – развивающих занятиях, на индивидуальных занятиях. Касаясь вопросов о влиянии игры на формирование психических процессов у ребёнка Д.Б. Эльконин делает вывод: «Специальные экспериментальные данные показывают, что игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до самых сложных» [1, с.45]. На необходимость проведения серьёзных коррекционных замыслов логопеда через игру указывает В.И. Селивёрстов: «Работа логопеда нуждается в использовании игровых приёмов ещё в большей степени, нежели в воспитательных мероприятиях в обычной форме» [1, с.57].

В своей работе мы применяем современные инновационные технологии, направленные на максимальную коррекцию речевых нарушений. Преимущество нового подхода заключается в том, что значительно повышается мотивационная готовность ребёнка, а, следовательно, положительных результатов можно достичь в более короткие сроки [4, с.68].

Арт-терапевтические технологии (музыкотерапия, кинезитерапия, сказкотерапия, мнемотехника, креативная терапия -песочная терапия). Техники изотерапии, используемые для развития речи: техника «кляксография»; пальцевая живопись- в период изучения лексической темы; рисование мягкой бумагой; рисование тычком жёсткой полусухой кистью; техники изотерапии:

рисование на манке; техника рисования листьями, палочками, камушками и т.п.; техника отпечатывания ватой; техника «отгиск пробками»; рисование ладонями. Для развития мелкой моторики рук используются пальчиковые игры и гимнастики (пальчиковые игры Н.В. Нищевой), крупотерапия, пескотерапия, мозаики, массажные мячики, игры с прищепками, со счетными палочками.

Здоровьесберегающие технологии (арткуляционный массаж, дыхательная гимнастика, психогимнастика, гимнастика для глаз). Сохранение и укрепление здоровья на занятиях особенно важны для детей с нарушениями речи, поскольку они соматически ослаблены, а некоторые имеют хронические заболевания [3, с.70].

В коррекционной работе активно используем дыхательные гимнастики, которые направлены на формирование диафрагмального дыхания, стимуляцию работы мозга и регуляцию нервно-психических процессов (дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой; технология формирования речевого дыхания Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой).

С целью снятия напряжения с глаз, а также тренировки зрительно- моторной координации использую зрительные гимнастики («Весёлые глазки», «Посмотри вокруг себя», «Посмотри в окошко» и т.д.).

При организации коррекционной работы используем динамические паузы в сочетании с речевым материалом (физкультурные минутки Н.В. Нищевой).

Динамические паузы способствуют развитию общей моторики, координации движений и речи, снятию мышечного напряжения, повышают работоспособность.

Артикуляционная гимнастика. Цель – выработка правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные. Для проведения артикуляционной гимнастики используем картинки-символы и игрушки-помощники, презентации – слайды, которые поддерживают интерес детей к выполнению упражнений.

Применение информационных компьютерных технологий в логопедической работе облегчает усвоение учебного материала, а также предоставляет новые возможности для развития творческих способностей детей: повышает мотивацию воспитанников к изучению нового материала; активизирует познавательную деятельность; развивает мышление и творческие способности ребёнка; формирует активную жизненную позицию в современном обществе.

На своих занятиях используем познавательные компьютерные игры и презентации по лексическим темам, слайды для артикуляционной гимнастики, также презентации по автоматизации и дифференциации звуков в речи, игры для формирования навыка чтения, развития внимания, памяти, мышления.

В своей работе активно применяем современные логопедические технологии, т.к. эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста с ЗПР и направлены на формирование правильного звукопроизношения; развитие

лексико-грамматической стороны речи; формирование связной речи; развитие фонематического слуха; формирование слоговой структуры слова.

Таким образом, использование логопедических технологий в системе коррекционной работы с детьми с ЗПР, позволяет обеспечить полноценное развитие ребенка, сохранить физическое и психическое здоровье детей, нормализовать двигательную активность, скорректировать недостатки речи и успешно социализировать детей с дефектами речи.

Список литературы:

1. *Баряева Л.Б.* Коррекционная работа с детьми в обогащённой предметно-развивающей среде: учебное пособие / Л. Б. Баряева. Санкт-Петербург, 2006. 204 с.
2. *Кудинова М.А.* Здоровьесберегающие технологии в системе коррекции речи дошкольников // Логопедия. 2010. № 2. С.25-29.
3. *Левина Е.В.* Использование компьютерных технологий на индивидуальных логопедических занятиях // Логопедия. 2011. №3. С. 68-74.
4. *Левченко И.Ю., Киселёва Н.А.* Психологическое изучение детей с нарушениями развития: учебное пособие / И. Ю.Левченко, Н. А. Киселёва. Москва, 2008. 155 с.
5. *Сапожникова О.Б.* Инновационные технологии в практической работе логопеда // Логопедия. 2014. №8. С. 120-122.

УДК 37.026.3

**Горячкина Вероника Анатольевна
Акмалов Альберт Юрьевич**

Актуальность применения повести Э. Успенского «Вниз по волшебной реке» на уроках РКИ Челябинский государственный университет

Аннотация: В настоящей статье приводятся текстологический и интертекстуальный анализы, которые обосновывают методическую целесообразность изучения повести Э. Успенского «Вниз по волшебной реке» иностранными студентами.

Ключевые слова: студент-иностранец, иностранный студент, лингвокультурологическая компетенция, фольклор, сказочный герой, сказка.

«Вниз по волшебной реке» – детская повесть Эдуарда Николаевича Успенского о приключениях современного мальчика Мити в мире русских народных сказок. Опубликована отдельной книгой в 1972 году с рисунками Валерия Алфеевского, впоследствии многократно переиздавалась, в том числе с иллюстрациями Виктора Чижикова.[2] В 1982 году вышел фильм «Там, на неведомых дорожках...», снятый по книге. Современные исследователи отмечают пародийный и во многом постмодернистский характер сказки. Так, О.И. Плешкова называет повесть «современным детским парафразом на темы народных сказок», указывая, что имена сказочных персонажей, волшебные

предметы и фольклорные топонимы в ряде случаев обработаны игровым приёмом: ср. название глав «Лиха беда (начало)» и «Лиха беда (продолжение)», а также последней главы «Послесказка» (контаминация слов «присказка» и «послесловие», одновременно указывающая на возвращение в обыденную реальность из сказочной).[3] Через всю повесть проходит пародирование темы взаимоотношений русского народа и власти, раскрывающаяся в восприятии боярской думой нового царя – Кощея. В. Г. Бондаренко отмечает, что «Вниз по волшебной реке» Успенский «писал не спеша, целых три года, как бы реальным текстом отвечая на упреки славянофильских критиков, что у него герои без роду и племени». По мнению автора, в этой повести «устраивается сказовый и/или сказочный произвол, делая положительным героем Бабу-Ягу, комедийным неудачником Соловья-разбойника, при этом господствует привычная апология детства».[1]

Действительно, анализ образной системы повести показал, что ее персонажи зачастую являются «мозаикой» героев фольклорных и литературных сказок.

Герои повести Э. Успенского	Прототипы/ интертекстуальные связи
Митя Сидоров	Трое из Простоквашино, Морозко, Красная Шапочка
Серий Волк	Иван Царевич и Серый Волк, Сказка о царевне, жар-птице и сером волке, сказка об Иване царевиче и сером волке, Волк и Лиса
Баба Яга	Сказка о Бабе Яге и заморыше, Царевна-лягушка, Гуси-лебеди, Сказка о Василисе Прекрасной
Кикимора болотная	Василиса Премудрая и Иван-дурак, Бичура
Василиса Премудрая	Морской царь и Василиса Премудрая, Сказка о Василисе Прекрасной, Жар-птица и Василиса-царевна, Василиса Поповна
Домовой	Иванушка и Домовой, Простачок изгоняет Домового
Соловей Разбойник	Илья Муромец и Соловей разбойник
Кощей Бессмертный	Кощей Бессмертный
Лихо Одноглазое	Всем лихам лихо, Лихо Одноглазое

Рассмотрим особенности данной повести.

Композиционные особенности и организация сказочного пространства

К традициям русской фольклорной сказки отсылает зачин: «В одной деревне у одной бабушки жил один городской мальчик», подбор языковых средств и построение которого уподобляет его таким сказочным зачинам, как: «В некотором царстве, в некотором государстве...». Сказка имеет традиционную

кольцевую композицию, которая создается с помощью перехода из несказочного пространства в сказочное и обратно. Четкой границей между двумя пространствами является Молочная река. («А в это время далеко-далеко, по ту сторону молочной реки, две старушки провожали на станцию рыжего мальчика»). Герой сказки получил задание, выполнение которого привело его в волшебное пространство. Пережив приключения и опасности, он возвращается в привычное ему пространство. Внутри сказочного пространства есть еще одна граница – Калинов мост, перекинутый через речку Смородину, отделяющую добро и зло. Образ Калинова моста встречается во многих сказках и легендах, в которых переход через него означает пересечение границы между царством живых и царством мертвых, добром и злом. Вместе с мостом в сказку Успенского попали богатыри и витязи, которые боролись на нем с многоголовыми чудовищами. В повести решающая битва тоже происходит на Калиновом мосту, причем явное разграничение хорошего и плохого в сказках свидетельствует о некотором максимализме русского человека. [4]

Образная система

Образная система сказки «Вниз по волшебной реке» богата различными типажам, что поможет сформировать у студентов-иностранцев лингвокультурологическую компетенцию. К положительным героям относятся Митя и его помощники: Баба Яга, Серый Волк, Василиса Премудрая, Домовой, Финист Ясный Сокол, царь Макар и все василисово войско. Главный герой – городской мальчик Митя. Тот факт, что ему чужда сказочная среда, сразу придает ему особый статус. С одной стороны, он главное действующее лицо, у него есть несколько волшебных помощников и противник Кощей Бессмертный. С другой стороны, для сказочных персонажей, обитателей этой сказочной среды, волшебным помощником становится именно он – городской мальчик, который дает ценные указания, и в отличие от большинства «местных» жителей, умеет читать и писать. [4] Среди его помощников больший интерес вызывают Серый Волк и Баба Яга, чьи образы и чье поведение представляют собой набор штампов из различных произведений, и которые должны выбирать тот или иной шаблон либо искать новый вариант развития событий. В связи с образом Серого Волка автор дает отсылки к сразу нескольким фольклорным произведениям: «Серый волк и семеро козлят», «Красная шапочка», «Иван Царевич и Серый волк», песня «Жил-был у бабушки серенький козлик. Во всех этих произведениях он фигурирует то как злодей, то как волшебный помощник. В сказке Успенского он предстает как исправившийся, добрый и совестливый, а все его намеки на желание поглотить бабушек остаются неоправданными. Даже в эпизоде битвы на Калиновом мосту, когда волка просят напасть на Лихо Одноглазое, он отнекивается: «Не могу. Пожилая женщина. Даже ничья не бабушка. Неудобно. Может что-нибудь другое сделать?». Отрицательные же персонажи сказки – писарь Чумичка, Кощей Бессмертный, Лихо Одноглазое, Кот Баюн, Змей Горыныч – прописаны довольно схематично. Наиболее интересно для иностранцев Лихо. [4] Объяснение специфики этого персонажа требует раскрытия семантики слова: «лихо» от слова «лишний», ни к чему не пригодный, никуда не относящийся. Слово лихо – соотносимо словам «простокваша», «чумичка»,

«кошелек-самотряс» и др. Таким образом, при прочтении данной повести на уроках РКИ и при знакомстве со сказочными героями иностранному студенту будет проще сформировать мнение и менталитете, обычаях и моральных устоях русского народа, что в свою очередь сформирует лингвокультурологическую компетенцию при изучении РКИ.

Средства создания комического эффекта

Упомянутое ранее столкновение и соединение традиционных фольклорных элементов с бытовыми реалиями, которое прослеживается на всех уровнях текста, становится основным приемом создания комического эффекта в сказке: Баба Яга не знает, что делать с мальчиком, и поскольку ситуация приезда родственника для нее нестандартна, она выбирает новую модель поведения. Шаблонный для волшебной сказки ход – встреча с помощником – тоже оборачивается у Успенского нетипичной ситуацией. Главный герой получил традиционное для фольклора задание (отнести гостинцы бабушке). Именно это задание отсылает нас не только к русским сказочным традициям, но и к европейским, к «Красной Шапочке». Еще один способ создания комического эффекта – разрушение или буквализация фразеологизмов. «– Можно я запишу это в книжечку? – Хоть на носу заруби!», название глав: «лиха беда (начало)», «лиха беда (продолжение)». [4]И третий способ достижения комического эффекта – выделение уточнений, пояснений, разрушающих или снижающих образ. Это проявляется и в описании действующих лиц («И вдруг навстречу мальчику выбежал большой-пребольшой Серый Волк. Куда больше тех, что обычно сидят в зоопарке»), и в пейзажах («От жары молоко кое-где скисало, и в затонах получалась простокваша»), и в описании интерьера (терем Василисы: «Дверь за ним сразу закрылась, и замок щелкнул. Наверное, он был волшебным. Или английским»).

Описанные особенности сказки Эдуарда Успенского демонстрируют те направления, по которым может вестись работа с иностранными студентами. Это и выявление их первоначальных знаний о русском фольклоре, расширение этих знаний за счет смены типов сказочных героев; это и возможность на примере главных героев сказки отчертить круг особенностей менталитета, и попытка избавить иностранцев от основных стереотипов, которые сложились в отношении русского характера; а также знакомство с русскими «двойниками» зарубежных сказочных героев.

Список литературы:

1. Бондаренко, В. Г. Дети 1937 года [Текст] // В. Г. Бондаренко. – М.: ИТРК, 2001. – 303с.
2. Калмановский, Е., Успенский Э. Вниз по волшебной реке [Текст] // Е. Калмановский, Успенский Э. Звезда. 1973. № 8. С. 21
3. Плешкова, О. И. Теория литературы и практика читательской деятельности [Текст] // О. И. Плешкова. – М.: Флинта, 2012. – 107 с.
4. Редькина, О. Ю. Фольклор в обучении русскому языку как иностранному [Текст] // О. Ю.Редькина. Лики традиционной культуры. 2011. С. 71-75.

**Причины возникновения конфликтных ситуаций
в общении «учитель – ученик»***Челябинский государственный университет*

Аннотация: В данной статье рассмотрены понятия конфликт и речевой конфликт, выявлены причины возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом общении между учителем и учеников, представлены данные анкетирования среди учеников и учителей, составлена классификация наиболее частых конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, речевой конфликт, педагогическое общение, причины конфликтных ситуаций, речевое поведение.

Человеческая коммуникация на две трети состоит из речевого общения, которое играет в жизни человека огромную роль. Педагогическое общение – это сфера с наиболее повышенной речевой ответственностью, так как учитель, выступая как коммуникативный лидер, не только передает информацию ученикам, но и воздействует на них, формирует их коммуникативную культуру.

Сферы, главным орудием которых является коммуникация, более подвержены возникновению речевых конфликтов. И педагогический дискурс – не исключение.

Необходимо осознавать, что образовательная система в России находится в сложной ситуации из-за социально-экономических и политических условий. Российское образование постоянно претерпевает реформы, наблюдается изменения в нормативной правовой базе, престиж педагога в обществе падает, воспитательная работа в образовательных учреждениях сокращается [1, 270]. Все это отражается на общем состоянии образования и является причиной возникновения конфликтных ситуаций в общении «учитель – ученик».

Понятие «речевой конфликт» в лингвистике соотносится с широким понятием «конфликт», «конфликтный коммуникативный акт» и рассматривается с позиции участников — отправителя речи (адресанта) и получателя (адресата), а также противоречий, которые существуют между ними.

По мнению В.С. Третьяковой, речевой конфликт — это состояние противоборства участников конфликта, в процессе которого каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной стороне, эксплицируя свои действия вербальными и прагматическими средствами [4, 145].

Конфликты в общении «учитель – ученик» возникают в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса и представляют собой форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения. [3, 60]

Большинство педагогов рассматривают педагогический конфликт как явление вполне закономерное и неизбежное. Но стоит понимать, что конфликты

чаще всего носят разрушительный характер взаимоотношений учителя и учеников, вызывают у учеников нежелание работать, вступать в контакт с педагогом, в то время, как учителя могут испытывать глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. [2, 34]

Для того, чтобы правильно предотвратить конфликт на стадии его созревания, уметь урегулировать конфликтную ситуацию, если она все-таки случилась, для начала нужно понять основные причины возникновения конфликтов в педагогическом общении.

Мы провели анкетирование среди учителей общеобразовательных школ и учеников 7-11 классов Челябинской и Свердловской областей. Было проанализировано 104 анкеты учеников и 20 анкет учителей.

Полученные результаты исследования показали, что педагогическое общение не проходит без конфликтов. Из опрошенных учеников 6,25% считают, что конфликты происходят довольно часто; 33% выбрало вариант «иногда»; с точки зрения 37,5 % учеников конфликты случаются редко, и 23% учеников ответили, что конфликты не случаются вовсе.

Среди опрошенных учителей результаты следующие:

«Часто» - 10,5 %

«Иногда» - 35 %

«Практически никогда» - 44,5 %

«Никогда» - 10 %.

Таким образом, следует вывод, что, по мнению учителей, конфликты случаются намного чаще. Несколько опрошенных учителей признались, что конфликты происходят каждый день или каждую неделю.

Наиболее частые причины возникновения конфликтных ситуаций: по мнению учителей – нарушение дисциплины в классе (83%), невоспитанность ученика (72,5%), невыполнение домашнего задания (51%), нарушение устава школы (45,5%); по мнению учеников – учитель занижает мои оценки (53%), учитель не согласен с мнением ученика (50%), я не выполнил(а) домашнее задание (45%), учитель ко мне придирается (29%).

Исходя из письменных ответов учеников на вопрос: «Вспомните 2-3 конфликтные ситуации, в которых учитель, по вашему мнению, был не прав. Что вас оскорбило в словах учителя?» наиболее частыми причинами возникновения конфликтов являются следующие:

1. Несогласие с точкой зрения ученика:

«Учитель был не согласен с моей точкой зрения и высказался грубо в мой адрес»; «Учитель сказал, что у меня неправильное мнение, оно не совпадает с общепризнанным», «Учитель навязывает свою точку зрения», «не слушает меня», «несправедливо поступает по отношению к моему мнению» и т.п.

2. Занижение/завышение оценок:

«Учитель завышает оценки своим «любимчикам», «Учитель неправильно оценил мою работу и поставил 2», «Учитель проверял работу по неправильным ответам и поставил мне 2», «Учитель оценивает девочек выше, чем мальчиков», «Я не согласен с оценкой» и т.п.

3. Оскорбление учеников, занижение их самооценки:

«Учитель назвал нас баранами», «Учитель говорит, что я не сдам ЕГЭ», «Учитель постоянно говорит, что у меня ничего не получится», «Он назвал нас лопухами, безответственными и ленивыми», «Учитель обидел меня», «Учитель затронул болезненную тему про семью и этим обидел меня», «Учитель грубит», «Учитель занижает мою самооценку» и т.п.

Редко ответы учеников о том, что учитель использует ненормативную лексику. При этом часты ответы о том, что учитель постоянно переходит на крик и агрессию и этим еще больше разжигает конфликт. Так же, по мнению учеников, многие учителя не просто оскорбляют, но и придираются по пустякам.

4. Непонимание со стороны учителя:

«Учитель не разобрался в ситуации и обвинил меня», «Учитель не старается понять учеников, сразу начинает обвинять и кричать». Проблема непонимания поднимается в большей части работ учеников.

5. Непосильный объем работы в классе и дома:

«Слишком завышены требования», «учитель дает много домашнего задания», «слишком много задает» и т.п.

6. Незаинтересованность учителя в обучении учеников:

«Учитель включил какую-то лекцию, а сам просто так сидел», «Не интересно ведет урок», «Не разрешает исправить оценки», «Не дает шанса исправиться», «Учитель дает ненужный материал» и т.п.

Учителям был задан вопрос: «Вспомните и напишите 2-3 примера ситуаций, в которых риск возникновения конфликта был высоким?» Исходя из ответов опрошенных учителей, мы получаем следующий список наиболее частых причин возникновения конфликтных ситуаций:

1. Невоспитанность учеников:

«Ученик использует ненормативную лексику», «ученик ругался матом», «ученик высказал свое мнение с использованием ненормативной лексики в мой адрес», «ученик игнорирует мои замечания», «ученик перебивает меня на уроке», «ученик выкрикивает с места», «ученик хамит», «ученик не соблюдает субординацию», «переходит на личности».

2. Несогласие с оценкой знаний:

«Ученик обвиняет меня в неправильном оценивании», «ученик не согласен с оценкой» и т.п.

3. Невыполнение требований учителя: невыполнение домашнего задания, нежелание работать на уроке, опоздание на урок, прогул уроков.

Любопытным стал тот факт, что больше половины опрошенных учителей, если конфликт все-таки возник, пытаются предотвратить конфликт не с учеником непосредственно, а с помощью родителей, классного руководителя, администрации школы. Только 3 из опрошенных учителей считают, что в данной ситуации можно поговорить с учеником, не прибегая к помощи родителей.

Проанализировав ответы учеников на вопрос «Как, по вашему мнению, должен был поступить учитель, чтобы не возникла конфликтная ситуация?» мы классифицировали «правила сглаживания конфликтов», по мнению учеников:

1. Выслушать ученика. Больше половины учеников уверены, что, если бы учитель умел слушать учеников и принимать их точку зрения, конфликта бы не произошло.

2. Мотивировать учеников. Многие ученики страдают из-за отсутствия мотивации или занижения их самооценки. Ученикам нужно слышать слова похвалы и веры в них: *«Учитель должен был сказать, что у меня все получится, что все будет хорошо», «Учитель должен верить в нас», «Учитель должен мотивировать, подбадривать, не говорить, что у меня ничего не получится» и т.п.*

3. Объективно оценивать ученика.

4. Относиться с пониманием к ученикам.

5. Не кричать, не повышать тон, сохранять спокойствие, использовать правильные слова.

6. Уметь признавать свои ошибки.

7. Не оскорблять ученика.

8. Помогать ученикам.

9. Уметь находить компромисс.

10. Не спорить, а разобраться в ситуации. Спокойно выслушать ученика и объяснить ему, в чем он не прав.

Таким образом, мы выявили основные причины возникновения конфликтных ситуаций в общении «учитель – ученик». Конечно, именно учитель, как коммуникативный лидер, может в большей степени повлиять на ход конфликта. Именно учитель должен чувствовать моменты назревания конфликта между учителем и учениками, ликвидировать причины возникновения конфликта, а если конфликтная ситуация все-таки случилась, уметь ее урегулировать: корректно отреагировать на речевой конфликт и суметь сгладить его. Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать – своеобразная «техника безопасности» педагогической деятельности.

Учителю не стоит забывать о том, что не нужно повышать голос и переходить на крик. Все конфликтные ситуации должны быть решены спокойно, без агрессии и оскорблений в адрес ученика. Ни в ком случае нельзя отвечать на агрессию агрессией, необходимо контролировать свои эмоции, не приписывать ученику свое понимание его точки зрения. Мнение учеников должно быть выслушано. Учитель должен независимо от результатов разрешения конфликта постараться сохранить хорошие взаимоотношения с учениками.

Список литературы:

1. Железовская, Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Методы управления речевым поведением участников образовательного процесса [Текст] // Г.И. Железовская, Н.В. Абрамова, Е.Н. Гудкова. Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. №4 (60), С. 270-272

2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии [Текст] // В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 184с.

3. Современная конфликтология в контексте культуры мира: материалы I Международного конгресса конфликтологов [Текст]/ под ред. Е.И. Степанова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 592с.

4. Третьякова, В.С. Конфликт как феномен языка и речи [Текст] // В.С. Третьякова. Проблемы образования, науки и культуры: Известия Уральского гос. ун-та. 2003. №27. С. 143–152

Проблема креативного развития личности в системе образования
Челябинский государственный университет

Аннотация:Статья посвящена актуальности проблемы креативного развития личности в современном образовании. Предлагаются педагогические подходы для развития творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: креативность, творчество, педагогика, творческое мышление, креативная педагогика, воспитание, образование, система образования.

Темпы современного научно-технического прогресса ставят перед личностью принципиально новую задачу - быстро и эффективно реагировать на постоянные изменения, происходящие в современном информационно - технологическом пространстве. Данный подход отражает острую потребность общества в личности, способной изменять стереотипные формы познания и действия, а не просто приспосабливаться к ним.

Необходимо обеспечить образование, развитие и воспитание личности в стремительно меняющемся мире, сформировать целостное мировоззрение и мироотношение, функциональную грамотность и творческий профессионализм специалистов.

Реализация этих целей невозможна в рамках прежней образовательной парадигмы, требуется модернизация образования на основе всех достижений наук о человеке. В современных условиях прогрессирующей динамики образование не может сохранять традиционную позицию простого воспроизведения процессов профессиональной деятельности и социальной жизни. При бесспорных достижениях в развитии высшей школы уровень подготовки выпускаемых специалистов не отвечает современным требованиям. Об этом свидетельствует тот факт, что, располагая одним из крупнейших в мире инженерным корпусом, Россия значительно отстает по качеству продукции и по средней производительности общественного труда от наивысшего уровня, достигнутого в мире. Это во многом обусловлено недостаточной квалификацией специалистов. Особая роль в парадигмальной коррекции современного образования принадлежит педагогической науке.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет образование в качестве генерального направления экономического и социокультурного развития страны и предусматривает существенные изменения всей системы образования на основе его опережающего развития и инновационных технологий.

Надежды исследователей и практиков образования связаны с разработкой новых парадигмальных оснований организации педагогического процесса – *развитием креативной педагогики.*

Креативность связывается со способностью к восприятию иного, к порождению нового, отличного от прежнего, с творческим постижением и преобразованием мира. Креативность человека не абстрактна: в отличие от «свободного» самовыражения она включена в систему социокультурных, профессиональных, экономических и т. п. отношений. В целом специфику креативной педагогики определяет понятие творчества.

Творчество — необходимое условие развития материи, образования ее новых форм. Творчество человека выступает, как одна из конкретных форм проявления механизма развития. Весьма часто творчество рассматривается как высшая форма интеллектуальной деятельности, углубленное познание. Оно возникает тогда, когда человек, решающий задачу, делает целью не только этот конечный результат, но и сам процесс познания. Он стремится расширить рамки задачи, что и позволяет ему обнаружить «непредвиденное». Подлинное творчество характеризуется тем, что его результат шире, чем цель, которая некогда была поставлена автором.

Сегодня накоплен большой багаж средств и методов, предполагающих творческую самореализацию личности в качестве основной образовательной деятельности.

Любопытно свидетельство одного педагога, который три года проработал в специальной группе с высокоодаренными студентами, а затем вернулся в обычную "среднюю" группу. Занятия стали куда эффективнее, чем до приобретения опыта работы с высокоодаренными. По мнению преподавателя, он "привык" больше внимания уделять развитию самостоятельности, независимости в суждениях и оценках. И эта методика, перенесенная на "рядовых" студентов, дала великолепные результаты.

В 60-е годы XX века группа ученых под руководством С. Парнса предложила следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения, которые на сегодняшний день считаются общепризнанными в мировом научно-педагогическом сообществе:

1) устранять внутренние препятствия творческим проявлениям; Чтобы студенты были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими.

2) уделять внимание работе подсознания; Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней.

3) воздерживаться от оценок; Благодаря этому студенты смогут расширить русло для потока идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой.

4) показывать студентам возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей; Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений.

5) давать возможность умственной разминки; Поначалу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность. Следует дать возможность студентам освоиться в новой для них ситуации.

- 6) поддерживать живость воображения;
- 7) «дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их; Создавая обстановку внутренней свободы, преподаватель и студенты помнят, что после некоторого «периода созревания идей» все соображения будут критически пересматриваться, и часть их будет отброшена.
- 8) развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия окружающего;
- 9) расширение фонда знаний; Объем имеющихся сведений — это та база, на основе которой создаются новые идеи.
- 10) помогать студентам найти смысл, общую направленность их творческой деятельности.

Педагогические условия, перечисленные выше, ведут к необходимости создания образовательной творческой среды, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется учебный процесс в системе непрерывного образования. Если эти условия в достаточной степени обеспечивают эффективность учебного процесса, то качество подготовки будущего специалиста будет адекватно поставленным учебным задачам.

Подведем некоторые итоги. Проблема развития творческого мышления личности является одной из наиболее актуальных для педагогической науки и психологии личности, так как она отражает острую потребность общества в творческой личности, способной изменять стереотипные формы познания и действия. Поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения ученика по линии подготовки его к будущему, постольку развитие его творческого потенциала являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели.

Таким образом, в креативной педагогике изучаются указанные взаимодействия педагога с учеником, выявляются общие внутренние и внешние условия организации учебно-креативной самоорганизации учеников, строятся концепции, которые находят нормативное выражение в решении актуальных проблем современного общества.

Список литературы:

1. Башмаков, А. И. Монография Креативная педагогика: методология, теория, практика [Текст] // А. И. Башмаков, Д. Н. Жедяевский, А. А. Кузнецов – М.: МГОПУ, 2002 – 240 с.
2. Лук, А. Н. Мышление и творчество [Текст] // А. Н. Лук. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] // Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с
4. Пономарев Я. А. Психология творения: Избранные психологические труды. [Текст] // Я. А. Пономарев. — М.: Моск. психолого-соц.ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. — 475 с.
5. Николаева Е.И. Психология детского творчества [Текст] // Е.И. Николаева. - Изд. 2-е. - Санкт-Петербург: 2010.
6. Раковская О.Л. Креативная педагогика как условие формирования профессионала в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] // О.Л. Раковская / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах

устойчивого развития: Материалы 11-й международной конференции - Минск: МИУ, 2013. URL: <http://elibrary.miu.by/conferences!/item.lifelong/issue.11/article.51.html> (Дата обращения: 16.02.2019).

Денисенко Диана Сергеевна
Беляева Татьяна Николаевна (научный руководитель)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ МОНОРЕМЫ

НИУ ВШЭ, Факультет гуманитарных наук, Москва, Россия

Аннотация: При выполнении перевода с одного языка на другой, необходимо принимать во внимание, какую важную роль в языке играет смысловая структура. Для каждого языка характерна своя закономерность в построении речи и специфика ее структуры. Для того, чтобы перевод получился адекватным, следует найти и провести параллели между различными структурными особенностями в разных языках и подобрать для них соответствия. В данной работе на примере моноремы выявлены особенности её передачи при переводе

Ключевые слова: смысловое членение предложения, монорема

Объектом нашего исследования является смысловое членение предложения в русском и английском языках. Предметом исследования выступит монорема, как определенный вид высказывания, чья смысловая структура представляет исследовательский интерес. Выбор темы данной работы во многом был обусловлен прочтением монографии «Перевод и смысловая структура» российского лингвиста, переводчика, доктора филологических наук Л. А. Черняховской (1976). Данная книга посвящена одной из наиболее актуальных проблем современной лингвистики. Ещё одним основанием для проведения данного исследования послужило рекомендованное правило для перевода монорем, выведенное теоретиком Е.В. Бреусом в работе «Теория и практика перевода с английского языка на русский» (2001). Он писал о том, что рematicкий полюс у английской моноремы всегда в начале, поэтому при переводе на русский следует менять местами тему и рему. На основании монографии Л.А. Черняховской, а в особенности шестой главы, посвященной монореме, нами была выдвинута следующая гипотеза: в тексте большого объема, в котором продолжительное время происходит развитие мысли, можно обнаружить такие моноремы, которые при переводе на русский язык будут иметь структуру непротивоположную. На основе гипотезы была сформулирована цель исследования - выяснить, всегда ли при переводе структура моноремы в английском языке противоположна русской структуре, и в каких случаях монорема будет иметь структуру непротивоположную. Для выполнения практической части было принято решение взять книгу британского социологического антрополога Кейт Фокс «Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения» (2004), оригинал книги на английском и её русский перевод.

Актуальность темы исследования определяется тем важным значением, которое придается в современной лингвистике изучению данной проблемы. Особенность структуры английской моноремы является малоизученной темой в настоящее время, но вместе с тем особенность построения информационной структуры в определенном языке имеет важное значение, особенно при переводе.

В результате исследования, мы действительно нашли примеры монорем с прогрессивной структурой, описали их и сравнили оригинальные высказывания с их переводом с целью проследить, каким изменениям подверглась структура моноремы и сохранилась ли коммуникативная задача всего предложения. Тем самым мы доказали, что общее правило перевода монорем будет действовать далеко не во всех случаях. Нами была выдвинута следующая гипотеза, что подобные моноремы встречаются в разных типах текста и являются не чертой определенного стиля или автора, а языковой чертой, что предельно важно учитывать при переводе.

Список литературы:

1. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М.: Изд-во УРАО, 2001.
2. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура: Международные отношения, Москва, 1976.

УДК 378.17

Деревскова Екатерина Евгеньевна

Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов

Челябинский государственный университет

Аннотация: Психологическая готовность к профессиональной деятельности – это психическое образование, характеризующееся осознанием личности возможности реализации собственных способностей в условиях профессиональной деятельности и намерением осуществления профессиональной карьеры включающее в себя профессионально-важные качества (ПВК). Компоненты психологической готовности: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-деятельностный.

Ключевые слова: готовность, готовности к деятельности, психологическая готовность, психологическая готовность к деятельности.

Система подготовки специалистов в масштабах государства определена в целом спецификой конкретной профессиональной области. В Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [6] прописаны ключевые профессиональные компетенции, в которые входит: способностью формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8)

Важной проблемой современного высшего образования является не просто подготовка специалистов, обладающих определенной системой профессиональных компетенций, а подготовка таких специалистов, которые готовы к тому, чтобы после окончания вуза работать именно по полученной специальности. В психологическом аспекте речь идет о формировании у студентов психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Понятие, готовности трактуется в психологическом словаре как психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий[1]. Готовности к деятельности по мнению О.И. Шишкиной как относительно устойчивые свойства, характеристики, качества человека, обуславливающие потенциальную возможность включения его в деятельность и ее успешное выполнение [2]. Завьялова Ж.В. считает, что понятие «психологическая готовность» обобщает в себе весь спектр отношений к деятельности, осмысление ее, личную включенность, настрой и эмоциональное состояние, а также все ее представления о деятельности и готовность к соответствующему поведению в ней[3]. Кузьмина Н.В. считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [4].

Теоретический анализ исследований по проблеме психологической готовности к профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой психическое образование, характеризующееся осознанием личности возможности реализации собственных способностей в условиях профессиональной деятельности и намерением осуществления профессиональной карьеры на основе развития профессионально-важных качеств (ПВК) специалиста. Таким образом, проведя теоретический анализ компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности, была выделена структура включающая в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-деятельностный компоненты. (Таблица 1.1)

Таблица 1.1

Структура психологической готовности к профессиональной деятельности

Компоненты психологической готовности	Показатели психологической готовности
1)Ценностно-мотивационный	- потребность успешно выполнять поставленные задачи; - интерес к деятельности; - профессионально важные качества; - сознательную направленность действий на достижение поставленных профессиональных целей.

2) Когнитивный	- методологические знания (предполагающие знание сущности профессиональной деятельности); - теоретические знания (включающие знание целей, содержания, методов и форм профессиональной деятельности); - технологические (основанные на знании современных педагогических технологий обучения и воспитания)
3) Эмоционально-волевой	- способность повышать свою активность, энергичность; - способность сохранять оптимальную организацию психических функций во время возникновения непредсказуемых ситуаций; - способность сохранять эмоциональную устойчивость самоконтроль, целеустремленность
4) Операционально-деятельностный	- наличие педагогической сверхзадачи проектировочные способности педагога; - педагогическая направленность организационные способности педагога; - владение профессиональными знаниями и умениями (привычками), конструктивные способности педагога; - владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой) коммуникативные способности педагога; - интуиция справедливого оценивания оценочные способности педагога; - интуиция профессиональной ориентации прогностические способности педагога;

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности считается целым образованием, которое создается под влиянием большого количества условий и включает в себя 4 компонента. Психологическая готовность помогает благополучно исполнять порученные обязанности, грамотно применять свой опыт и индивидуальные возможности, придерживаться самодисциплины и изменять деятельность, если это нужно

Проведя анализ исследований по темам психологической готовности к профессиональной деятельности и изучив модели других авторов, была разработана структурно-функциональная модель формирования психологической готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Данная модель представлена как система, включающая 4 блока: целевой, содержательный, технологический и сбалансированный. Отражающие цель психологической готовности, методологические основы ее деятельности, проектируемую организационную структуру. Целевой блок структурно – функциональной модели представляет собой этап целеполагания в нашей работе, в него включена главная цель исследовательской работы формирование психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов педагогов-психологов. Включены методологические подходы: системный, личностно-деятельностный, практико-ориентированный.

Содержательный блок включены компоненты специальных дисциплин. В технологический блок внесены организационно-педагогические условия:

1) Развитие основных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности;

2) Стимулирование положительного отношения к будущей профессиональной деятельности, развитие целостного отношения к ней, интереса, стремления проявлять свои способности

Включены также методы и формы развития психологической готовности, включающие в себя: теоретический, практический и коррекционно-консультационный раздел.

Уровнево-результативный блок состоит из компонентов и уровней психологической готовности к профессиональной деятельности. Компоненты психологической готовности:

1) Системно-моделирующий уровень:

- устойчивая и осознанная профессиональная мотивация студента, удовлетворенность профессиональным выбором, положительное отношение к предстоящей профессиональной деятельности;

наличие у студента четких профессиональных целей и готовность к преодолению препятствий на пути к их достижению;

- сформированность устойчивой системы саморегуляции;

- высокий уровень развития личностных качеств, наиболее востребованных в современных условиях, позволяющих мобильно встраиваться в систему профессиональной деятельности и положительно влияющих на её успешность (самостоятельность, уверенность в себе, стремление к

саморазвитию, творческий потенциал, коммуникативная и социальная компетентность и др.);

- адекватная самооценка своего профессионального потенциала; - знание особенностей современного рынка труда и психологических аспектов процедуры трудоустройства

2) Адаптивный уровень:

- студент частично психологически предрасположен к осуществлению профессиональной деятельности, однако недостаточно глубоко осознает личную значимость получаемой профессии, не имеет четких целей относительно своего профессионального будущего;

- актуальные личностные качества развиты на среднем уровне, представления о себе, как субъекте профессиональной деятельности размыты;

- недостаточно ориентируется в современной ситуации на рынке труда.

3) Репродуктивный уровень:

- студент не готов к профессиональной деятельности;

- приобретаемая профессия ему малоинтересна, при возможности он хочет сменить специальность;

- студент скорее вынужденно учится на данном факультете, поступление в вуз обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по ней, а другими причинами (получение диплома);

- у студента недостаточно сформированы личностные качества, определяющие его конкурентоспособность, он не стремится к саморазвитию и

практически полностью дезориентирован в современной ситуации на рынке труда.

Уровень психологической готовности определяется степенью выраженности и характером взаимосвязи, между выделенными компонентами и позволяет диагностировать выпускника вуза на предмет психологической готовности к трудоустройству и эффективной персональной деятельности, а также прогнозировать его успешность.

Список литературы:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с.
2. Шишкина, О. И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию : автореф. ... дис. канд. психол. наук.—М.,2009.—21с.
3. Завьялова Ж.В. Психологическая готовность к обучению и метод ее формирования: Дисс... канд. психол. наук. -М., 2000. 191 с
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психол. Структура деятельности. 2014-65с.
5. Прокопенко И.Г. Формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере. Дис.канд.психол.наук. Оренбург.,2011-213с.
6. Кандыбович, Л.В. Становление профессионального самосознания молодого учителя : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Л.В. Кандыбович; Москва, 1999. - 155 с.
7. Иноземцева А.Н профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности Дис. канд. Психол.наук. Москва ., 2002. -225 с..

УДК 81

Зарипова Алина Мавлитовна

Интерактивные технологии при обучении иностранным языкам в вузе

*Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессор Н.Е.Жуковского и
Ю.А.Гагарина» в г. Челябинске*

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме использование ресурсов Интернет в обучении иностранному языку, представлены основные данные о видах интернет-источников и возможностях их применения для обучения любому иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: интернет, иностранный язык, сайт, интерактивные технологии.

На сегодняшний день интерактивные технологии дают безграничный простор любому обучающемуся при изучении любой специальности. В нашей статье мы попробуем рассказать о наиболее эффективных интерактивных возможностях для обучения иностранным языкам.

Самым полезным и эффективным для обучения иностранному языку, мы считаем ресурсы сети Интернет. На просторах Интернета существует множество сайтов для изучения любого иностранного языка, такие как The Free Dictionary, Native English, Real English, Lingualeo, Learn It, Duolingo, Esolcourses, Busuu и другие. Как правило, данные сайты подготавливают и аналогичные приложения для планшетов, смартфонов и айфонов. Наиболее продумано в этом плане подошли на сайте Британского совета, на платформе обучение делится на возрастные группы: для детей, для подростков и для взрослых.

Умение передать информацию собеседнику и адекватно понять сообщение собеседника в пределах простых коммуникативных актов, участие в диалоге, владение речевым этикетом повседневного общения, побуждение к действию, выражение просьбы, и просто, отточить свое мастерство в плане речевых коммуникаций можно на следующих сайтах: Italki, Polyglot Club, My language Exchange, Interpals, Conversation Exchange, Go Speaky, где общение проходит с носителями языка. Тем, кто любит общаться в живую можно вначале зарегистрироваться в сообществе Meet up для личных встреч с теми, кто проживает с вами в одном городе.

Отдельно необходимо осветить тему видео просмотров на каналах Orogo.tv, TV411, GCF Learn Free или на сервисе Youtube, здесь можно найти различные программы на любой вкус, начиная кулинарией и заканчивая ежедневными новостями.

Для прослушивания программ и улучшения навыков аудирования, понимания иноязычной речи на слух, умения воспринимать и осмысливать устное сообщение монологического и диалогического характера и понимания общего смысла устного общения лучше всего подойдут следующие сайты: Tune In, Esl-lab, Eslpod, Librivox, Story Online, Deep English и другие.

Чтобы разбираться в специфике артикуляции звуков, интонации, ритма нейтральной речи и улучшения произношения помогут следующие сайты: Forvo, Repeat after us, Онлайн-сообщество караоке.

Для развитие речевых навыков и коммуникативной компетенции необходимо овладение основными видами чтения: ознакомительным, изучающим (с использованием словаря), просмотровым. Вырабатывать умение понимать письменное сообщение, используя различные виды чтения в зависимости от конкретной коммуникативной задачи, помогут следующие сайты: English e-books, Crazy link, Breaking News English, News in Levels, English pro lingvo, новости по разным темам, а также пресса.

Умению обмениваться информацией в ходе письменной коммуникации, письменной реализации коммуникативных намерений, овладению культурой

письменной речи помогут следующие сайты: Daily Page, Lang8.com, Polyglot Club, My language Exchange и другие.

Овладеть и пополнить значительную часть словарного фонда помогут следующие сайты: Виселица, Idiomsite, Memrise, Anki, Brainscape, Quizlet.

Не последнюю роль в жизни каждого человека играют словари. Чтение словарей, постоянное обращение к ним повышает культуру речи, обогащают словарный и фразеологический запас, знакомят с нормами того или иного языка, предохраняют от неправильного употребления слов, их грамматических форм, произношения. Поэтому при изучении иностранного языка требуется постоянное обращение к словарям. В этом случае наиболее подходящими будут следующие сайты: Multitran, Urban Dictionary, Thefreedictionary.com, Promt, Yandex переводчик, Google переводчик и другие.

Moodle – система управления курсами (электронное обучение), а также известная как система управления обучением или виртуальная обучающаяся среда. Представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность онлайн-обучению. Данная система позволяет работать обучающемуся с преподавателем более эффективно, так как система представляет собой прекрасный инструмент для решения простых и сложных задач, на ее базе размещены электронные книги и журналы, видео- и аудиоматериалы, тесты, словари, викторины, презентации, контрольные работы, библиотека и многое другое.

Альтернативным способом обучения, когда учащийся учится в режиме оффлайн, то есть тем, кому не доступна сеть Интернет предоставляется возможность с помощью специализированных программных средств, например на CD-дисках, такие программы как Tell me more, English Platinum DeLexu, Путь к совершенству и т.д.

Таким образом, в ходе обучения на ресурсах сети Интернет, в системе Moodle обучающиеся получают практические навыки: поиска информации, работы с литературой и интернет-ресурсами, применения информационных технологий, печати на компьютере различные документы на иностранных языках, а также учатся выстраивать взаимоотношения с носителями языка, оформлять подготовленные и неподготовленные высказывания разной степени сложности, поиска решений в нестандартных ситуациях, овладевают навыками написания текстов различного уровня сложности на иностранном языке с учетом конкретной коммуникативной направленности. И самое главное достигают желаемой цели – овладевают в полной мере иностранным языком.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] // Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.
2. Суворова Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы [Текст] // Н.А. Суворова. – М., 2005. - 167 с.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛЭПБУКОВ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА
И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

МКДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 40», Сатка

Аннотация. В статье рассматриваются особенности перспективного дидактического пособия – интерактивная тематическая папка-лэпбук.

Ключевые слова: лэпбук, дошкольное образование, технология

Для того чтобы соответствовать современным требованиям, педагогам дошкольной образовательной организации необходимо постоянно учиться, заниматься самообразованием, повышать свой уровень профессиональной компетентности. Так, важно научиться адекватно реагировать на происходящие изменения в сфере образования, грамотно и качественно организовывать образовательную деятельность с воспитанниками, эффективно выстраивать партнерское взаимодействие с родителями для решения образовательных задач, самостоятельно осуществлять отбор содержания образования и адаптировать его с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей конкретной группы, ориентируясь на требования ФГОС дошкольного образования [4, с.37].

В связи с внедрением ФГОС дошкольного образования каждый педагог ищет новые подходы, идеи в своей педагогической деятельности. Кроме этого в нашей практике все чаще встречаются дети, которые не хотят заниматься, которым неинтересно то, что происходит в совместной образовательной деятельности педагога и детей. Поэтому важным условием повышения эффективности работы с детьми дошкольного возраста являются не расширение образовательных задач, а разработка новых педагогических технологий, связанных, в первую очередь, со спецификой общения ребенка со взрослыми и сверстниками, с рациональной эффективной организацией жизни ребенка в детском саду, направленных на развитие самостоятельной деятельности ребенка и на развитие личности [1, с.15].

Лэпбук – средство для реализации деятельностного метода обучения. При создании лэпбука дети не получают знания в готовом виде, а добывают их сами в процессе собственной исследовательской познавательной деятельности.

Оптимальный возраст ребенка для начала занятий с тематическими папками — 5 лет.

Почему технология «лэпбук» актуальна в наше время?

1. Лэпбук отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде:

- полифункционален: способствует развитию творчества, воображения.
- пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера);

-обладает дидактическими свойствами, несет в себе способы ознакомления с цветом, формой и т.д.;

-является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства;

-вариативен (есть несколько вариантов использования каждой его части);

-его структура и содержание доступны детям дошкольного возраста;

-обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

2. Работа с лэпбуком отвечает основным направлениям партнерской деятельности взрослого с детьми:

- включенность воспитателя наравне с детьми;

- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);

- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);

- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе)

[2, с.112].

Лэпбук могут делать:

- Педагоги;

- Педагоги с детьми;

- Педагоги, дети и родители;

- Дети и родители;

- Родители

- Дети самостоятельно, что будет последней, высшей ступенью развития познавательной деятельности детей.

Значимость и преимущества технологии «лэпбук»: активизирует у детей интерес к познавательной деятельности; позволяет самостоятельно собирать нужную информацию (в старшем возрасте); развивает креативность, творческое мышление, мелкую моторику, речь; помогает разнообразить занятия, совместную деятельность со взрослым; помогает детям лучше понять и запомнить информацию (особенно если ребенок визуал); позволяет сохранить собранный материал.

В результате данной культурной практики у детей развиваются универсальные умения, такие как: умение планировать предстоящую деятельность; договариваться со сверстниками; распределять обязанности; искать нужную информацию, обобщать её, систематизировать; самостоятельно давать объяснения на возникающие вопросы; принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения; используя устную речь, выражать свои мысли и желания.

Эффективно использовать лэпбук можно как для коллективной работы, групповой, подгрупповой, индивидуальной, так и для самостоятельной работы [3, с.18]. Кроме этого, лэпбук - эффективное средство для привлечения родителей к сотрудничеству.

Родители обеспечивают поддержку: организационную (экскурсии, походы); техническую (фото, видео); информационную (сбор информации для лэпбука); мотивационную (поддерживание интереса, уверенности в успехе).

Давайте подробнее остановимся на использовании лэпбука при ознакомлении детей с миром природы.

Одним из вариантов использования лэпбука является внесение готового материала, где подбирается материал, по теме «Грибы», который в течение недели пройдет в разные режимные моменты. Знакомство с ним начинается с простого рассматривания содержания «книги», познакомив с правилами пользования лэпбуком. Также рассматриваются игры, уточняются их правила, когда и где можно в них поиграть [2, с.67].

Таким образом, лэпбук — это средство индивидуализации дошкольного образования, сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником образовательных отношений, поддержки инициативы детей в различных видах деятельности, приобщения детей к социокультурным нормам, формирования познавательных интересов и познавательных действий. Это игра, познание и творчество!

Использование игровой технологии «лэпбук» является успешным шагом на пути внедрения ФГОС ДО. Ведь она позволяет нам использовать инновационные методы и формы работы, и реализовывать основные принципы: быть открытыми для семьи, сотрудничать с родителями в воспитании детей, создавать единую развивающую среду, обеспечивать одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду.

Список литературы:

1. Блохина Е., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга»: учебное пособие / Е. Блохина, Т. Лиханова. Москва, 2015. 54 с.
2. Габидуллина Е.В. Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста: учебное пособие / Е. В. Габидуллина Пермь, 2015. 161 с.
3. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС: учебное пособие / Д. А. Гатовская. Пермь, 2015. 144 с.
4. Нурисламова А. Д., Давыдова Н. С., Тазова Ю. С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования: учебное пособие / А. Д. Нурисламова, Н. С. Давыдова, Ю. С. Тазова. Самара, 2016. 98 с.

**Практико-ориентированное профессиональное обучение:
проблемы и пути решения***Челябинский институт развития профессионального образования*

Аннотация: Практико-ориентированное профессиональное обучение – современная проблема системы профессионального образования, особенно для преподавателей дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла. В статье рассмотрены практико-ориентированные технологии, используемые педагогами в системе СПО, представлены возможные направления решения проблемы повышения практико-ориентированности занятий.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, практико-ориентированное профессиональное обучение, педагогические технологии, практико-ориентированные педагогические технологии, направления решения проблемы повышения практико-ориентированности занятий.

Проблема практико-ориентированности обучения для системы профессионального образования выглядит двояко: с одной стороны преподаватели дисциплин профессионального цикла и мастера производственного обучения постоянно осуществляют связь с практикой, будущей профессией (специальностью), с другой стороны преподаватели дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла, дисциплин по программе среднего (полного) общего образования, зачастую не связывают материал своих занятий с будущей профессией (специальностью) обучающихся, считая, что основа любой науки – общая для всех.

Анализ ключевых понятий, связанных с термином «практико-ориентированное обучение», мы провели в статье [1]. Понятие практико-ориентированное профессиональное обучение рассматриваем как процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, опытом деятельности, способностями, ориентированными на их практическое применение в профессиональной деятельности. Практико-ориентированное профессиональное обучение является элементом профессионального образования, практико-ориентированного профессионального образования.

Практико-ориентированное обучение в СПО осуществляется на учебных занятиях с помощью профессионально-ориентированных технологий, профессионально направленного учебного материала, и в ходе учебной, производственной, преддипломной практики [2].

Несомненно, практико-ориентированное обучение осуществляется в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. И, стоит отметить слабую связь с профессией (специальностью) обучающихся при обучении

дисциплинам по программе среднего (полного) общего образования, общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла. Вместе с тем, доля указанных дисциплин при обучении профессии составляет примерно половину максимальной учебной нагрузки! При обучении специальности в общем объеме часов, выделенных на профессиональную подготовку, дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла занимают треть часть максимальной учебной нагрузки.

Как показали результаты опроса слушателей ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» проблема слабой практико-ориентированности дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла, дисциплин по программе среднего (полного) общего образования существует.

В опросе участвовало более 100 человек – преподавателей различных циклов дисциплин (общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных, гуманитарных, математических и естественнонаучных) и мастеров производственного обучения образовательных учреждений СПО Челябинской области, обучающихся в Челябинском институте развития профессионального образования.

По результатам опроса отметим, что опрошенные преподаватели и мастера производственного обучения относили педагогическую технологию к практико-ориентированной по общему для них параметру – содержание практико-ориентированных заданий (таблица). В целом, более четверти опрошенных используют в своей работе проблемное обучение, технологию современного проектного обучения и информационно-коммуникационные образовательные технологии.

Таблица - Педагогические технологии, которые преподаватели считают практико-ориентированными

Позиция	Технология	Количество чел., %
1	Проблемное обучение	40
2	Технология современного проектного обучения, метод проектов	37
3	Информационно-коммуникационные образовательные технологии	28
4	Игровые технологии	23
5	Технологии модульного обучения	17
6	Технологии индивидуализации обучения	11
7	Групповые технологии	11
8	Здоровьесберегающие	11

9	Дифференцированное обучение, уровневая дифференциация	10
10	Интерактивные технологии	10

Слушатели также выделили технологии, которые они используют в своей работе, но не считают их практико-ориентированными (выбор - 0 человек): воспитательные технологии, технологии дистанционного обучения, инновационные технологии, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, классическая традиционная классно-урочная технология, педагогика сотрудничества, технологии саморазвития, технологии адаптивного обучения.

Мы предполагаем, что опрошенные слушатели недостаточно осведомлены о педагогических технологиях из списка, ограничивают их использование в своей работе лишь воспитательной стороной или традиционно сложившимися взглядами. В частности, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, используемая В.Ф.Шаталовым для преподавания математики и физики, может быть использована для решения практико-ориентированных заданий на этих и других дисциплинах. Классическая традиционная классно-урочная технология, часто используемая в учебном процессе, в силу многообразия современных педагогических технологий иногда рассматривается как малоподходящая для ориентации на практическую деятельность, получаемую профессию.

Подводя итог, можно отметить, что в основе практико-ориентированного профессионального обучения лежат не только практико-ориентированные технологии, но и, прежде всего, практико-ориентированные задания. Как показали результаты опроса, особой сложностью для преподавателей дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла является именно содержательная часть занятий. Разработка практико-ориентированных заданий требует от преподавателя знаний не только своего предмета, но и содержания профессиональных модулей по профессиям (специальностям) обучающихся.

В качестве возможных направлений решения проблемы повышения практико-ориентированности занятий мы выделяем следующие:

- осуществление межпредметных связей дисциплин с помощью обмена опытом между преподавателями, встреч, бесед, консультаций,
- самообразование преподавателей, чтение специальной (технической, экономической и т.д.) литературы,
- посещение занятий профессиональных модулей преподавателями дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла,
- проведение бинарных занятий по дисциплинам общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла с преподавателями дисциплин профессиональных модулей.

Предложенные мероприятия помогут преподавателям дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, математического и общего естественнонаучного цикла, дисциплин по программе среднего (полного) общего образования разработать практико-ориентированное содержание для своих занятий, что в целом повысит заинтересованность обучающихся в изучении учебного материала и освоение образовательной программы в целом.

Список литературы:

1. Истомина В.В. О практико-ориентированном обучении в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. — 2019. — № 1 (21).

2. Петрова И. В. Практико-ориентированное обучение как инструмент формирования профессиональных компетенций студентов строительных специальностей // Сибирский педагогический журнал. 2010. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-kak-instrument-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-stroitelnyh-spetsialnostey> (дата обращения: 05.02.2019).

УДК 376.42

Камалова Лариса Ратмиловна

Дидактические игры на развитие фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

МКДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №40», г. Сатка

Аннотация. В статье представлена дидактическая игра, способствующая развитию слухового восприятия, которое помогает детям ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты.

Ключевые слова: речь, дидактическая игра, фонематическое восприятие

По данным отечественных и зарубежных исследований, задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. Например, в России до 30% детей дошкольного возраста имеют проблемы в обучении и воспитании. Они испытывают большие трудности в обучении из-за повышенной утомляемости, неустойчивого внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления и речи [3, с.80].

Речь - ведущая функция, определяющая готовность ребенка с ЗПР к школьному обучению. Наряду с правильным звукопроизношением, способностью различать и дифференцировать акустические признаки звуков, достаточным уровнем сформированности словаря, речевую готовность во многом определяет умение ребенка логично и связно высказываться. Академик В.В.Виноградов назвал грамматический строй «организующим центром языка» [1, с.37].

Ребёнок, имеющий отклонения в речевом развитии, чтобы научиться понимать и говорить на родном языке, должен постепенно усваивать артикулярные движения, способы сочетаемости звуков, ритмико-интонационное оформление слов, фраз; различать реально произносимые в данном языке звуки от всех прочих и научиться определять признаки звуков, существенные для понимания слов, для общения. В этом и заключается усвоение системы фонем данного языка.

Слух является непременным условием формирования речи. Ребёнок начинает говорить благодаря тому, что слышит речь окружающих.

Но и при нормальном слухе, у детей встречается нарушение фонематического восприятия. Фонематическим восприятием называются специальные умственные действия по дифференциации фонем (звуков речи) и установлению звуковой структуры слова.

Фонематическое восприятие содержит в себе два компонента: фонематический слух - это способность воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи, особенно близкие по звучанию и элементарный звуковой анализ.

Недостаточное развитие фонематического восприятия тормозит процесс звукообразования у ребёнка: звуки формируются с большой задержкой и часто искажены. У ребенка с подобными нарушениями тяжело будет формироваться процесс чтения и будут наблюдаться многочисленные ошибки на письме, и поэтому им необходима помощь специалиста – логопеда [4, с.17]

Причины нарушений фонематического восприятия могут быть механические (органические) и функциональные.

Механические нарушения вызываются органическими дефектами речевого аппарата, его костного и (мышечного строения). Это: укороченная подъязычная связка; малоподвижный язык — большой; слишком маленький и узкий язык; дефекты строения челюсти: прогнатия; прогения; открытый прямой прикус; открытый боковой прикус; неправильное строение зубов; неправильное строение неба: готическое — узкое, высокое; низкое, плоское; толстые губы с отвислой нижней губой или укороченной малоподвижной верхней.

К функциональным причинам относятся: неправильное воспитание речи ребенка в семье, в которой взрослые «сюсюкают» с малышом; подражание людям с неясной и косноязычной речью; двуязычие в семье; педагогическая запущенность; недоразвитие фонематического слуха; долгое сосание соски, вследствие чего образуется недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата: языка, нижней челюсти; снижение слуха.

Основной формой воздействия на детей в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом и воспитателями, которые составляют педагогический коллектив группы.

Дети с задержкой психического развития очень часто пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное

отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры [2, с.23].

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Большое значение имеет проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает детям ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты и т.п. Достаточно вспомнить, что по звуку можно определить приближение транспорта, направление его движения, сигнал тревоги, приближение грозы, по голосу можно различать своих и чужих людей, и сразу становится понятным, какое значение имеет слуховое восприятие [5, с.78]. У детей с задержкой психического развития формирование слухового внимания, различения неречевых звуков и умения действовать в соответствии со звуковым сигналом представляет большие трудности. А в дидактических играх эта сторона развития может быть значительно скорректирована.

Развивая слуховое восприятие, надо также идти от различения к восприятию как при дифференциации неречевых звуков, так и при работе с речевым материалом. На первом этапе детям с ЗПР для различения неречевых звуков и речевого материала требуется зрительная или зрительно-двигательная, или просто двигательная опора. Там, где у детей уже появилось настоящее восприятие, сформировался нужный слуховой образ, дополнительная чувственная опора ему не нужна.

Перспективное планирование.

Задачи по развитию фонематического восприятия	Игры и упражнения		
1. Отграничение речевых единиц (звук, слог, слово, предложение)	«Вспомним разные слова» «Подскажи Петрушке звук» «Какое слово задумано?»	«Какой звук потерялся?» «Что же здесь не так?» «Стук да стук, найди слово, милый друг»	«Заменяйка» «Слабое звено» «Спасательная операция»
2. Определение звуко-слогового состава слова	«Назовите слово» «Кто найдет короткое слово» «Молчанка»	«Слово можно прошагать» «Кто ушел вперед?» «Кому достанется мяч?»	«Что нужно кукле?» «Расскажем все о куклах» «Загадка Петрушки»

3. Различение звуков близких по акустико-артикуляторным свойствам	«Найди картинку», «Найди себе пару», «Слова, рифмы, звуки»	«Придумай необычные слова» «Эхо» «Кто больше?»	«Кто в домике живет» «О счастливчик» «Слова с начинкой»
4. Определение последовательности звуков в слове.	«Звуковая цепочка 1» «Найди слово» «Телевизор»	«Где звук?» «Поймай рыбку» «Звуковая цепочка 2»	«Поезд» «Поезд 2» «Цифровой ряд»
5. Развитие слуховой памяти, слухового внимания	«Съедобное – несъедобное» «Поймай звук» «Улавливай шёпотом»	«Какой звук есть во всех словах?» «Хлопки» «Запомни слова»	«Кто летит (бежит, идет, прыгает)?» «Звукоедик» «Пексесо»

Таким образом, игры и упражнения по развитию фонематического восприятия создают необходимые предпосылки к формированию речи у детей с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ЗПР: учебное пособие / З.Е. Агранович. Санкт-Петербург, 2007. 128 с.
2. Белошеина Е. А. Занятия с детьми, имеющими отклонения в развитии (ЗПР, ЗПР, ЛГНР) [Текст] / Е. А. Белошеина // Ребенок в детском саду. – 2008. – №1. – С. 20-25.
3. Мешалкина А. А. Развитие коммуникативной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / А. А. Мешалкина // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 4. – С. 79-102
4. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: учебное пособие / И. А. Смирнова. Санкт-Петербург, 2010. 48 с.
5. Тихонова Г. А. Занятия по обогащению словаря, формированию лексико-грамматических категорий и навыков связной речи [Текст] / Г. А. Тихонова // Логопед в детском саду. – 2010. – № 6-7. – С. 76-81.

Эвристический метод как образовательная технология
Челябинский государственный университет

Аннотация: Эвристический метод в обучении – одна из наиболее эффективных образовательных технологий в современном информационном обществе, где важно не сколькими знаниями ты владеешь, а как ты умеешь их добывать. Благодаря этому методу ребенок может развивать не только теоретические знания, но и практические, творческие и исследовательские навыки.

Ключевые слова: эвристика, образовательные технологии, педагогика.

Эвристический метод обучения детей – это получение знаний, когда учитель не учит, а помогает разобраться в материале. При помощи вопросов учитель наталкивает учеников на интуитивно понятный способ понимания: Как вы могли бы выполнить данное задание? Каковы были ваши основные виды деятельности? В чем состояли ваши проблемы и трудности?

Разберемся для начала с определением. «Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания», по определению Андрея Викторовича Хуторского, автор дидактической эвристики — теории креативного обучения.

Эвристическое обучение для ученика – непрерывное открытие нового само слово: эвристика от греч. *heurisko* означает «отыскиваю, нахожу, открываю». Нам оно знакомо по известной легенде, что древнегреческий ученый Архимед воскликнул «Эврика!», когда открыл свой знаменитый физический принцип вытеснения.

В. М. Бадис дает такое толкование: эвристическим называется метод, при котором учитель вместо изложения учебного материала в готовом виде подводит учащихся к "переоткрытию" теорем, их доказательств, к самостоятельному формулированию определений, к составлению задач.

В педагогике эвристическое обучение исследовали П. Ф. Каптерев, В. И. Андреев, А. В. Хуторской, а старейшим примером применения эвристических приёмов в российской педагогике является методика «Живое слово», сформированная во второй половине XIX века в журнале А. А. Хованского «Филологические записки». Также данный метод разрабатывался в психологии В. Н. Пушкиным и А. Н. Луком, Г. Я. Бушом.

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и методологией всего образования. В этом случае ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов,

создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт ученика становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе его деятельности.

Основной характеристикой эвристического обучения является создание школьниками образовательных продуктов в изучаемых предметах в виде суждений, текстов, рисунков, поделок или изменений личностных качеств ученика и выстраивание им индивидуальных образовательных траекторий. Обе составляющие – материальная и личностная, создаются одновременно в ходе конструирования учеником индивидуального образовательного процесса.

Творческая самореализация ученика, как сверхзадача эвристического обучения раскрывается в трёх основных целях:

- 1) Создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях;
- 2) Освоение ими базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами;
- 3) Выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества.

Эвристическое обучение лежит в основе Школы свободного развития. Теорией эвристического обучения является дидактическая эвристика. Под эвристическим обучением понимают:

- форму обучения (эвристическую беседу);
- метод обучения (метод мозгового штурма);
- технологию творческого развития учащихся.

Этот метод позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, повысить их интерес и привести к хорошему усвоению материала. В то же время эвристическому методу присущи недостатки:

1. Он требует большей, чем при сообщении готовых знаний, затраты времени.
2. При этом методе особенно сильно сказываются индивидуальные различия учащихся: многие из них не успевают решать поставленные проблемы, отвечать на вопросы учителя. А он на уроке не имеет возможности ждать, пока все самостоятельно придут к нужному выводу.

3. Активное участие в решении проблемы или эвристической беседе принимают лишь отдельные учащиеся, остальные – пассивны.

Эвристический метод обладает достоинствами, и недостатками. Поэтому использовать его нужно в разумной мере, нейтрализуя его недостатки с помощью различных

приемов: прежде всего нужно помочь тем учащимся, которые не успевают решать на уроках поставленные проблемы. Следует прежде всего сформировать у всех учащихся умения и навыки, необходимые для самостоятельного решения проблемы. С этой целью можно предложить учащимся, например, следующий общий план решения проблем:

1. подобрать и рассмотреть частные примеры;
2. воспользоваться аналогией с известными фактами;
3. сформулировать свое предложение;
4. доказать его.

С помощью этого плана на уроке решается несколько проблем. В дальнейшем каждый учащийся, пользуясь списком указаний, знает что и в какой последовательности надо делать, чтобы решить проблему и принимает активное участие в работе.

Чтобы частично компенсировать недостатки, на уроках ставятся нетрудоемкие проблемы, которые успевают решить все учащиеся класса с небольшой разницей во времени. Более трудоемкие проблемы включаются в домашние задания. В домашних условиях каждый ученик может спокойно, не торопясь, рассмотреть достаточное число частных случаев, обратиться к книгам и самостоятельно прийти к "открытию", испытывая при этом большое удовлетворение, что обычно проявляется на следующий день в оживленных дискуссиях.

О популярности этого метода говорят развивающиеся **дистанционные эвристические олимпиады**, придуманные **А.В. Хуторским**. Первая такая олимпиада была проведена в 1996 году в Школе свободного развития. С 1998 года Центр дистанционного образования «Эйдос» провёл более 700 олимпиад с числом участников около 270 тыс. человек.

Существует несколько типов **Всероссийских дистанционных эвристических олимпиад**:

1. Предметные эвристические олимпиады — предлагаются задания по фундаментальным темам традиционных учебных предметов.

2. Мегапредметные эвристические олимпиады — олимпиады, ориентированные на изучение глубинных основ мироздания.

3. Профильные олимпиады, включающие в себя задания определённого типа: исследования, задачи, сочинения, стихи, путешествия, игры и т.д. («Журналистика», «Кино», «Медицина», «Предпринимательство», «Цифровое фото» и т.п.).

4. Общечеловеческие олимпиады: "Знание", "Счастье", "Здоровье", "Свобода", "Юмор" и др.

Дистанционные эвристические олимпиады формируют у учащихся устойчивые положительные эмоции, способствующие повышению у школьников мотивации к обучению, создают условия для разновозрастного обучения; развивают фантазию, воображение и творческое мышление, обучают навыкам создавать творческую продукцию, анализировать свою учебную деятельность, развивают технические навыки использования компьютерных программ. Количественный рост учащихся и педагогов, принявших участие в дистанционных эвристических олимпиадах, а также качественное улучшение создаваемой ими творческой продукции, свидетельствует о востребованности предлагаемой формы креативной деятельности школьников и о необходимости введения такой дистанционной формы творческого обучения школьников, по крайней мере, в качестве дополнительного образования в общеобразовательной школе.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Учебное пособие. – Казань, 1994. – 247 с.

2. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. - М.: Педагогика, 1990. - С.218-221.

3. Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. - 232 с.

4. Хуторской А. В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] // А. В.Хуторской / Персональный сайт – Научная школа. URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm (Дата обращения: 21.11.2018).

5. Центр дистанционного обучения «Эйдос» [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/olymp/short.htm> (Дата обращения: 21.11.2018).

УДК 371

Киселёва Татьяна Валериевна

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МКДОУ Центр развития ребенка – детский сад №41, г. Самка

Аннотация. В статье представлена компьютеризация педагогического процесса, как инновационная технология, позволяющая корректировать зрительное восприятие детей и дающая им возможность достигнуть равные стартовые возможности с нормативно развивающимися детьми.

Ключевые слова: дети, нарушение зрения, зрительно – моторная координация, компьютерная программа, образование, инновационная технология

Одним из основных компонентов зрительного восприятия, без которого невозможно нормальное развитие ребенка в процессе различных видов деятельности (познавательной, практической, игровой, учебной), является зрительно – моторная координация. Уже в возрасте 2 – 3 месяцев у ребенка зрительная и двигательная системы объединяются в одну функциональную систему. На протяжении дошкольного возраста зрение играет ведущую роль в контроле и коррекции двигательных действий, успешность и эффективность которых определяется зрительно – моторной координацией (или, как ее часто называют, координация «глаз – рука»).

Длительное и проблемное развитие зрительно – моторной координации у детей с нарушениями зрения обусловлено расстройствами зрительной системы. Нарушенное зрение не обеспечивает малышу необходимый контроль за движениями, поэтому и двигательная система часто запаздывает в развитии, особенно страдает координация движений, их точность. При этом отмечается снижение точности, скорости и координированности мелкой моторики руки.

Нарушение остроты зрения, прослеживающей функции глаз и локализации взора ведет к тому, что у детей нет ясного видения того, как они выполняют предметные действия и насколько они качественны.

Зрительно – моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда ребенок следит глазами по строчке со словами и предложениями, определяя последовательность букв, слогов, слов. Дети могут не удерживать в поле зрения рабочую строку при чтении или письме, поскольку глаза «соскальзывают» с одной строки на другую. Поэтому они не могут понять смысл прочитанного и проверить то, что написали. Многим детям с нарушениями зрения тяжело выполнять отдельные рисовальные движения, даже самые простые: движения рук у них скованные, неуверенные, изображенные линии часто хаотичны, нет точности направления руки.

Недостаточность зрительно – моторной координации у детей связана также с нарушением пространственных представлений и ориентировки в пространстве. Дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, разделении целого предмета на части, сложении целого из частей. В тетрадях они не различают правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетрадного или альбомного листа, читать с середины страницы.

Качественное образование этих детей возможно лишь при создании определенных психолого-педагогических условий, разработке специальных подходов, приемов и методов обучения. Поэтому, в современных условиях возникает острая потребность в совершенствовании процесса обучения детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Одной из инновационных технологий процесса обучения изучаемой группы детей является компьютеризация педагогического процесса, позволяющая корригировать зрительное восприятие детей и дающая им возможность достигнуть равные стартовые возможности с нормативно развивающимися детьми.

Компьютерная программа компенсирует нарушения физиологической системы информационно равноценной системой. Она помогает опосредованно передать информацию о визуальных признаках предметов и явлений, используя вместо пораженного сохранные анализаторы – слуховые и тактильно-двигательные. Это достигается за счет мультимедийных свойств программы.

Первый раздел имеет название «Календарный план». Данный раздел включает в себя 170 занятий, разделенных на учебные недели. Каждая неделя состоит из 5 занятий (Понедельник – Рисование, Вторник – Аппликация, Среда – Ручной труд, Четверг – Лепка, Пятница - Рисование). Недели сгруппированы в месяцы (с сентября по май).

К занятиям прилагается наглядный материал в виде картинок. Второй раздел имеет название «Пальчиковая гимнастика», фрагменты данного интерфейса представлены на рисунке 4. Он включает в себя 4 подтемы: «Пальчиковая гимнастика»; «Поиграем с мамой»; «Комплекс мер, способствующих развитию движений рук и ручной умелости»; «Развиваем ручную умелость (упражнения)», Видео (пальчиковая гимнастика)». Всего 59 заданий.

Третий раздел: «Сделаем вместе». Он состоит из 4 подтем (Рисование, Аппликация, Ручной труд, Лепка). Каждая подтема содержит иллюстрированные руководства для совместной работы детей и взрослых. Всего 36 занятий.

Четвёртый раздел: «Готовимся к школе». Он содержит 6 подтем: «Что нужно знать о навыках письма»; «Виды и причины неправильного навыка письма»; «Комплекс мер, способствующих развитию тонких движений рук»; «Графические упражнения»; «Дополнительные упражнения» (12 упражнений); «Диагностические задания для определения уровня развития мелкой моторики и координации движений рук» (5 тестов).

Пятый раздел: «Педагогический сундучок». Включает в себя 3 раздела. 1 раздел включает в себя 1 подтему: «Психогимнастика, утренний сбор»; 2 раздел включает в себя 6 подтем: «Дидактические и подвижные игры», «Игры на формирование красивой осанки», «Комплекс для снятия утомления и расслабления глазных мышц», «Комплекс упражнений дыхательной гимнастики», «Динамические упражнения для языка»; 3 раздел включает в себя 2 подтемы: «Упражнения на релаксацию, аутотренинг», «Методика для релаксации детей школьного возраста». Всего 59 упражнений.

Данная компьютерная программа представляет собой инновационную технологию развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения, сущность которой состоит в предложении наиболее рациональных способов достижения поставленных коррекционных целей. Инновационная технология, в отличие от традиционных обучающих форм, является более целенаправленным и интенсивным процессом коррекции с точки зрения технических, социальных и организационно-управленческих условий.

Список литературы

1. Белоусова Л.И., Олефиренко Н.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2013 - V. 16 -N 1. - С.584-599. - ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i1/html/14.htm
2. Антонов Н.А. Азбука тифлопедагога [Текст] / Н.А. Антонов // Школьный вестник. – 2013. – № 11. – С. 1-18.
3. Борозинец Н.М., Евмененко, Е.В., Полчанинова, О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образования: метод. рекомендации. – Ставро.: СГПИ, 2009. – 108 с.
4. Бутко Г.А. Проблема повышения профессиональной компетентности педагогов- дошкольников в вопросах помощи детям с ОВЗ [Текст] / Г.А. Бутко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 25-28.

Электронно-образовательная среда (ЭОС) как эффективное средство профессиональной подготовки студентов вуза: проблемы, возможности, содержание

Челябинский государственный университет

Аннотация: В данной статье выделяются и описываются характерные особенности создания и развития электронно-образовательной среды как средства повышения качества подготовки будущих специалистов в условиях единого информационного пространства, доказывается ее приоритетность

Раскрываются возможности данного средства, которые способствуют развитию профессиональных умений и навыков студентов, стимулируют мыслительную деятельность и активизируют познавательный интерес к изучаемому материалу, формируют профессиональные компетенции и активную позицию в осмыслении профессионально значимой учебной информации.

Ключевые слова: электронно-образовательная среда (ЭОС), методы обучения, информационные образовательные технологии, профессиональная подготовка, сетевая инфраструктура

В соответствии с требованиями ФГОС 3+ "каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам и к электронной информационно-образовательной среде организации". Данное требование распространяется при любых формах обучения и не зависит от применяемых образовательных технологий. Переход на образовательные стандарты высшего образования третьего поколения требует подготовки компетентных специалистов, способных ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, а также умеющих самостоятельно и творчески мыслить. На сегодняшний день это невозможно без применения информационных образовательных технологий в учебном процессе.

Сегодня нужны такие методы обучения, которые бы облегчали и ускоряли передачу знаний студентам, активизировали процесс усвоения ими знаний, обучали их приемам самостоятельной работы с учебным материалом, повышали эффективность образовательного процесса. На сегодняшний день это невозможно без овладения студентами знаниями, умениями и навыками использования информационных технологий в сфере будущей профессиональной деятельности. В организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение студентами образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения.

Многие ученые рассматривали возможности повышения эффективности обучения с использованием различных информационных образовательных технологий. Внедрение информационных образовательных технологий в учебный процесс предполагает не только создание новых средств обучения, но и разработку методик их использования. Вопросами создания различных педагогических технологий и общими проблемами, возникающими при их разработке, занимались В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Б.С. Гернгунский, И.Г. Захарова, Г.В. Ившина, Г.И. Кирилова, Н.Ф. Талызина и др. Психолого-педагогические основы использования информационных технологий в образовательном процессе рассмотрены в работах В.П. Беспалько, К.Г. Кречетникова, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.А. Сластенина и др.

На основании анализа существующих работ можно констатировать, что эффективное использование электронно-образовательной среды в подготовке студентов является динамично развивающейся областью исследования. Однако, несмотря на немалое количество научных работ по данной теме, многие теоретические и практические вопросы пока еще не решены.

В связи с этим можно сформулировать следующие противоречия:

– между потребностью современного общества в специалистах с высоким уровнем подготовки и недостаточной разработанностью информационных образовательных технологий, обеспечивающих формирование необходимых профессиональных компетенций;

– между возможностями электронно-образовательной среды и ее ограниченным применением в процессе подготовки студентов ВУЗов.

Исходя из этого, актуальность создания и развития электронно-образовательной среды (ЭОС) обусловлена не только требованиями нормативно-правовых документов [1, 2], но и требованиями ВУЗа, общества и самой личности студента.

Электронно-образовательная среда ВУЗа – это интегрированная среда информационно-образовательных ресурсов (электронные библиотеки, обучающие системы и программы), программно-технических и телекоммуникационных средств, правил ее поддержки, администрирования и использования, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научных исследований, профессиональное консультирование обучающихся в ВУЗе [3, 4].

Формирование ЭОС ВУЗа и ее интеграция в единое информационное образовательное пространство страны и мира позволяют улучшить качество традиционного очного и заочного образования за счет таких факторов, как повышение качества учебно-методических материалов и оперативности доступа к ним, повышение квалификации преподавательского состава и персонала, сопровождающего образовательный процесс, улучшение организации учебного процесса; реализовать смешанные (комбинированные) и дистанционные формы обучения; комплексно решать задачи формирования, реализации и сопровождения образовательных программ высшего образования.

Основными целями создания и разработки ЭОС в ВУЗе являются[6]:

1. обеспечение качества обучения на современном уровне и повышение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг путем внедрения новых образовательных технологий в учебный процесс;

2. автоматизация образовательного процесса и интеграция всех основных сервисов, необходимых для обеспечения учебного процесса;

3. создание условия для функционирования электронно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение студентами образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения;

4. создание единой электронной образовательной среды как базы для информационного и ресурсного обеспечения образовательных программ и процесса обучения;

5. создание единой электронно-образовательной среды как неотъемлемой части информационной системы ВУЗа;

6. разрабатываемая электронно-образовательная среда не должна иметь ограничений к дальнейшему количественному и качественному росту её функциональных возможностей, связанных с достижением основной цели её разработки – повышения эффективности управленческой и образовательной деятельности ВУЗа;

7. обеспечение доступности образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями.

Рассматривая учебный аспект можно выделить следующие возможности ЭОС [4, 5]:

1. создание информационного пространства учебного процесса, его информационно-технологическое сопровождение и поддержка (серверы, медиатека, хранилище данных, стационарные компьютеры, мобильные компьютерные классы, мультимедийное оборудование, периферийные устройства, компьютерные сети, сетевые облачные технологии, сайт Вуза, сайт кафедры, базы данных-облачные, сеть Wi-Fi, Интранет-сайт);

2. создание информационных ресурсов для поддержки различных форм и видов учебной деятельности (аудиторных занятий: лекций, ЛПЗ, семинаров; внеаудиторной работы - самостоятельной работы; дистанционного обучения, вечерней и заочной формы обучения):

2.1. создание каталога образовательных ресурсов предметной области:

– хранилище учебных пособий (облачный архив) – цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) по предмету, интерактивные обучающие курсы, тесты, оцифрованные публикации, ЭУМКд, РП, методические и справочные, научные ресурсы и т.д.

– медиатека – хранение мультимедийной информации, доступной для скачивания в Интернете;

– фотобанк (архив фотоматериалов);

– библиотека – оцифрованные книги.

2.2. *использование сетевых сервисов в подготовке современных электронных учебных материалов* (Веб 2.0, Symbaloo, Mind42, Mindomo, Tagul, Google Apps, DropBox, Конструкторы тестов и др.).

2.3. *применение Интернет-ресурсов в организации и проведении учебных занятий;*

2.4. *использование современного программного обеспечения для разработки наглядных структурированных дидактических материалов, создания заданий и упражнений, проведения различных видов контроля знаний.*

3. *организация сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса (преподаватель – студент – группа, деканат). Проведение консультаций и методической помощи через электронную почту, форум, блог, социальные сети, Вики-технологии, вебинары, облака сервисов... Применение технологии электронного портфолио;*

4. *применение демо-версий, приложений через Интернет, свободно распространяемых систем управления обучением – СДО (систем дистанционного обучения: Moodle...);*

5. *создание условий для научно-исследовательской (проектной) деятельности на основе современных информационных технологий (внедрение ГИС-инструментов (геоинформационных систем) в исследовательские и практические проекты;*

6. *формирование ИКТ-компетентности всех участников образовательного процесса: подготовка и переподготовка педагогических кадров (повышение квалификации), обучение и консультирование педагогических работников в области современных информационных технологий обучения (облачные технологии, ЦОР и ЭОР, создание сайта по предмету, электронное портфолио и т.д.), проведение семинаров, мастер-классов, стажировок по созданию и эффективному применению ЦОР, организации контроля знаний студентов (on-line тестирование), создание сетевого взаимодействия между студентами, группой (электронная почта, социальные медиа, вебинары и т.д.);*

7. *создание сетевой инфраструктуры образовательного процесса, ее поддержка и безопасность;*

8. *применение электронного документооборота;*

9. *мониторинг ИОС (анализ и оценка эффективности внедрения в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов и т.д.).*

Используя информационно-образовательную среду в образовательном процессе ВУЗа решается одновременно несколько образовательных задач:

- *формируется самостоятельность студентов в научном поиске;*
- *формируется информационная компетентность;*
- *выстраивается обучение с позиции ведущей сенсорной системы и физиологических особенностей личности;*
- *активизируются креативные способности студента.*

Таким образом, среди факторов, влияющих на профессиональное становление будущего специалиста, электронно-образовательная среда имеет особое значение, так как выполняет несколько функций; образовательную (дает знания); обучающую (учит общению с информационными средствами);

развивающую (создает условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); воспитывающую (стабилизирует обстановку, направленность на, вхождение в профессию); компенсаторную (снижает затраты на обучение); адаптивную (привыкание к содержанию и режиму труда).

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ // Гарант: справ. правовая система. URL: http://base.garant.ru/70291362/2/#block_200 (дата обращения: 28.04.2019).

2. Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 . URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-09012014-no-2 (дата обращения: 25.04.2019).

3. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. [Электронный ресурс]. – М.: Стандартинформ, 2009. – 10с.

4. Программный продукт "1С:Электронное обучение. Образовательная организация" [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.v8.1c.ru/elo/educational/> (дата обращения: 02.05.2019).

5. 1С: Электронное обучение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.v8.1c.ru/elo/> (дата обращения: 02.03.2019).

6. Пустовой Н. В. Комплексный подход к развитию электронного и дистанционного обучения в техническом вузе / Н. В. Пустовой // Качество образования. – 2012. – № 9. – С. 20-23.

УДК 371

Козин Анатолий Михайлович

Профессиональное здоровье педагога в парадигме здоровьесберегающего образования

Челябинский государственный университет

Аннотация: Рассмотрены теоретические аспекты исследования профессионального здоровья в педагогике и психологии. Раскрыта специфика здоровья-нездоровья педагогов. Отмечена роль педагога в формировании здорового образа жизни обучающихся. Охарактеризован процесс развития здоровьесберегающей компетентности педагогов на основе социально-адаптивной ценности профессионального здоровья. Выделены основные направления и возможности восстановления здоровья педагогов.

Ключевые слова: Профессиональное здоровье, психология здоровья, психология профессиональной адаптации, профессиональная деформация, профессиональная деструкция, профессиональная психогигиена, здоровьесберегающая компетентность,

Актуальность исследования связана с тем, что в современных реалиях профессионально обусловленные состояния здоровья учителей вызывают особую тревогу: ведь от здоровья педагога в огромной степени зависит состояние здоровья подрастающего поколения. В образовательных учреждениях различного типа и вида, осуществляющих социализацию детей, в процессе которой усваивается ценность здоровья, формируется мотивация к здоровому образу жизни, большое значение приобретает деятельность педагогов по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Вместе с тем анализ литературных данных позволил выявить, что деятельность педагога зачастую связана с нервно-психическими перегрузками, которые проявляются рядом психических и психофизиологических симптомов.

От уровня здоровья учителей зависит качество профессиональной деятельности, кроме того, педагог должен стать образцом для подражания для своих учеников в области сохранения и укрепления здоровья, личным примером демонстрировать тягу к здоровому и активному образу жизни. Несомненно, что учитель, демонстрирующий невосприимчивость к внешнему отрицательному влиянию школьной среды, способствующий активному распространению положительного нравственного опыта, сохранению и укреплению здоровья является значимой фигурой в реализации здоровьесберегающих педагогических инициатив.

Введение понятия «профессиональное здоровье» явилось отражением потребности общества в определении возможностей организма человека применительно к условиям профессиональной деятельности. Общим для определений дефиниции является рассмотрение профессионального здоровья как интегрального качества в целостной системе: «здоровье-работороспособность-эффективность». В качестве основных положений концепции профессионального здоровья ряд авторов выделяют следующие: профессиональное здоровье интегрирует сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой и является мерой согласования социальных потребностей и возможностей человека в условиях трудовой деятельности; состояние профессионального здоровья определяется резервами функциональных возможностей организма человека; профессиональное здоровье зависит от способности организма восстанавливать нарушенное функциональное состояние; концепция профессионального здоровья имеет гуманистический характер и акцентирована на обеспечение безопасности профессиональной деятельности, высокого уровня здоровья и долголетия профессионала; профессиональное здоровье может быть рассмотрено не только как один из важнейших критериев качества профессиональной жизни, но и как мера социального благополучия (Н.А. Баженова, М.А. Березин, В.М. Бехтерев, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.).

В контексте заявленной проблемы необходимо отметить некоторые из направлений изучения профессионального здоровья в психологии, в том числе: психология профессиональной адаптации; профессиональные деформации и деструкции; профессиональная психогигиена; психология здоровья.

Профессиональная адаптация – процесс становления, сохранения и восстановления динамического равновесия в системе: «субъект труда-профессиональная среда» (Ф.Б. Березин, Р.М. Баевский). Авторы выделяют две

основные стратегии адаптации к профессиональной деятельности: 1. Сохранение психического и физиологического гомеостаза за счет отказа от достижения профессионально значимых результатов; 2. Достижение этих результатов ценой нарастания психического напряжения и психофизиологических сдвигов. Результат такого взаимодействия можно характеризовать через различные состояния уровней здоровья: состояние удовлетворительной адаптации; напряжения адаптационных механизмов (донозологическое); неудовлетворительной адаптации (преморбидное); срыва адаптации (патология).

Результаты целого ряда исследований (М.Т. Громкова, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк, Т.Н. Семенова и др.) свидетельствуют о том, что в качестве основных факторов, определяющих состояние здоровья педагога, необходимо рассматривать особенности его личности. В этой связи адаптационный потенциал личности представляет собой интегральную характеристику психического развития профессионала и определяет возможность его успешной социальной адаптации к условиям деятельности, что проявляется в поведенческой регуляции, нервно-психической устойчивости, коммуникативном потенциале, степени ориентации на общепринятые нормы и пр. Так, в рамках психологии профессионального стресса широко разрабатывается проблема «психологического выгорания», связанная с характеристиками особенностей психического состояния здоровых людей, в т.ч. педагогов, чья профессиональная деятельность протекает в эмоционально нагруженной атмосфере.

В качестве психопрофилактики или борьбы с разными уровнями проявления стресса накоплен и применяется различный методический инструментарий и такие приемы, как предотвращение воздействия стресс-факторов (психологическое просвещение и формирование жизненных стратегий), подготовка людей к неизбежному стрессогенному воздействию (формирование стрессоустойчивости, обучение методам внутренней регуляции), использование рефлексологических методов, нормализация режима питания, фармакотерапия, самогипноз, нервно-мышечная релаксация, идеомоторная тренировка и т.п. (М.А. Беребин, О.Ф. Жуков, Р. Лазарус, А.Б. Леонова и др.).

Профессиональная деструкция – это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности. Например, для части учителей со стажем работы в школе более 15 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание» (напряжение органов зрения; малая двигательная нагрузка и значительные физические нагрузки преимущественно статического характера; варикозное расширение вен на ногах; частые простудные заболевания; хроническая усталость и др.).

Ряд исследований представляет следующий сценарий профилактики профессионального выгорания педагогических работников:

1 этап - диагностико-информационный, включающий: оценку и самооценку уровня стрессоустойчивости педагога; информирование об актуальном уровне стресса педагога, симптомах, причинах.

2 этап – осознательный, включающий: осознание и принятие своих областей развития в плане управления стрессом; создание мотивации на

изменения; выход на понимание взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики, проблему профессионального долголетия необходимость преодоления страхов.

3 этап – развивающий, включающий в себя: накопление ресурсов для изменений; обучение навыкам психосаморегуляции; управленческие решения на уровне образовательного учреждения; создание в коллективе поддерживающей атмосферы (О.А. Анисимов, М.В. Беребин, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк и др.).

Профессиональная психогигиена рассматривается в целом как важное средство содействия достижению по возможности более высокого уровня здоровья работающей части населения. В нашем исследовании важной задачей гигиены педагогического труда отмечается следующее: получение и распространение знаний, связанных с определением, профилактикой и устранением охарактеризованных выше профессиональных вредностей; укрепление здоровья и развития личности работающих. В частности, в психогигиене профессиональной деятельности особое внимание уделяется психопрофилактике таких негативных состояний как: утомление, монотония, эмоциональное пресыщение, психическая напряжённость и пр. Необходимо подчеркнуть, что профессиональная деятельность, если она правильно организована и спланирована, является важным фактором укрепления физического и психического здоровья педагогов. Благожелательное отношение в коллективе и удовлетворенность трудом также являются важными факторами для сохранения профессионального здоровья. Особое внимание необходимо уделять вопросам эргономики и правильной организации труда с целью предупреждения появления различных отклонений в физическом и психическом здоровье работающих (Е.М. Иванова, А.Г. Маклаков, И.В. Медведев, В.А. Пономаренко и др.).

Из приведенного следует, что в качестве основных компонентов здоровьесберегающей компетентности необходимо выделить следующие:

- личностный: наличие мотивации, качеств, способностей, интересов, потребностей, ценностных установок на здоровье у субъектов образовательной деятельности;

- практический: владение педагогами навыками, приемами, методами сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования у них ценностного отношения к здоровью, развития мотивации здорового и безопасного образа жизни, организации здоровьесберегающей деятельности в педагогической практике;

- теоретический: знания и представления педагогов о здоровье, факторах, его определяющих, способах сохранения и укрепления, психофизиологических, физиологических, медицинских, психологических закономерностях развития детского организма и личности.

Процесс развития здоровьесберегающей компетентности педагогов, подразумевающий одновременно возможность влиять на повышение профессионального здоровья, заключается в понимании здоровья как социально-адаптивной ценности. Индивидуальное здоровье является категорией, которая оценивается на биологическом (соматическом), социальном, личностном

уровнях: биологический (соматический) – совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде; социальный – мера трудоспособности, социальной активности, деятельностного отношения к миру; личностный – стратегия жизни человека, его ценностные установки, личностные особенности, уровень самосознания (Н.П. Абаскалова, Г.Л. Апанасенко, Э.М. Казин, Л.М. Митина, Н.К. Смирнов и др.).

На наш взгляд, необходимо усилить внимание к проблеме состояния здоровья, его восстановления и укрепления среди педагогов с использованием таких, например, семинаров, курсов, как: «Профилактика профессионального и эмоционального выгорания педагогов», «Физиологические, психологические и социально-педагогические основы здорового образа жизни», «Психолого-педагогические основы здоровьесберегающей деятельности учителя», «Культура профессионального здоровья и здорового образа жизни учителя» и др.

Отметим в заключении, что человек, способный к стабильному качественному профессиональному росту, достигающий оптимальных результатов деятельности без ущерба для своего здоровья, является более адаптированным к современным условиям жизни. Такая личность не только обладает значительными личными ресурсами, но умеет их экономно расходовать и наращивать собственный здоровьесозидающий потенциал, т.е. создавать условия для поддержания и укрепления собственного здоровья. Здоровье педагога рассматривается обязательным условием успешной профессиональной деятельности. Перспектива – в побуждении преподавателя к осмыслению ценности своего здоровья для увеличения долголетия своей профессиональной деятельности и социального благополучия.

Список литературы:

1. Баженова, Н.А. Сохранение и укрепление здоровья педагога в процессе профессиональной деятельности [Текст]/Н.А. Баженова//Биологический вестник. – 2015. - №1а. – С. 11-14.
2. Жуков, О.Ф. Профессиональное здоровье учителя [Текст]/О.Ф. Жуков, Н.С. Россошанская//Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. - №3(73). – С. 75-78.
3. Здоровье как основа профессиональной деятельности учителя. «Дифференциация и интеграция психолого-педагогического знания в науке, социальной практике и научных исследованиях»: Международная научно-практическая конференция аспирантов. – Смоленск: СГПУ, 2001, С.20-24.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
5. К вопросу о здоровье учителя в системе его профессиональной деятельности. «Социально-психологические проблемы ментальности на рубеже столетий»: IV Международная научно-практическая конференция 17-19 ноября 2000, Часть I. – Смоленск: СГПУ, 2000. С.290-295.
6. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающий потенциал личности как феноменологическая категория[Текст]/А.Г. Маджуга//Современные проблемы психологии развития и образования человека. Материалы Всероссийской конференции. – СПб.: 2010. – Т.1. – С. 53-56.

7. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст]//Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. Ред. Л.М. Митиной. – М.: АКАДЕМИЯ, 2005. – 362 с.

8. Профессиональная компетентность педагога в реализации здоровьесозидающей функции: коллективная научная монография [Текст]//под ред. Т.Н. Ле-Ван. – Новосибирск: Изд-во «СибАК», 2014. – 134 с.

9. Психологические аспекты профессиональной реабилитации педагога//Материалы московской городской научно-практической конференции. «Профессиональное здоровье учителя – стратегическая проблема современной школы». Москва 1999. С.99-103.

10. Формирование здоровьесберегающей компетентности педагогов в инфраструктуре образовательных учреждений [Текст]//Э.М. Казин, Э.В. Працун, О.Г. Красношлыкова, А.И. Федоров//Валеология. - №3. – 2013. – С.38-44.

УДК 372. 363

Королёва Юлия Андреевна

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

МБДОУ «Детский сад №8», г. Сатка

Аннотация. В статье рассматривается театрализованная деятельность, которая является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребёнка, приобретает его к духовным ценностям, развивает речь детей.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, музыкальное воспитание, театральное искусство, дошкольник

Как известно, театр является одной из наиболее наглядных форм художественного отражения жизни, основанной на восприятии мира через образы. Специфическим средством выражения смысла и содержания в театре выступает сценическое представление, возникающее в процессе игрового взаимодействия актёров. Однако в области начального музыкального образования детей музыкально-театральная деятельность представляется наименее разработанным направлением, тогда как эффективность его очевидна, о чём свидетельствуют многочисленные психолого-педагогические исследования.

Музыкальное воспитание является синтезом различных видов деятельности. Процесс музыкального воспитания включает в себя все виды музыкальной деятельности и в том числе театрализацию. В занятиях музыкой театрализация должна занимать весомое место, наряду с другими видами деятельности театрализация оказывает большое влияние на развитие у ребенка творческих способностей, образного мышления [1, с. 28]

В процессе театрализованных игр, происходит интегрированное воспитание детей, они обучаются выразительному чтению, пластике движения, пению, игре на музыкальных инструментах. Создается творческая атмосфера, которая помогает раскрыться каждому ребенку как личности, применять собственные возможности и способности. В процессе создания театрализованных представлений на основе музыкальных произведений для ребенка открывается еще одна сторона искусства, еще один способ самовыражения, с помощью которого он может стать непосредственным творцом.

Музыкальный компонент театральных занятий расширяет развивающие и воспитательные возможности театра, усиливает эффект эмоционального воздействия как на настроение, так и на мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики и жестов добавляется закодированный музыкальный язык мыслей и чувств.

В зависимости от используемых методик преподавания музыки, педагог может взять за основу проводимых занятий театрализацию. Элементы театрализации могут быть использованы как при проведении развлекательных мероприятий и праздников, так и на основных занятиях, начиная с младшей группы. В процессе музыкального воспитания детей постепенно усложняются упражнения, выполняемые ребенком, и вместе с тем возрастает и его самореализация в творческой сфере [2, с. 13].

Театрализованные представления, обыгрывание музыкальных произведений занимают немаловажное место в целостном музыкальном воспитании ребенка. Театрализация позволяет ребенку любого возраста и пола открыть для себя возможность «играть» и обучаться одновременно. Подобный вид деятельности доступен всем и оказывает благоприятное воздействие на творческое развитие ребенка, его открытость, раскрепощенность, позволяет избавить ребенка от ненужной стеснительности и комплексов.

По своей природе театральное искусство наиболее близко детской ролевой игре, которая складывается как основа относительно самостоятельного функционирования детского сообщества и к 5 годам занимает позицию ведущей деятельности детей. Важнейшим компонентом детской игры и театра выступает роль как освоение и познание окружающей действительности, как её художественное отражение. В игровой деятельности роль опосредуется через игровой образ, а в театре – через сценический. Сходными являются и формы организации этих процессов: - игра – ролевая и актёрская [3, с. 53]. Таким образом, театральная деятельность отвечает природосообразности этого возраста, удовлетворяет основную потребность ребёнка – потребность в игре и создаёт условия для проявления его творческой активности.

Как правило, материалом для сценического воплощения служат сказки, которые дают «на редкость яркий, широкий, многозначный образ мира».

Участвуя в драматизации, ребенок как бы входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Это, пожалуй, наиболее сложное выполнение, т.к. оно не опирается ни на какой овестьственный образец.

Природная предрасположенность дошкольников к «напеванию» и «пританцовыванию» объясняет их живой интерес к восприятию музыкально-театрального действия и участию в нём. Удовлетворение этих возрастных потребностей в музыкально-театральном творчестве освобождает ребенка от закомплексованности, дает ему ощущение своей особенности, приносит ребенку массу радостных минут и огромное наслаждение. Восприятие «поющих слов» в музыкальном спектакле становится более осознанным и чувственным за счёт подключения сенсорных систем, а собственная включённость в действие позволяет ребёнку смотреть не только на сцену, но и в «себя», уловить своё переживание, зафиксировать его и оценить.

Восприятие музыкального искусства невозможно без субъективного и творческого принятия музыкального образа, поэтому возникает необходимость расширения содержания ознакомления дошкольников с музыкальным искусством и, прежде всего, пересмотра отношения к сенсорным эталонам, связанным с миром звуков [1, с. 38].

Известно, что основой музыкального образа является звучащий образ реального мира. Поэтому для музыкального развития ребенка важно наличие богатого чувственного опыта, в основе которого лежит система сенсорных эталонов (высота, длительность, сила, тембр звучания), реально представленных в звучащих образах окружающего мира (например, дятел стучит, дверь скрипит, ручей журчит и т. д.).

Вместе с тем, процесс музыкальной деятельности строится в основном на искусственно созданных образах, которым нет звуковой и ритмической аналогии в окружающей действительности (куклы поют, зайцы пляшут и т.д.), все это может быть обыграно при помощи театрализации.

Театрализованная деятельность оставляет большой простор для творчества самого ребенка, позволяет ему самому придумывать то или иное озвучивание действий, самому подбирать музыкальные инструменты для исполнения, образ своего героя. По желанию дети должны иметь возможность самим выбирать себе роли, без какого-либо принуждения.

В танцевальном творчестве ребенок получает возможность получить жизнерадостную самоутверждающую уверенность в себе, что становится прекрасным фоном для развития его интеллектуальной сферы [4, с. 82].

Поддержка инициативы импровизирования на музыкальных инструментах, пении, в танцевальной и театральной деятельности позволяет развить в детях «живой» интерес к занятиям музыкой, превратить их из скучной обязанности в веселое представление. Театрализованная деятельность способствует

психическому и физическому развитию ребенка, позволяет в рамках театральной игры узнать о нормах, правилах и традициях общества, в котором он живет.

Основная цель проекта – формирование у детей опыта театрализованных представлений как средства саморазвития и самовыражения.

Также целью и основой творчества является «эмоциональное воплощение». Эмоциональная атмосфера, распространяясь по типу «заражения» эмоциями, является основным механизмом регуляции эмоциональных процессов и состояний и формирования эмоционального контроля. Театрализованная деятельность для ребенка – это некое подобие, собирательный образ детской игры, где моделирование жизненных ситуаций точнее, острее и эмоциональнее, образ более завершённый, а обучающий эффект более значительный [3, с. 11]. Такая театрализованная деятельность, сохраняющая непосредственность детской игры, основана на творческой импровизации детей – песенной, танцевальной, игровой, ориентирующейся, главным образом, на понимание смысла и эмоциональной атмосферы общей и индивидуальной деятельности.

Театрализованная деятельность, в процессе музыкального воспитания детей исполняет социализирующую функцию и тем самым дает толчок к дальнейшему развитию способностей ребенка.

Музыкально-театральная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.)

Музыкально-театральная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребёнка, приобщает его к духовным ценностям, развивает речь детей. Это – конкретный зримый предполагаемый результат.

Список литературы:

1. Картамышева А.И. Музыкально-театральная деятельность, как средство развития художественно-исполнительских навыков у детей дошкольного возраста: учебное пособие / А.И. Картамышева. Минск. 2008. 67 с.

2. Ледяйкина Е.Г., Топникова Л.А. Чудеса для малышей - музыкальные занятия, праздники и развлечения: учебное пособие / Е. Г. Ледяйкина, Л. А. Топникова. Ярославль. 2007. 55 с.

3. Мигунова Е. В. Театральная педагогика в детском саду», - журнал «Воспитатель ДОУ» - методические рекомендации: 2009. 87 с.

4. Щеткин А. В. Театральная деятельность в детском саду// Издательство «Мозаика-синтез»: учебное пособие / А. В. Щеткин. Москва. 2010. 145 с.

Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей коренных малочисленных народов Арктической зоны*Челябинский государственный университет*

Аннотация. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей коренных малочисленных народов Арктической зоны определяется взаимодействием субъектов образовательного процесса, осуществляемым на основе комплексного подхода к решению потенциальных или актуальных проблем обучающихся.

Ключевые слова: учебно-образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, дети коренных малочисленных народов Арктической зоны

Создание условий для социальной адаптации обучающихся, формирование мотивации для самореализации в местах традиционного проживания, не теряя родовых связей, родного языка, культурных ценностей представляется важнейшей миссией современной системы образования региона. Отправной точкой исследования стали результаты констатирующего эксперимента, проведенного в 2016 г. в МКОУ Тазовская школа-интернат среднего общего образования и МКОУ Гыданская школа-интернат среднего общего образования имени Н.И. Яптунай, контингент которых более чем на 80 процентов состоит из детей тундровых и поселковых ненцев (в исследовании приняли участие 418 обучающихся). Проведение психолого-педагогического исследования на данной выборке позволяет выявить объективные проблемы, которые возникают образовательном процессе. Комплекс исследовательских, интерпретационных методов и психодиагностических методик позволил получить объективную информацию. В целом показатели по всем критериям соответствуют среднестатистическим, но выявлены некоторые особенности.

К предпочитаемым видам активности относится труд (в начальных классах), досуг (в среднем звене), учеба и выбор профессии в старшем. Это подтверждает необходимость учета национальных особенностей в учебно-воспитательном процессе – в частности, особого внимания трудовому воспитанию и образовательной области технологии в аспекте освоения традиционных занятий. Прочие занятия, такие, например, как общественная деятельность, занятия в кружках, находятся на последнем месте, что говорит о низком уровне социализации при ограниченных контактах в северных поселках, следовательно, о необходимости уделять большее внимание интерактивным методам обучения (в том числе проектной деятельности), коллективным творческим делам. Приоритет здоровья в системе ценностей важен и значим с точки зрения потенциала здоровьесберегающих и здоровьесозидающих технологий посредством создания спортивных, военно-патриотических кружков, секций. В рейтинге ценностей самостоятельность занимает одно из последних мест, что

свидетельствует о затруднении в самоактуализации, формировании выученной беспомощности, зависимости от внешней поддержки при решении проблем. Исследование репрезентативных систем восприятия информации позволяет сделать вывод о существенном преобладании до 8-9 класса аудиальной системы. Дети испытывают потребность в непрерывной слуховой стимуляции. Слабая выраженность такого канала восприятия, как визуальный обусловлена, возможно, однообразием тундровых пейзажей. Но, как известно, применение наглядности является золотым правилом дидактики, поэтому важно разнообразить визуальные стимулы учебно - образовательной средствами педагогического дизайна. 5% могут быть отнесены к группе педагогического риска, так как имеют низкую самооценку. Эти дети требуют особенно внимательно отношения учителей, специальной работы с психологом.

Данные, полученные при исследовании этнической идентичности, могут свидетельствовать о её стихийном формировании. Следует сделать этот процесс более управляемым и систематизированным. Специфичным по критерию «Адаптация к образовательному учреждению» является то, что дети не только адаптируются собственно к школе и школьному укладу. Они адаптируются жить без родителей. Данные диагностики показывают, что учитель и уроки не окрашены для них в теплые эмоциональные тона. Что касается профессиональной направленности, то зачастую выявляется несоответствие профессиональных склонностей и способностей школьников. Практически 100% старшеклассников из Тазовской школы-интерната не знают, кем они хотят стать. Ключевой проблемой является то, что профессии, рекомендованные детям на основе тестов, не относятся к числу востребованных в регионе (10 и более вакансий).

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается в контексте исследования как система совместной деятельности педагогов, психологов, иных специалистов, предполагающая разработку содержания, средств, методов через реализацию образовательной программы, направленной на выявление и актуализацию субъектного опыта обучающегося, раскрытие способов его мышления, индивидуальное развитие с учетом личностного ресурса, способствующего успешной интеграции в учебно-образовательную, социальную и профессиональную среду. Для достижения поставленной цели разработана Программа психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей коренных малочисленных народов Арктической зоны. Выбрав программно-целевой подход как стратегию управления, мы не могли обойтись без важнейшего инструмента системного анализа объекта исследования – моделирования. Модель необходима для того чтобы визуализировать структуру сопровождения, основные свойства, внутренние и внешние связи; оптимизировать управление процессом при заданных целях и критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия. В качестве детерминант, определяющих структурно-функциональное и содержательное своеобразие модели, нами также определены:

а) заявленные государством цели «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации», «обеспечения формирования гражданской идентичности обучающихся», определяющие этнический и гражданский характер образования

(Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, 2009; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012);

б) выявленные в процессе анализа научных источников проблемы: изначально высокий уровень депривационных воздействий среды, в том числе недостаток сенсорной и речевой стимуляции детей дошкольного возраста исследуемой категории; фактическое исключение семьи из процесса воспитания и обучения на этапе школьного детства; слабую успеваемость школьников и негативное отношение к учебе, обусловленное ориентацией на формально-логическое мышление, на накопление информации, субъект-объектным педагогическим воздействием; межэтническую напряженность; ассимиляцию с титульной нацией; отсутствие квалифицированной диагностики и отсутствие специальной медико-психологической – педагогической помощи в организациях интернатного типа (Иващенко Т.В., 2015; Киреева Е.П., 2016; Лезина Ю.Ю., 2017; Малков В.В., 2015; Малышева Е.В., 2015).

Особого внимания, с нашей точки зрения, требуют условия, реализация которых обеспечит успешность психолого-педагогического сопровождения. Мы выявили и описали комплекс условий, включающий: 1) актуализацию этнонациональных компонентов в образовательном процессе; 2) просветительская и обучающая работа с родителями; 3) качественная подготовка специалистов по национально-русскому двуязычию; 4) доступность культурных, образовательных, досуговых учреждений с целью обеспечения социальной активности и личной включенности; 5) разработка, апробация и внедрение пакета диагностических методик для проведения психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста (7-11 лет) из числа коренных малочисленных народов Арктической зоны с целью определения актуального и потенциального уровня развития познавательной сферы их личности как фактора успешной адаптации и интеграции в учебно-образовательную среду; 6) создание ресурсных центров, поддержки школ, в которых обучаются дети коренных малых народов Арктической зоны, интегрирующих функции центров коллективного пользования, методической поддержки педагогов и обеспечения образовательного процесса, тьюторского сопровождения, услуг переводчиков и узких специалистов медико-психологического и психолого-педагогического профиля.

Таким образом, исследование проблем детей коренных малочисленных народов Арктической зоны выявило особенности развития, обуславливающие успешность их учебной деятельности и адаптации к условиям образовательной среды школы-интерната. В целях обеспечения успешности обучения и воспитания коренных малочисленных народов Арктической зоны, разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания детей коренных малочисленных народов Арктической зоны, все блоки которой объединены принципами ориентации на личностные достижения успешности и социокультурное развитие обучающихся из числа коренных малочисленных народов Арктической зоны, открытости образовательного процесса как основы

для гармоничной, комфортной образовательной среды, природосообразности, культуросообразности.

Список литературы:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 289 с.

2. Большой психологический словарь / Б. Г.Мещеряков, В. П. Зинченко; под ред. Б.Г. Мещерякова - 3-е изд., 2002. – 572 с.

3. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. – Вопросы психологии, 1978, № 4, С. 30-34.

4. Ивашенко, Т.В. Взаимодействие родителей и педагогов как условие для повышения эффективности воспитательной деятельности интернатного учреждения Крайнего Севера // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 5.

5. Киреева, Е. П. Особенности эмоционально-личностного развития младших школьников, проживающих на Крайнем Севере // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 2186– 2190. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96357.htm>. (Дата обращения 28.12.2017)

6. Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации / Распоряжение Правительства РФ от 04.02.2009 №132 - п// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84814/d9c2efb4aea01de7f443b9e5f0c655df45e48b5f/ (Дата обращения 19.12.2017)

7. Лезина, Ю.Ю. К вопросу об особенностях самоопределения подростков коренных малочисленных народов крайнего Севера (подростков-ненцев) / Ю.Ю. Лезина, Т.М. Бостанжиева // Научный диалог. - 2017. - № 2. С. 256—268.

8. Малков, В.В. Использование здоровьесберегающих игровых технологий на уроках физической культуры в условиях Крайнего Севера // Наука и образование: новое время. - 2015. - № 6.

9. Малышева, Е.В. Образование коренных малочисленных народов Арктики: проблемы и перспективы развития / Е.В. Малышева, И.Л. Набок // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). - 2015. - № 1 (34).

10. Малышева, Е.В. Этнопедагогика Севера как ресурс модернизации образования коренных малочисленных народов / Е.В. Малышева, И.Л. Набок // История и педагогика естествознания. - 2015. - № 1.

11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»//http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 19.12.2017)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00394

Стилевой анализ поэтического текста И.А. Бунина с применением метода интеллект-карт на уроках литературы в 11 классе*Челябинский государственный университет*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с изучением творчества И.А.Бунина и обучением старшеклассников стилевому анализу литературного произведения. Приём составления интеллект-карт на уроках литературы рассматривается как один из эффективных в обучении старшеклассников. Дана модель урока-анализа поэтического произведения с применением метода составления интеллект-карты.

Ключевые слова: И.А. Бунин, интеллект-карты, стилевой анализ, лирическое произведение, систематизация, ассоциации

В настоящее время большой пласт произведений И.А. Бунина изучается на каждой ступени школьного образования – это зафиксировано в рабочих программах по литературе, кодификаторах ОГЭ и ЕГЭ, но эта тема, недостаточно освещена с методической точки зрения, т.к. творчество писателя вошло в школьный курс литературы недавно (90-е годы XX в.),

Задача учителя на уроках стилевого анализа произведения заключается в том, чтобы сформировать у учащихся системное представление о творчестве И.А.Бунина, обратить внимание на художественные открытия, обусловленные развитием русской литературы, вобравшей в себя напряженные философско-эстетические искания времени.

Кроме этого, важно показать эволюцию стиля писателя, что позволит школьникам осмыслить стилевые тенденции: взаимопроникновение лирики и эпоса, экспрессивность языка, образность и синестезия.

Одним из эффективных современных приёмов, который можно использовать на уроках анализа, как поэтического текста, так и прозаического, является метод составления интеллект-карт.

Идея организации линейно представленной информации в карту принадлежит Тони Бьюзену, который в 70-е г.ХХ в. разработал собственную методику – Mind Maps (интеллект-карта).

Интеллект-карта – это графическое выражение процесса радиантного мышления, которое является естественным продуктом деятельности человеческого мозга [2].

Принципы, определяющие организацию и методику обучения на уроках в данной форме следующие:

- 1) Подготовка:** целеустановка и создание ситуации успеха для учащихся;
- 2) Использование эмфазы:** создание центрального образа, ядра карты. Центральный образ должен быть ярким, запоминающимся, привлекать внимание. Для этого Тони Бьюзен советует использовать при оформлении: несколько цветов (от 3-х и более); графическое оформление (рисунки) для сохранения баланса

между визуальной и текстовой частями; особый способ выделения ключевой информации (объемные большие буквы).

3) Структурирование информации, четкость выражения мыслей и лаконичность. Необходимо стремиться к оптимальному размещению блоков информации: на горизонтально расположенном листе поместить центральный образ в середину, а от него расходятся ветви, вторичные идеи и т.д.

Концепты или блоки информации важно выстроить в определенную систему, при необходимости пронумеровать или использовать буквы.

Горизонтальное расположение карты и слов связано с процессом восприятия информации. Во-первых, это упрощает механизм работы для тех, кто только учится составлять интеллект-карты, во-вторых, создается особая панорама, многомерная картинка, которая позволяет представить весь материал в системном виде, в-третьих, такая форма организации способствует *«скорейшему доступу к информации»*.

4) Ассоциации. Данный уровень важен для:

- аналитической работы с ключевыми словами и образами, которые вносятся в карту на основании представленных образов;
- развития творческих способностей учащихся, т.к. каждая ассоциация индивидуальна, что и способствует созданию неповторимых интеллект-карт;
- развития способностей, связанных с процессом запоминания информации различных уровней сложности и объема;
- усиления эмафазы;

5) Сопровождение словесного материала графическими образами.

Различные рисунки, картинки или фотографии являются средством наглядности, влияют на способности восприятия и запоминания материала – их главная задача, заострять внимание и направлять мысль.

6) Выработка индивидуального стиля. Т.к. процесс создания mind map связан с развитием не только интеллектуальных, но и творческих способностей, а также процессом создания уникального продукта, важно, чтобы на каждом уровне структуры и формы проявлялась индивидуальность автора. Каждая последующая карта, должна становиться более функциональной, образной, эстетически усовершенствованной, британский психолог советует применять в этом случае «правило +1».

7) Совершенствование умений и навыков. В книге «Супермышление» Тони Бьюзен говорит о том, что необходимо постоянно обращаться к составленным интеллект-картам, чтобы полученное знание из краткосрочной памяти перешло в долгосрочную.

В существующих примерных программах по литературе в старших классах блок лирики И.А.Булнина вариативен, учитель может работать с текстами, которые предложены в программах, либо отобрать материал в зависимости от целеустановки и задач.

Примерная программа основного общего образования по литературе	Авторская программа В.Я. Коровиной	Авторская программа под редакцией Т.Ф.Курдюмовой:	Рабочая программа по литературе 2017-2018 г. Н.П.Везе
«Одиночество», «Крещенская ночь», «Собака».	«Вечер», «Не устану воспевать вас звезды...», «Последний шмель».	«Вечер», «Крещенская ночь», «Ищу я в этом мире сочетанья...», «Не устану воспевать вас, звезды!», «Последний шмель», «Одиночество», «Песня».	«Вечер», «Одиночество», «Сириус», «Не устану воспевать вас, звезды...»

На основании анализа различных календарно-тематических планирований и конспектов уроков, нами была создана модель урока анализа лирического произведения с применением методики интеллект-карт, с опорой на авторскую программу по литературе под редакцией В.Я.Коровиной (10-11 классы - базовый уровень).

Данный урок стиливого анализа поэтического текста И.А. Бунина «**Ищу я в этом мире сочетанья прекрасного и вечного...**» является вторым в разделе «Творчество Бунина», на изучение которого в системе уроков отводится 5 часов.

Цели:

- **Образовательные:** сформировать у учащихся системное представление об особенностях поэтического творчества И.А.Бунина;

- **Развивающие:**

- a) Формирование умений стиливого анализа в ходе текстуального изучения лирического произведения;

- b) развитие умения интерпретировать и комментировать поэтический текст;

- c) развитие умения использования теоретико-литературных знаний в практической деятельности;

- d) совершенствование навыков выразительного чтения и устной речи;

- **Воспитывающие:**

- a) воспитание и развитие таких качеств, как критическое мышление, способность к творческой деятельности;

- b) формирование круга чтения школьников.

Первый шаг урока – организационный, второй этап – актуализация темы урока и первичное восприятие поэтического текста: прослушивание стихотворения «Одиночество» в актерском исполнении, после чего, учащиеся делятся своими впечатлениями. Третий этап – работа по теме урока, анализ двух поэтических текстов, который подразделяется на 2 блока: 1) анализ стихотворения «Одиночество» (1903г.); 2) исследование стихотворения «Сириус» (1922г.)

Выбор стихотворений обусловлен задачей учителя, показать эволюцию стиля И.А.Бунина на примере философской лирики.

Основной прием на этом шаге урока составление учениками вместе с учителем интеллект-карт, который дополняется беседой, ученики отвечают на вопросы учителя, дискутируют, применяют теоретико-литературные знания на практике.

Карта составляется на основании центрального образа (с пропуском) «...лирика И.А.Бунина», от которого отходят 2 блока (впоследствии они также разделяются на составляющие), заполняемые по мере анализа текстов.

Так, при анализе стихотворения «Одиночество» учащиеся поэтапно, начиная с работы над темой, переходят к исследованию образной системы (образ автора и сопоставление его состояния с лирическим героем и пейзажем), раскрывают эмоциональное содержание стихотворения, и выявляют функции тропов.

При анализе стихотворения «Сириус» ученики вместе с учителем отмечают, что образы становятся более сложными и многозначными (например, образ звезды), расширяется тематическое поле. На этом этапе реализуются межпредметные связи литературы с астрономией (рассказ ученика о звезде «Сириус») и физикой (рассуждения об образе «стоцветной звезды»).

Учитель вместе с учащимися делает вывод о том, что Бунин является продолжателем русской классической традиции русского стиха XIX в., но в то же время выступает и как новатор, используя особые приемы, для поэтизации образов окружающей действительности.

На этапе рефлексии, учитель дает задание: заполнить пропуск в поле «центральный образ», ответив на вопрос: «*К какой тематике относятся данные стихотворения?*»

Домашнее задание: проанализировать стихотворение «Последний шмель» (схема анализа см. как в классе) и заполнить карту; прочитать рассказ «Господин из Сан-Франциско».

На основании результатов апробации можно сделать следующие выводы. Методика интеллект-карт имеет ряд достоинств: во-первых, организация информации посредством карт способствует усвоению знаний в системе; во-вторых, у учащихся развиваются умения выстраивать ассоциативно-логические связи и творческие способности; В-третьих, у учителя есть возможность организации различных форм деятельности и контроля учащихся, что, способствует выявлению слабых мест в знании предмета.

Существуют определенные сложности, связанные с применением данной методики в рамках урока, поэтому в качестве методических рекомендации выделим следующие положения:

1) необходимо сократить время на визуализацию информации, оформляя только основные блоки информации (по желанию ученика в качестве домашней работы возможно дополнение рисунками);

2) графическое наполнение должно быть простым и не занимать много времени;

3) работу с некоторыми компонентами анализа (повторение по таблице определенных блоков, связанных с образом автора: «Становление метода» и «Одиссея русского эмигранта»; исследование образа лирического героя, поиск изобразительно-выразительных средств;) учитель дает в качестве домашнего задания к уроку;

4) так как время работы с интеллект-картами в рамках школьного урока ограничено (40-45 мин.), то учитель может предложить их заполнять фрагментарно – раздать учениками готовые шаблоны. Данную рекомендацию можно использовать так же и в том случае, если учащиеся работают с интеллект-картами впервые.

Список литературы:

1. Богданова, О.Ю. Бунин в школе: Книга для учителя [Текст] // О.Ю.Богданова. - М.:Дрофа, 2010.-300 с.

2. Бьюзен, Т. Супермышление [Текст] // Т.Бьюзен.– Б.: Поппури, 2017. - 193 с.

3. Программа по литературе для 5–11 классов (базовый уровень) / Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 класс // Под ред. Т.Ф. Курдюмовой.- М.: Дрофа, 2010.-96 с.

4. Программа по литературе для 5–11 классов / Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 класс // Под ред. В.Я. Коровиной.- М.: Просвещение, 2007.-43 с.

УДК 373.24

Нуруллина Наталья Владимировна

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА SAND ART (ПЕСКОГРАФИЯ) В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

МКДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №40», Сатка

Аннотация. В статье раскрываются особенности метода песочного рисования в детском саду.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, песочное рисование, песочная анимация

Развитие социальных навыков, адаптивных и поведенческих функций у воспитанников ставится во главу угла современного дошкольного образования. Художественно – эстетическое развитие дошкольника является наиболее актуальным, так как именно в дошкольном детстве закладываются фундамент

творческой личности, закрепляются нравственные нормы поведения в обществе, формируется духовность будущего гражданина.

Изобразительная деятельность – один из немногих видов художественных занятий, где ребенок творит сам, а не просто разучивает и исполняет созданные кем – то стихотворения, песни, танцы. Освоение техники рисования песком позволяет обогащать и развивать внутренний мир ребенка. Проявить творческое воображение – значит, обрести способность создать чувственный образ, адекватно и выразительно раскрывающий замысел автора, делающий невидимое видимым.

Рисование песком, как средство коррекции психики, позволяют преодолеть чувство страха. Можно сказать, позволяют маленькому художнику, отойдя от предметного изображения, изображения традиционными материалами, выразить в рисунке свои чувства и эмоции, дают свободу, вселяют уверенность в своих силах. Владея техникой рисования песком, ребенок получает возможность выбора, что в свою очередь, обеспечивает продуктивной деятельности творческий характер [1, с.67].

В процессе рисования песком повышается тактильная чувствительность, развивается мелкая моторика рук. Нет ни одного отрицательного фактора, который бы мог быть против того, чтобы рисовать песком на стекле. Также это отличный, достаточно активный отдых, доставляющий удовольствие детям. Свойства песка, мягкость, тягучесть и приятная на ощупь шершавость, создает в процессе рисования условия для вхождения ребенка – дошкольника в расслабляющее и снимающие стрессы медитативное состояние.

Современные исследования доказывают, что занимаясь рисованием песком, ребенок не только овладевает практическими навыками, не только осуществляет творческие замыслы, но и расширяет кругозор, воспитывает свой вкус, приобретает способность находить красоту в обыденном, развивает зрительную память и воображение, приучается творчески мыслить, анализировать, обогащать.

Песочное рисование – удивительное рисование на песке. Дети создают неповторимые шедевры только своими руками и песком. Удивительным образом горсть песка превращается в пейзаж, звездное небо, лес, море и пр. Атмосфера чуда поддерживается соответствующим музыкальным сопровождением. Этот необычный вид искусства называется Sand-art, т.е. «искусство песка». Песок – эта та же краска, только работает по принципу «света и тени». Эта «краска» прекрасно передает все человеческие чувства, мысли и стремления. А еще ярче данная деятельность звучит с музыкальным сопровождением [2, с.89]

Музыкотерапия является психотерапевтическим методом, в основе которого лежит исцеляющее действие музыки на психологическое состояние человека. Позитивное действие музыкотерапии на детей с ОВЗ заключается в следующем:

- способствует установлению доверительной атмосферы, взаимопонимания между участниками процесса;
- усиливают эффект от проводимой терапии, так как с помощью музыки легче проникнуть во внутренний мир, переживания ребенка, чем при помощи обычных бесед;

- музыкотерапия обостряет все чувства человека, способствует их проявлению;

- помогает достичь внутренней гармонии, усиливает внутренний контроль и порядок.

В последнее время песочная анимация (рисование песком на стекле) прочно занимает одно из лидирующих мест в развитии и коррекции эмоциональной сферы ребенка. Этот удивительный процесс создания картины лишь при помощи песка не оставляет никого равнодушным. Оригинальное исполнение и загадочность в создании рисунка привлекает и детей, и взрослых.

Каковы же особенности такого вида творчества? Во-первых, это простота. Данное занятие посылно даже очень маленьким детям, которые любят рисовать руками. У ребенка, занимающегося песочной анимацией, развивается мелкая моторика, интерес, внимание и усидчивость. Необыкновенное создание образов вызывает у детей желание безудержно творить, как творят настоящие художники. В отличие от рисования на бумаге, тут не нужна резинка или резерв чистой бумаги на случай необходимости исправления ошибок. Достаточно всего лишь разровнять песок – и можно начинать. Песочная анимация как нельзя кстати подойдет чрезмерно активным детям. Занимаясь данным видом творчества, ребенок с пользой тратит лишнюю энергию и успокаивается. В рисовании песком участвуют обе руки, поэтому оба полушария мозга работают. Занятия песочной анимацией развивают сенсорные ощущения. Упражнения благоприятно влияют на эмоциональное состояние ребенка. Заниматься песочной анимацией безумно интересно и увлекательно. Картины создаются из сыпучего материала - песка. На специальном столе с подсветкой песок тонким слоем наносится на стекло и «переливается», открывая новые горизонты его возможностей. Картины плавно сменяют друг друга, сливаясь в единую линию повествования. Песочная анимация обязательно сопровождается музыкой! [3, с. 57]

Игра с песком как процесс развития самосознания ребенка и его спонтанной «самотерапии» известна с древних времен. Игры в песочнице используются психологом в ходе индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста. Рисование песком – занятие не просто увлекательное, для ребенка это открытие нового волшебного мира песочных «замков». Под чутким руководством педагога он учится создавать как отдельные самодостаточные картины, так и целые фильмы, что станет мощным развивающим фактором для его художественно-эстетического восприятия. И как было сказано выше, учитывая технику рисования, задействующую мелкую моторику рук, а также координацию, пластику и прочие факторы, эта техника, безусловно, является сильнейшим стимулом для общего развития ребенка.

Список литературы:

1. Зинкевич Т.Д.- Евстигнеева. Практикум по сказотерапии: учебное пособие/ Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. Санкт-Петербург, 2015. 310 с.

2. Лютова Е. К., Монаина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: учебное пособие/ Е. К. Лютова, Г. Б. Монаина. Москва, 2014. 134 с.

3. Никитина О.Н. Песочное рисование в психолого-педагогической практике: учебное пособие / О.Н. Никитина. Санкт-Петербург, 2016. 128 с.

Формирование мотивации научно-исследовательской деятельности студентов вуза*Челябинский государственный университет*

Аннотация: В статье рассматриваются специфика мотивации научно-исследовательской деятельности студентов на разных этапах обучения в вузе и основные проблемы формирования данного вида мотивации.

Ключевые слова: студенты вуза, мотивация научно-исследовательской деятельности, формирование мотивации, формирование мотивации научно-исследовательской деятельности.

Одним из важнейших факторов закрепления молодежи в сфере науки и образования является мотивация научно-исследовательской деятельности, результатом которой являются успешность деятельности, удовлетворенность трудом, а в конечном итоге – качество подготовки специалистов.

Мотивация поведения и деятельности человека в настоящее время относится к одной из наиболее исследуемых психологической наукой областей. Однако в отличие от мотивации учения, мотивация научно-исследовательской деятельности представляет особый научный интерес в связи с недостаточной изученностью ее структурных, содержательных и динамических характеристик.

Особое значение проблема мотивации научно-исследовательской деятельности приобретает в связи с переходом отечественного высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат и магистратура). В связи с этим необходимо обеспечить преимущество содержания подготовки бакалавров и магистров, что предполагает установление: а) соотношения теоретической и практической подготовки на каждом уровне обучения; б) соотношения общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки, в) профессиональных задач, к решению которых готовится студент на определенной ступени образования; г) средств развития культуры мышления, готовности к переносу полученных знаний, умений, способов действий [2].

При рассмотрении проблемы мотивации научно-исследовательской деятельности студентов на разных уровнях обучения необходимо остановиться на проблеме этапов деятельности учения. Весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный, основной, заключительный). На каждом из них организационные характеристики учения имеют свои особенности. Одновременно в структуре деятельности учения на всех этапах обучения происходят мотивационные изменения, в ходе которых выделяются самостоятельные виды деятельности учения. Исследователями выделяются три вида деятельности учения в вузе: учебно-познавательная, учебно-исследовательская, учебно-профессиональная [3].

На начальном этапе обучения в вузе (1-2 курсы) ведущей является учебно-познавательная деятельность. Основное содержание учебно-познавательной деятельности составляет овладение студентами теоретическими знаниями и конкретными практическими умениями. Важной особенностью данного этапа обучения является приспособление к новой учебной ситуации, ее организационным изменениям. На начальном этапе обучения в вузе студенты сталкиваются с проблемами общего характера: освоение новых форм обучения, построение новых социальных отношений.

На основном этапе обучения (3 курс) появляется и становится ведущей учебно-исследовательская деятельность студентов. Ее организационные условия менее всего подвергаются изменению, но содержание деятельности качественно изменяется. Учебно-исследовательская деятельность требует более глубокой рефлексии студента, которая приводит к приобретению опыта самореализации. Особенностью учебно-исследовательской деятельности является субъективное открытие нового знания, которое не возникает из ничего, а связано с прежними знаниями и опытом индивида. Актуализация прежних знаний и умений является условием учебно-исследовательской деятельности.

Студенты должны владеть не только необходимой суммой теоретических знаний, но и определенными умениями творческого решения практических задач. Они приобретаются путем активного участия студентов в научно-исследовательской работе, которая является эффективной образовательной технологией, отвечающей задачам развития творческих способностей и профессионализации [1].

Без знания технологии проведения научного исследования и умения построить его процедуру невозможно провести даже небольшую научную работу. Кроме того, овладеть самостоятельной технологией умственного труда гораздо сложнее, чем освоить содержание учебной дисциплины в вузе, поэтому необходимо научить студента учиться.

Понятие «научно-исследовательская деятельность студентов» включает в себя два элемента: 1) обучение студентов элементам исследовательского труда, привитие им навыков этого труда; 2) собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей.

Научно-исследовательская деятельность студентов является продолжением и углублением учебного процесса, важным и эффективным средством повышения качества подготовки специалистов. Ее целями являются переход от усвоения готовых знаний к овладению методами получения новых знаний, приобретение навыков самостоятельного анализа различных явлений.

В научно-исследовательской деятельности, опыте учебной и производственной практики «вырастает» учебно-профессиональная деятельность (4 курс), которую можно рассматривать как деятельность, частично реализующуюся в условиях профессиональной подготовки и как собственно будущую (во времени, в форме образа).

Профессионально направленная научно-исследовательская деятельность студентов представляет собой предпосылку для формирования мотивации профессиональной деятельности, актуально не существующей для субъекта, но объективной и реальной для него в будущем.

В образе будущего как в наиболее общем, целостном отражении субъективной картины мира с той или иной степенью выраженности и значимости существует и образ будущей профессиональной деятельности. Образ как обобщенное отражение действительности в применении к будущей, но пока реально не существующей для субъекта профессиональной деятельности не может быть полным, а может лишь стремиться к этой полноте. Поэтому мотивом будущей профессиональной деятельности можно назвать осознанное и принятое к реализации побуждение, существующее в форме субъективного образа потенциальной профессиональной деятельности [3].

В период обучения в вузе происходит интенсивное преобразование мотивации студентов, меняется структура мотивации, поведение субъекта деятельности учения принимает целевой характер и становится организованным. Потребности личности в ходе деятельности находят свой предмет, происходит формирование структуры мотивации. В результате этого процесса устанавливается личностный смысл деятельности, что находит отражение в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом.

Однако ориентация процесса обучения только на передачу знаний определяет возникновение и развитие у студентов мотивации потребления учебного материала в готовом виде. Вследствие этого обнаруживается неумение студентов мыслить научными категориями и понятиями. Студенты овладевают определенными знаниями, но не становятся подлинными субъектами деятельности учения.

Эффективность научно-исследовательской и учебной деятельности во многом зависит от того, насколько ясно осознается субъектом ее цель и смысл. Неопределенность будущего снижает мотивацию и целеустремленность, реальность достижения цели и ее близость, напротив, создают для личности перспективу, которая сильнее побуждает к достижению этой цели. В связи с этим важнейшими факторами, влияющими на осознанность процессов целеобразования, являются видение студентами бакалавриата перспектив, связанных с обучением в магистратуре, осознание значимости дальнейшей учебы для собственной жизни.

Процесс формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов является частью процесса формирования мотивации учения студентов и заключается в раскрытии возможностей научно-исследовательской работы по удовлетворению различных потребностей студентов (в том числе познания, достижения, доминирования, аффилиации и т.д.). Вначале они не связаны с деятельностью и реализуются за ее пределами, но через достижения в учении появляется возможность их удовлетворения в деятельности и через деятельность [4].

Общий путь формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов состоит в превращении широких неустойчивых

побуждений в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой, в которой доминируют отдельные мотивы.

Несмотря на многочисленность исследований мотивации учения студентов вузов, ее структуры, динамики в ходе процесса обучения, зависимости от различных внешних и внутренних факторов, в отечественной психологической науке отсутствуют модели формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов. По нашему мнению, такая модель должна включать в себя не только ведущие мотивы научно-исследовательской деятельности студентов, но и учитывать специфику структуры и содержания мотивационной сферы субъектов деятельности учения, отражать динамику структурных элементов мотивационной сферы на разных этапах учения, содержать критерии эффективности модели.

Таким образом, исходя из принципов построения модели формирования научно-исследовательской деятельности студентов (системности, деятельности, индивидуализации, субъектности), реализация модели предполагает:

- организацию деятельности студентов по развитию структуры мотивационной сферы (увеличению разнообразия мотивов, средств их реализации, осознаваемости компонентов структуры мотивационной сферы, целеобразованию и смыслообразованию);

- использование различных методов работы, в том числе методов активного социально-психологического обучения, для развития мотивации научно-исследовательской деятельности, актуализации познавательных и профессиональных интересов, расширения используемых мотивационных стратегий, повышения удовлетворенности научно-исследовательской деятельностью.

Список литературы:

1. Ляудис, В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 239 с.

2. Митяева, А. М. Подготовка студентов бакалавриата к научно-исследовательской деятельности в магистратуре / А. М. Митяева // Образование и общество. – 2006. – № 5. – С. 31-38.

3. Овчинников, М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: дис. ... канд. психол. наук / М. В. Овчинников. – Курган, 2007.

4. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо
Челябинский государственный университет

Аннотация: В современных условиях целью обучения становится не простая трансляция имеющейся информации, а раскрытие индивидуальных способностей личности, развитие её умственной активности. Ставится задача не научить человека на всю жизнь, а научить его учиться всю жизнь. Решению этой задачи может успешно способствовать применение такой новой современной технологии, как технология развития критического мышления через чтение и письмо.

Ключевые слова: технология, критическое мышление, обучение, ученик

Технология развития критического мышления впервые была разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита, авторами данной программы являются Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология развития критического мышления характеризуется как открытая система стратегий и методических приемов, предназначенных к использованию в областях науки, образования и видах деятельности. В России реализуется с середины 90-ых годов.

Критическое мышление представляет собой систему суждений, применяющуюся для анализа явлений, вещей и событий и с последующим формулированием обоснованных выводов. Именно так люди получают достоверные оценки и интерпретации, а также возможность использовать полученные результаты к актуальным для них проблемам и вопросам.

Главным принципом данной технологии является принцип гуманизации и сотрудничества, имеющий целью получение таких результатов, как:

- формирование способности у обучаемых эффективно работать в условиях частой смены технологий труда и производства, постоянно увеличивающегося и обновляющегося информационного потока в различных областях научных знаний;
- формирование умений критически оценивать полученную информацию и на основе такой оценки аргументировать и отстаивать свою точку зрения;
- становление готовности не только решать возникающие проблемы, но и в случае необходимости брать ответственность на себя;
- формирование способности заниматься своим саморазвитием; развитие умения работать в группе; укрепление способности выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Критическое мышление способствует объективному взгляду на идеи, решения и поступки, позволяет определять слабые места и устанавливать правдивость фактов и предположений, опираясь на логику и причинно-следственные связи. Можно сказать, что творческое мышление создает новые идеи, а критическое выявляет их недостатки и дефекты. То есть тип

критического мышления основан на сомнении в достоверности какой-либо информации.

В основе данной технологии лежит трехфазовая структура учебного занятия:

- фаза 1 – вызов (пробуждение имеющихся знаний, интереса к получению новой информации)
- фаза 2 – осмысление содержания (получение новой информации)
- фаза 3 – рефлексия (осмысление, рождение нового знания)

Первая фаза предоставляет возможность учащимся проанализировать то, что они уже знают об изучаемой теме, что создает дополнительный стимул для формулировки ими собственных целей – мотивов, а также актуализирует познавательную деятельность учащихся. В этой фазе можно использовать прием «мозговой штурм» в группах численностью 5-7 человек. На первом этапе создается банк идей, обсуждаются возможные решения проблемы, принимаются и фиксируются на доске или плакате любые предложения. На этом этапе не допускаются критика и комментирование. Второй этап предполагает коллективное обсуждение идей и предложений. На этом этапе главной целью является поиск рациональных решений, попытка совместить найденные решения. На третьем этапе осуществляется выбор наиболее перспективных решений с точки зрения имеющихся на данный момент ресурсов. При этом ученики могут свободно высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, без боязни ошибиться и быть исправленным педагогом. Учитывая, что любое высказывание будет важным для дальнейшей работы, важно, чтобы они фиксировались преподавателем.

Также на стадии вызова целесообразно использовать прием «верные-неверные утверждения». Преподаватель заранее готовит ряд утверждений, часть из которых не является верными. Учащиеся выбирают верные утверждения, полагаясь на имеющиеся знания по теме. Данный прием позволяет актуализировать имеющиеся знания у учащихся, формировать личную заинтересованность в получении знаний. На стадии рефлексии необходимо возвратиться к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными, а какие нет.

В фазе осмысления главная задача преподавателя состоит в том, чтобы поддерживать активность учеников, их интерес к изучению новой темы. Поскольку одним из условий развития критического мышления является отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом, то важное значение имеет качество отобранного материала.

На фазе осмысления содержания учащиеся:

- осуществляют контакт с новой информацией;
- сопоставляют новую информацию с уже имеющимися знаниями;
- осуществляют поиск ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения;
- обращают внимание на неясности, пытаются поставить новые вопросы;
- стремятся обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему;
- готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

На данном этапе актуален такой прием, как чтение текста с маркировкой по методу insert. Во время чтения текста необходимо делать определенные пометки на полях. С помощью маркировочных знаков, в тексте отмечается информация, которая уже известна учащимся, новая информация и та, которая требует от учащегося дополнительных сведений. Данный прием требует от учеников активного и внимательного чтения, обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации.

Фаза рефлексии включает в себя: размышление, анализ, творческую интерпретацию. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. На данном этапе учебного занятия можно применять такой прием, как составление кластера (подмножество результатов поиска, связанных единством темы), что, во-первых, способствует систематизации полученной информации, а во-вторых, развивает творческие способности учащихся.

Данная технология будет актуальна, как и для учеников начальной школы, так и для студентов высших и средних учебных заведений. В процессе применения технологии развития критического мышления: происходит обучение обобщенным знаниям, умениям, навыкам и способам мышления; появляется возможность объединения отдельных дисциплин; создаются условия для вариативности и дифференциации обучения; формируется направленность на самореализацию, вырабатывается собственная индивидуальная технология обучения.

Наиболее существенным достоинством работы по развитию критического мышления можно назвать то, что она позволяет сделать процесс обучения личностно-ориентированным, ставить и решать новые, нетрадиционные образовательные задачи (формирование и развитие исследовательских, информационных, коммуникативных и других умений учащихся, развитие их мышления и креативных способностей, формирование модельных представлений). Работа по развитию критического мышления в процессе обучения позволяет формировать у учащихся социально значимые, нравственно-ценностные мотивы поведения, повышать уровень социализации, развивать креативность и рефлексивность, воспитывать инициативность, коммуникативность – все, что значимо для формирования потребностно-мотивационной и операционно-технической сфер ученика. Так же данная технология организует работу непосредственно с материалом и учит его обобщать, что, несомненно, является плюсом.

Существенным недостатком данной технологии может быть нехватка времени на уроке для прохождения всех стадий в обучении, что является неременным условием. Так же данная технология эффективна только в том случае, если учащиеся вовлечены в процесс и полностью сконцентрированы на задании.

Технология развития критического мышления действительно широко используется педагогами гуманитарных, точных и естественных наук в российских учебных заведениях. Доказательством может послужить количество

литературы и материала в сети по данной технологии для отдельных предметов и литература, направленная на развитие критического мышления.

Список литературы:

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011.
2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004.
3. Загашев И.О., Заир – Бек С.И
4. . Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя – СПб; Альянс “Дельта”, 2003.

УДК 538.9

Павлухина Оксана Олеговна

Метод Монте-Карло в научно-исследовательской деятельности

Челябинский государственный университет

Аннотация: В данной работе представлена методика проведения исследований свойств материалов методом Монте-Карло. Рассмотрена возможность применения данного метода в моделировании свойств материалов, изучение которых стало возможным благодаря применению программного пакета SPR-KKR.

Ключевые слова: метод Монте-Карло, численные методы, моделирование, SPRKKR-пакет.

Отрасль информационно-коммуникационных технологий является важной частью деятельности преподавателя высшей школы. В частности, информационные технологии направлены на решение задач по обеспечению эффективной организации информационного процесса путем использования современных достижений компьютерной техники, различных высоких технологий, программного обеспечения.

Экспериментальных работ, посвященных исследованию свойств манганитов различного состава и магнитокалорического эффекта в них достаточно много. Теоретических же работ, посвященных исследованию магнитных и магнитокалорических свойств манганитов методом Монте-Карло, практически нет. В связи с этим представляет интерес теоретическое изучение магнитокалорического эффекта в манганитах различными методами, в том числе методом Монте-Карло при использовании различных модельных гамильтонианов для спиновой подсистемы. Одним из таких модельных гамильтонианов является классический гамильтониан Гейзенберга, позволяющий рассчитывать с помощью метода Монте-Карло различные свойства исследуемых материалов, такие как намагниченность, энтропию и ее изменение при изменении внешнего магнитного поля.

В последние годы в связи с интенсивным развитием вычислительной техники метод Монте-Карло стал широко использоваться при решении самых разнообразных задач физики. На сегодняшний день, по-видимому, наиболее интенсивное использование этого метода наблюдается в статистической физике. Здесь основные усилия исследователей сосредоточены на решении проблемы фазовых переходов и критических явлений. Методом Монте-Карло принято называть такой численный метод, в котором решение полностью детерминированной задачи заменяется приближенным решением, основанным на введении стохастических элементов, отсутствующих в исходной задаче. Отметим, что, в принципе, методом Монте-Карло можно получить сколь угодно точные результаты в зависимости от имеющегося в распоряжении машинного времени. Однако, работы, посвященные теоретическому исследованию магнитных свойств манганитов лантана методом Монте-Карло, стали появляться только сравнительно недавно.

Для исследования магнитных и магнитокалорических свойств манганитов лантана $\text{La}_{0.7}\text{Ba}_{0.3}\text{MnO}_3$ сначала необходимо провести с помощью первопринципных вычислений расчет обменных констант с учетом взаимодействия в первой координационной сфере. Данные константы входят в модель Гейзенберга, которая используется затем в методе Монте-Карло.

Известно, что в манганитах при понижении температуры происходит ряд структурных и магнитных фазовых превращений. Так, в работе [1], посвященной структурным исследованиям манганитов, в частности $\text{La}_{0.7}\text{Ba}_{0.3}\text{MnO}_3$, показано, что в данных манганитах могут наблюдаться две структурные фазы: низкотемпературная Imma (при температурах ниже 200 К) и высокотемпературная R3c. В литературе имеются данные, что в манганите $\text{La}_{1-x}\text{Ba}_x\text{MnO}_3$ наблюдается фазовый переход второго рода из ферромагнитного состояния в парамагнитное [2-5].

В данной работе рассчитаны обменные константы манганитов $\text{La}_{0.7}\text{Ba}_{0.3}\text{MnO}_3$ для фаз Imma и R3c. Эти константы определялись с помощью первопринципного программного пакета SPR-KKR (Spin Polarized Relativistic Korringa-Kohn-Rostoker code) [6, 7].

SPRKKR-пакет позволяет рассчитывать электронную структуру произвольной трехмерной периодической системы, в том числе, в частности, системы с химическим беспорядком. SPRKKR-пакет построен на основе функций Грина и использует теорию многократного рассеяния. Обменные параметры были рассчитаны с использованием теории Лихтенштейна и др. [8], где обменное взаимодействие между парой спинов рассчитывается с использованием классического гамильтониана Гейзенберга. В этом методе обменные интегралы вычисляются из общей вариации энергии за счет малых поворотов спинов, которые вызывают возмущения спиновой плотности. Первым шагом в расчетах является расчет самосогласованного потенциала (SCF). В целях достижения более быстрой сходимости, SCF параметр смешивания был принят равным 0,20. Максимальное число итераций SCF составило 200. На следующем шаге, после расчета самосогласованного потенциала, полученные данные используются для расчета обменного взаимодействия с помощью спин-поляризованного скалярного релятивистского гамильтониана (SP-SREL).

Из полученных данных можно сделать вывод, что взаимодействия между ближайшими атомами Mn и Mn для $\text{La}_{0.67}\text{Ba}_{0.33}\text{MnO}_3$ является наибольшим из всех взаимодействий. Вторым по значимости является взаимодействие между атомами Mn и O, необходимо отметить, что расстояние между данными атомами является минимальным из всех для данного соединения, которое, однако, в 10 раз ниже значения обменного взаимодействия между ближайшими атомами марганца, для остальных атомов, таких как барий и лантан значения интегралов обменного взаимодействия с атомами марганца являются близкими к нулю. Значения обменных интегралов для $\text{La}_{0.67}\text{Ba}_{0.33}\text{MnO}_3$ сильно зависят от расстояния, в частности для атомов Mn интегралы обменного взаимодействия в первой координационной сфере превосходят интегралы обменного взаимодействия во второй сфере более чем в 50 раз, так, например, для $\text{La}_{0.67}\text{Ba}_{0.33}\text{MnO}_3$ интегралы обменного взаимодействия в первой координационной сфере составляют порядка 3 мэВ, а во второй 0,05 мэВ.

Список литературы:

1. Radaelli, P.G. Structural phase diagram of perovskite $\text{A}_{0.7}\text{A}'_{0.3}\text{MnO}_3$ (A=La,Pr; A'=Ca, Sr, Ba): A new Imma allotrope // P.G. Radaelli, M. Marezio, H.Y. Hwang and S.W. Cheong / *J. Solid State Chem.* 1996. V. 122. P. 444-447.
2. Zhang, J. Strain effect and the phase diagram of $\text{La}_{1-x}\text{Ba}_x\text{MnO}_3$ thin films // J. Zhang, H. Tanaka, T. Kanki, J. Choi, e T. Kawai / *Physical Review B.* 2001. V. 64. P.184404.
3. Barnabe, A. Barium-Based Manganites $\text{Ln}_{1-x}\text{Ba}_x\text{MnO}_3$ with $\text{Ln} = \{\text{Pr}, \text{La}\}$: Phase Transitions and Magnetoresistance Properties // A. Barnabe / *Chemistry of Materials.* 1998. V. 10. P. 252-259.
4. Wanjun, J. Griffiths phase and critical behavior in single-crystal $\text{La}_{0.7}\text{Ba}_{0.3}\text{MnO}_3$: Phase diagram for $\text{La}_{1-x}\text{Ba}_x\text{MnO}_3$ // Wanjun Jiang, XueZhi Zhou, Gwyn Williams / *Physical Review B.* 2008. V. 77. P. 064424.
5. Bebenin, N. G. Hall effect and conductivity in $\text{La}_{1-x}\text{Ba}_x\text{MnO}_3$ single crystals // N.G. Bebenina, R.I. Zainullina, N.S. Chusheva, V.V. Ustinova, Ya.M. Mukovskii / *Journal of Magnetism and Magnetic Materials* 2006. V.300. P.111–113.
6. Buchelnikov V. D. First-principles and Monte Carlo study of magnetostructural transition and magnetocaloric properties of $\text{Ni}_{2+x}\text{Mn}_{1-x}\text{Ga}$ // V. D. Buchelnikov, V. V. Sokolovskiy, H. C. Herper, et. al. / *Phys. Review.* 2010. V. 81. P. 094411-19.
7. Ebert, H. Calculating condensed matter properties using the KKR-Green's function method—recent developments and applications // H Ebert, D Kodderitzsch, J Minar / *Rep. Prog. Phys.* V. 74. 2011. P. 096501-48.
8. Liechtenstein, A. I. Local spin density functional approach to the theory of exchange interactions in ferromagnetic metals and alloys // A.I. Liechtenstein, M.I. Katsnelson, V.P. Antropov and V.A. Gubanov / *J. of Magnetism and Magnetic Materials* 67. 1987. P. 65.

**Школа с театральными классами
как одна из форм театральной педагогики**
Челябинский государственный университет

Аннотация: В предлагаемой статье освещена проблема инновационного образования, в рамках которого общеобразовательные предметы интегрируются с искусством. Данная область изучения близка театральной педагогике. Нами были рассмотрены основные принципы создания школы с театральными классами.

Ключевые слова: театральная педагогика, театральный класс, творческий подход

На современном этапе обучения и образования остро стоит проблема интеграции школьных предметов с разными видами искусств. Учёными, методистами, психологами разрабатываются новые методики, приёмы работы. Театральная педагогика – одна из образовательных систем, которая на протяжении долгого времени продолжает заниматься данной проблемой, являя частью педагогики искусства.

Е.И. Косинец выделяет два понятия школьной педагогики. Первое более узкое- в рамках которого данная педагогика реализуется только на уроках искусства, и второе, более широкое,- педагогика, основной задачей которой является создание открытой творческой образовательной среды, импровизационный характер творчества в любых предметных областях.[3]

В данной статье мы акцентируем внимание на школе с театральными классами. Мы считаем, что наряду с другими формами театральной педагогики (школьный театр, театральная школа искусств и др.) эта является наиболее простой в создании и разработке.

Данная школа должна следовать определённым принципам. Во-первых, развивать и следовать идеям творческого воспитания детей. Как видно из определения, это не театральная школа, в которой обязательно наличие получение основных базовых знаний по театроведческим дисциплинам.[1] Это школа, в которой есть лишь отдельные классы, в которых дети занимаются по своему желанию и осваивают навыки, необходимые в театральной среде. Во-вторых, если в театральной школе необходимо иметь педагогов с театральным образованием в разных областях, будь то актёрское мастерство, сценическое движение или мастерство речи, то в школе с театральными классами достаточно иметь одного театрального педагога или режиссёра. Если же данный педагог отсутствует, то его роль может исполнить учитель литературы, имеющий дополнительное образование или сертификат о прохождении обучения в данной сфере искусств. В- третьих, обучение в школе искусств или театральной школе сосредоточено в основном на предметах носящих творческий искусствоведческий характер. В то время как в школе с театральными классами упор делается на общеобразовательных предметах, их освоение не сводится к

минимуму, а театральные дисциплины являются лишь дополнением к их образованию и средством развития их творческих способностей.

Не обязательным, но желательным было бы формирование таких классов по принципу маленьких групп с одинаковым количеством мальчиков и девочек. Это обусловлено тем, что в работе над спектаклем, постановкой руководителю проще работать с малой группой. Как правило, желающих попасть в такой класс не много, но те, кто в нём находятся, действительно увлечены этой деятельностью и возможно в будущем свяжут свою жизнь с театром. Одинаковое число учащихся разного пола при отборе объясняется тем, что на тренингах, при выполнении упражнений и подготовки домашних заданий что-то необходимо будет выполнять в парах, а учащимся необходимо привыкнуть к общению с противоположным полом, к работе с партнёром для раскрытия своих способностей.

В образовательном процессе педагоги, работающие в таких классах должны следовать основным принципам, которые пересекаются с принципами самой театральной педагогики. С.В. Клубков выделяет следующие принципы[4]:

1) принцип целостности. Все занятия должны исходить из учебного плана, следовать определённой цели; логические переходы от одного занятия к другому; по итогу использовать такую форму контроля, которая сможет выявить знания, умения, навыки, полученные и развитые на протяжении всего этапа обучения. Отдельно друг от друга такие уроки существовать не могут.

2) принцип «зерна» или «от простого к сложному». Т.е. уже на самом первом занятии закладываются, объясняются самые элементарные, но необходимые основы, а в дальнейшем они будут развиваться и совершенствоваться. Уже в самых первых упражнениях на тренингах даются как в зерне основные элементы и законы Системы. Этот принцип позволяет решать проблему клипового и мозаичного мышления ребёнка. Все его знания разобщены, нет представлений о едином целом, о системе знаний. Данный принцип также помогает победить оторванность от реальной жизни, не умению найти практического применения своим творческим потребностям.

3) принцип творческого подхода. Является основополагающим в театральной педагогике. Он поможет учащимся не только развить свои способности, даже если в будущем они не свяжут свою жизнь с театром, но и стать полноценной личностью. Тренинги помогут детям раскрепоститься, познать возможности собственного тела, раскрыть внутренний мир. Как правило, режиссёр даёт такие задания, роли «на вырост», которые казалось бы совершенно не подходят данному человеку, но в итоге раскроют его внутренний «огонь». Это и является основной задачей педагога -разглядеть то, что сокрыто глубоко внутри. И по итогу из закомплексованного, малообщительного человека может вырасти полноценная уверенная в себе личность. Ораторское искусство развивает устную речь, научает детей дискутировать, отстаивать свою точку зрения. В процессе обучения расширяется кругозор учащихся, они читают больше художественной литературы, как отечественной, так и зарубежной, в том числе современной. Учатся анализировать эти произведения, особое внимание уделяется драме- её анализ считается самым сложным в методике преподавания литературы. Развивается ритм и пластика тела. Учащиеся учатся танцам разного

вида, разной национальности. Они учатся действовать в коллективе, чувствовать партнёра, ответственность за слова, действия, которые он совершает по отношению к нему.

В театральных классах следует отказаться от системы оценивания. Учащиеся должны быть нацелены на поиск себя, своих возможностей, творческого начала. Борьба и стремление получить как можно больше и выше балл сведёт все старания на «нет». Ничто не должно ограничивать их фантазию, они не должны бояться высказываться. Это должен быть результат их собственного открытия, а не продиктованная кем-то и навязанная догма. При выполнении всех этих условий учащиеся включаются в работу полностью – эмоционально, физически, умственно. [2]

4) принцип игровой импровизации. В театре актёру импровизация помогает раскрепоститься, научиться сначала, думать, мыслить, говорить, а лишь потом делать; проживать свою роль, верить в собственные слова и поступки. Даже если актёр забудет свою реплику, то тренировка по импровизации поможет ему сыграть роль до конца и выполнить сверхзадачу.

В школе игра, а тем более игровая импровизация могут стать частью не только занятий театральной направленности, но и любого предмета.

5) принцип смены позиции ученика-учителя. В современной методике преподавания произошла смена ситуации, когда учитель был авторитарным, педантичным наставником, единственным человеком, обладающим необходимыми знаниями. Сейчас ученик самостоятельно способен прийти не только к постановке каких-либо целей, но и к самостоятельно нахождению пути их решения.

В театральном классе режиссёр, педагог-наставник может предложить ученику самостоятельно написать пьесу, сценарий, монолог, самому выступить режиссёром и поставить спектакль. Ученик должен понять, что любая точка зрения является неоднозначной и допускает множество оговорок и огрехов. А театр должен как и жизнь отразить эту несостоятельность. Театр и предназначен для того, чтобы показать изнаночную сторону нашей жизни, указать на наши достоинства, недостатки, пороки и добродетели. [1]

Для меня, как для будущего педагога русского языка и литературы, особенно важно стоит проблема воплощения театральной педагогики, в частности театральных классов, в жизнь. Литература и театр имеют особые пути взаимодействия. Не стоит недооценивать методы и приёмы театральной педагогики. Как и у любой системы у неё имеются недостатки, однако методисты продолжают работать над её совершенствованием.

Список литературы:

1. Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен : автореф. дис. – Санкт-Петербург, 2006. [Электронный ресурс]. <https://www.dissercat.com/content/shkolnaya-teatralnaya-pedagogika-kak-sotsialno-kulturnyi-fenomen> (дата обращения 23.05.2019)

2. Гребёнкин А. Театральная педагогика вчера и сегодня. [Электронный ресурс]. <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения 23.05.2019)

3. Косинец Е.И., Климова Т.А., Никитина А.Б. Театральная педагогика в современной школе. // Искусство. Всё для учителя! – 2012. – №8. – С.2-6.

4. Клубков С. В. Последняя студия К. С. Станиславского (1935—1938 гг.) : автореф. дис. на соиск. учён. степ.канд. искусствоведения. — М. : Гос. ин-т искусство-знания, 1996.

Перевозчикова Валентина Владимировна
Демидов Олег Витальевич

**Использование современной лексики
на уроках русского языка в 9-11 классах**

Челябинский государственный университет

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. профессора Е.Жуковского

и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске

Аннотация: современные ученики большую часть своего времени проводят в социальных сетях, поэтому на развитие их речи влияет интернет-лексика. Учителя русского языка не должны оставлять без внимания современную лексику, поэтому в данной статье приведены и проанализированы примеры заданий с использованием учителем современной лексики на уроках русского языка в 9-11 классах.

Ключевые слова: современная лексика, интернет-лексика, компетенция, мотивация.

По мнению Л. С. Выготского, полноценное развитие личности происходит только в коммуникации. Одним из основных подходов к обучению, согласно ФГОСу, является коммуникативный подход в обучении родному языку, который предполагает создание условий для активного включения ученика в коллективный поиск решения лингвистических или речевых задач, выстраивание диалога и т.д. Формирование коммуникативной компетенции, наряду с культуроведческой и языковой – важная задача обучения родному языку. Что такое коммуникативная компетенция?

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах. Именно коммуникативная компетенция реализует способность и прямую готовность к общению, и включает в себя задачи формирования культуроведческой и языковой компетенции.

Формирование мотивации к обучению является сложной задачей, поэтому, на сегодняшний день, для учителей русского языка источником знаний является коммуникативно-речевой опыт школьников. Использование этого опыта через включение современной, узнаваемой лексики станет одним из условий мотивации к изучению родного языка.

Современные ученики большую часть своего времени проводят в социальных сетях, поэтому на развитие их речи влияет интернет-лексика, которая динамично развивается, появляются новые слова и забываются старые. Этот процесс происходит стремительно. Так как ученики регулярно используют интернет-лексику в своей речи, учитель может использовать ее на уроках русского языка. Что ещё даёт использование современной лексики? Помимо мотивации к учебной деятельности, использование современной лексики позволяет дать представление о функционально-стилевом разнообразии речи, многообразии жанров общения, расширить словарный запас школьников, развивать навыки грамотной речи и формировать коммуникативно-этические нормы общения.

Далее мы рассмотрим, во-первых, при изучении каких тем можно использовать выбранный нами языковой материал, во-вторых, приемы включения современной лексики в урок русского языка. При выборе тем мы ориентировались на учебники русского языка 9-11 классов под редакцией Т.А. Таисы Алексеевны Ладыженской.

Мы предпринимаем попытку включения современной интернет-лексики в систему упражнений на уроках русского языка в 9-11 классах при изучении различных разделов науки о языке.

Использование современной интернет-лексики позволит вызвать эмоциональный и интеллектуальный отклик у школьников, что связано с эффектом узнавания, неожиданности, шутки, языковой игры. Новое с точки зрения усвоения языковых фактов сочетается с актуальным для школьников речевым материалом. При этом учителю необходимо корректно отбирать языковой материал, грамотно комментировать его. Поэтому такая работа будет иметь, как правило, комплексный характер, будет связана с формированием коммуникативно-этических норм.

Приведем несколько примеров упражнений.

Задание 1. Прочитайте стихотворение. Где вы можете встретить такой текст? Охарактеризуйте его стилистическую принадлежность. «Переведите» слова, имеющие сниженную стилистическую окраску, на литературный язык. Всегда ли можно подобрать точный синоним? Почему? Как называются такие слова?

Проведите морфемный и словообразовательный анализ. Сделайте вывод об особенностях происхождения и образования выписанных вами слов.

Охарактеризуйте синтаксические особенности предложений, пунктуационное оформление. Подготовьте небольшое сообщение о характерных чертах разговорной речи.

*Выискивая фичу и лайфхак,
Я юзаю по сайтам и постам,
Общаться в чате не могу никак.
Напишут снова: это твой баян.
Офтопом называют флуд и флэйм,
А тему разговора кличут "Сабж".
Надоедает спам всего быстрой.*

Порассуждайте на тему: «Интернет и наша речь. Плюсы и минусы». Оформите свои рассуждения, выбрав жанр эссе, диалог, рассказ или повествовательный рассказ с элементами рассуждения и побуждения.

Интернет-лексика является своего рода фильтром для «вживания» новых слов в «почву» русского языка. Для повторения правил орфографии можно использовать слова, правописание которых еще не имеет однозначного варианта.

Задание 2. Запишите слова. Объясните их значение. Объясните правописание, руководствуясь правилами правописания

Логин, блоггер, ватсап, аккаунт, несессер, комильфо, секонд-хенд, репост.

Интернет лексика может стать хорошим иллюстративным материалом при изучении или повторении темы «Заемствованные слова», т.к. позволяет расширить словарный запас школьников.

Задание 3. Прочитайте слова, определите их лексическое значение. Назовите признаки заимствованных слов. Распределите слова в три столбика в зависимости от тематической группы: профессия, термины, жанры интернет-коммуникации:

Оппонент (лицо возражающее или оспаривающее), паритет (равноценность двух или более факторов), камбэк (внезапное возвращение в строй), декларант, фэндом и фэндом и фандом и фандом (субкультура, состоящая из поклонников), кейс (конкретно описанная проблема), интро (это первая композиция в музыкальном альбоме), блог, байер (специалист по закупкам в магазинах модной одежды) кавер (известная авторская музыкальная композиция в исполнении другого музыканта или коллектива), форум (это сайт в социальных сетях, предназначенный для обмена мнениями) чат (средство обмена сообщениями), хостес (лицо компании, администратор, задачей которого является встреча гостей), менеджер.

Задание 4. Соотнесите слово и его толкование. Определите их стилистическую окраску. Со словами, закрепившимися в официальной публичной речи, составьте сложные предложения. Выполните их синтаксический и пунктуационный разбор.

Скриншот	Снимок экрана
Блоггер	Интернет-профессия, автор веб-дневника
Селфи	Фотография самого себя
Гуглить	Искать информацию в Интернете с помощью поисковика Google.
Тренд	Направление в движении или развитии чего-либо
Пиар	Деятельность, направленная на доведение до заинтересованного адресата информации, которая может изменить его отношение к объекту
Комильфо	Правильно, так надо

Таким образом, использование современной лексики на уроках русского языка необходимо, так как развитие личности происходит только в коммуникации, а коммуникация возможна только тогда, когда ученик заинтересован в учебном процессе. Во-первых, современная лексика позволяет соединить речевой опыт учащихся с задачами, которые ставит перед собой учитель на уроке и таким образом происходит мотивация на уроках русского

языка. Во-вторых, помимо мотивации к учебной деятельности, современная лексика расширяет словарный запас школьников и развивает навыки грамотной речи. С помощью современной лексики происходит активизация мыслительной деятельности учеников. Современную лексику можно использовать на любом уроке русского языка для наглядного объяснения материала.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. –Издательство «Лабиринт», М. [Текст] 2007. – 352 с.

2. Русский язык. 9,10,11 класс: учебник для общеобразовательных организаций / [Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова; науч. ред. Н.М. Шанский]. – М. [Текст]: Просвещение, 2014. – 207 с.

3. Теория и методика обучения русскому языку: конспекты лекций, планы практических занятий, контрольные работы, тесты: учебно-методический комплекс ; авт.-сост. Н. А. Артёменко ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – 284 с.

4. Урок русского языка в современной школе. Живая методика: учебно-методическое пособие [Текст] / Т.И. Киркинская, А.В. Вульфович. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 122 с.

5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения: 28.04.2019)

УДК 371

**Петрова Юлия Владимировна
Курносова Светлана Александровна**

Компаративный анализ европейского опыта подготовки педагогов к проектированию инклюзивной среды

Челябинский государственный университет

Аннотация. В статье приведены результаты компаративного анализа европейского опыта подготовки педагогов к проектированию инклюзивной среды. Цель работы - представить результаты исследования, посвященные изучению понятия проектирования инклюзивной среды, особенностей организации инклюзивного образования, представляющие возможности для обучения инвалидов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компаративный анализ, студенты с ограниченными возможностями здоровья, перспективы развития образования.

Начало XXI века для многих государств, в том числе и для России, ознаменовалось сменой приоритетов общественного развития, а именно смещением акцента с экономической составляющей на «человеческий ресурс»: потенциал личности, интеллект, образование. Современная система образования

развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе: потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность); потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность); потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность). Кроме того, уровень цивилизованности общества во многом оценивается его отношением к детям вообще и, в частности, к детям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. По определению Н.Н. Малофеева, дети с ОВЗ — дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания, т. е. это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [1].

В мировой и российской образовательной проектирование инклюзивной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется четырьмя основными способами: сегрегация или «медицинская модель» (лечение и уход в закрытых специальных учреждениях и специализированное обучение), интеграция или «модель нормализации» (ребенок с ОВЗ воспринимается как человек развивающийся, способный освоить различные виды деятельности), дистанционное обучение (модель, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании информационных технологий), инклюзивное образование или «социальная модель» (человек не обязан быть «готовым», в центре внимания его автономность, участие в общественной деятельности, создание системы социальных связей, принятие) [3].

Подготовка педагогов к проектированию инклюзивной среды стала актуальным компонентом преподавательской деятельности в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает: причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом; причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки [6].

Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции о правах инвалидов: «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющимися нарушениями здоровья людьми и отношенческими и

средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими»[5].

При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Напротив, проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не может соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся в условиях общей школы. Для успешного осуществления инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения самой системы образования. Общей системе образования необходимо стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения. Следуя принципам социальной модели, общество необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, изжить их и предоставить детям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех образовательной деятельности [4].

Инклюзия представляет собой способ совместного бытия обычных людей и людей с ОВЗ, которую поддерживает и развивает общество и его подсистемы, в том числе и институты образования, и по отношению к которой все члены общества имеют право свободного выбора форм участия во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций [29].

Подготовка педагогов к проектированию инклюзивной среды представляется нам наиболее сложной, противоречивой и трудоемкой в реализации моделью организации образовательной среды. В случае инклюзивного образования, масштаб и глубина изменений, вносимых в образовательную и социальную среду школы, несоизмеримо больше, по сравнению с альтернативными формами включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, например, интегрированным образованием. Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года [3]. Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

У инклюзии есть своя особая история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтъен, Таиланд) в 1990 году определила общее видение инклюзии. Всемирная конференция по образованию детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания) в 1994 году определила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы». 12 Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году указал на устранение проблемы исключения групп детей из образования и внутри образования. В 2005 году во Всемирном докладе по мониторингу образования детей с ограниченными возможностями были определены основные акценты инклюзивного образования: индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение,

результаты. В 2006 году Конвенция о правах инвалидов в статье 24 сформулировала требования к странам, входящим в ООН: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию, тем самым заявив всему миру о готовности исполнять данные требования.

Многие исследователи рассматривают инклюзивную образовательную модель не как статичное обучение детей, на которое сложно влияют какие-либо изменения, а как действие в динамике, которое направлено на постоянное изменение условий образовательного процесса, направленного на учёт индивидуальных возможностей каждого человека с ограниченными возможностями здоровья. Так, Д.В. Зайцев исследует проблемы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих ограничений [1]. Особенно важные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, рассматриваются в исследованиях М.М.Семаго. Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273 вводит в употребление ряд принципиальных понятий: понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Впервые законодательно определено понятие «инклюзивное образование». Оно раскрывается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В нашем исследовании действующим понятием инклюзивного обучения будем считать следующее: инклюзивное обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

На основе синтеза компаративного, кластерного и партисипативного подходов была разработана совокупность закономерностей, принципов и функций подготовки педагогов к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды, составляющих ядро концепции.

Детерминантные закономерности фиксируют причинно-следственные связи процесса с факторами, оказывающими непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми: 1) влияние

принципов государственной политики и динамики преобразований социальных отношений на развитие системы ценностей образовательной инклюзии; 2) влияние экономических возможностей, темпов развития науки и технологий, институционального и сетевого взаимодействия на содержание и технологии инклюзивного высшего образования. *Атрибутивные закономерности* раскрывают внутренние характерные особенности и свойства процесса: 1) деятельное включение личности в инклюзивный образовательный процесс обуславливает готовность создавать инклюзивную информационно-образовательную среду и обеспечивать специальные условия, компенсирующие ограничения жизнедеятельности инвалидов и лиц с ОВЗ; 2) характер взаимодействия студентов с различными образовательными потребностями (в том числе и с ОВЗ) и наличие общих ценностных установок обуславливает единство и целостность социального развития и профессионального образования личности, способной к высококвалифицированной деятельности и толерантному общению в условиях инклюзивного общества. *Продуктивные закономерности* устанавливают обстоятельства продуктивных изменений и связаны с совершенствованием подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды: получением максимально возможного результата при минимизации различного рода затрат, - не требуется дополнительных ресурсов, достигнут требуемый результат, существует резервный потенциал для дальнейшего совершенствования: 1) эффективность подготовки к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды зависит от включенности студентов вуза в продуктивное решение дифференцированных проектно-педагогических задач инклюзивной направленности; 2) успешность становления инклюзивной компетентности, эмерджентно соединяющей педагогическую, информационную, коммуникативную компетенции, зависит от самостоятельной реализации полного цикла конструктивной деятельности по проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды.

Список литературы:

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. - URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195> (дата обращения: 10.05.2019).
2. Курносова С.А., Петрова Ю.В. «Мониторинг востребованности инклюзивной информационно-образовательной среды» // Гуманитарные науки (г.Ялта). -2017. -№ 2(38). -С. 36-42.
3. Никитина, Е.Ю., Курносова, С.А. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентного выпускника / Вестник челябинского государственного педагогического университета Издательство: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск) ISSN: 1997-9886. – 2012. - №4. – с.148 – 162.

4. Романова Г.А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности // Тенденции развития науки и образования: сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г.: в 3 ч. М.: Ар-Консал, 2015. С. 75- 77.

5. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

УДК 371.132

Пушкарёва Мария Владимировна

**Реализация организационно-педагогических условий,
обеспечивающих развитие готовности
педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями**
Челябинский государственный университет

Аннотация: Статья затрагивает проблему формирования готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями. В статье предложены организационно-педагогические условия для формирования готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями, эффективность которых подтверждена экспериментально.

Ключевые слова: готовность, педагоги, родители, условия.

Сегодня в практике дошкольного воспитания эффективное взаимодействие педагогов с родителями воспитанников является приоритетным направлением деятельности, но оно остается для воспитателей наиболее сложным ввиду возникающих трудностей и противоречий в общении с родителями [1]. Это вызывает интерес к данной проблеме, подчёркивая её актуальность.

Ключевым понятием нашего исследования является - «готовность педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями». Проведя анализ научной литературы, мы дали определение готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями - это интегративное образование личности, состояние, при котором педагоги ДОУ заинтересованы в успешном содержательном бесконфликтном общении с родителями, уверены в собственном профессионализме, владеют системой профессиональных знаний, и навыками построения эффективного взаимодействия [2, 4]. В структуре готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями мы выделили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный.

Исследователи, занимающиеся проблемой формирования готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с родителями, предлагают разные организационно-педагогические условия, формы, методы и средства повышения готовности. Но обязательно указывают на то, что только целенаправленная, систематическая работа с педагогами позволит достичь определенных результатов в деятельности по укреплению партнерства с родителями воспитанников[3]. В качестве первого организационно-

педагогического условия мы предлагаем: обеспечить индивидуальный подход к педагогам на занятиях, учитывая имеющиеся у них трудности во взаимодействии с родителями. В описании трудностей исследователями, возникающих у педагогов во время взаимодействия с родителями, часто встречающимися были трудности в общении и проявлении противоборства сторон, что указывает на возникновение конфликтов между педагогами и родителями. На основании этого мы выделили следующее условие: формирование готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с родителями будет успешным, если разработать и реализовать программу тренинговых занятий с педагогами ДОУ, ориентированную на развитие навыков бесконфликтного общения. Так же в процессе работы мы разработали модель формирования у педагогов ДОУ готовности к взаимодействию с родителями, которая состоит из следующих блоков: мотивационный, целевой, содержательно-технологический и результативный.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями проводилась в течение сентября 2018 – марта 2019 г. на базе МБДОУ «ДС № 403 г. Челябинска», испытуемыми являлись 12 воспитателей детского сада. В качестве методик диагностики готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями воспитанников ДОУ выбраны:

1. Анкетирование педагогов;
2. Методика диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова и В.А. Уразаевой;
3. Методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию Н.П.Фетискина;

Констатирующий этап исследования показал, что у 91,7% воспитателей требуется методическая помощь по организации работы с родителями (по результатам анкетирования). По Методике диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова и В.А. Уразаевой только у четверти педагогов наблюдается гармоничность коммуникативных ориентаций, что явно недостаточный уровень. По методике диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию Н.П.Фетискина. Высокий уровень показывает не больше трети опрошенных педагогов по 6 из 7 шкал.

Для развития готовности педагогов ДОУ к взаимодействию с родителями мы разработали программу занятий с педагогами. Целью которой стало - повышение квалификации педагога детского сада в области организации взаимодействия с родителями и непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность. Программа состоит из двух блоков: теоретического - информирование педагогов о специфике работы с родителями, ознакомление педагогов с методами и формами работы с родителями; практического – тренинг, выработка практических навыков взаимодействия с родителями в ДОУ. Занятия проводились на протяжении 6 недель. Теоретический блок содержал 6 лекционных занятий. Практический блок включал в себя 5 тренинговых занятий по 60-70 минут.

После проведения программы повышения квалификации педагогов ДОУ диагностика по двум методикам была повторена, и мы получили следующие

результаты. По Методике диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова и В.А. Уразаевой высокий уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций наблюдается у 5 педагогов (41,7%), средний уровень показали 7 педагогов (58,3%), низкий уровень не показал никто. По Методике диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию Н.П.Фетискина также имеется положительная динамика. Большинство педагогов имеют средний и высокий уровни развития компонентов готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Таким образом, можно считать, выделенные организационно-педагогические условия достаточно эффективными. Педагоги после проведения тренинговой работы и лекционных занятий имеют достаточный уровень готовности к взаимодействию с родителями воспитанников ДООУ.

Список литературы:

1. Гуро, О.С. Методические рекомендации по взаимодействию педагога с родителями воспитанника. – Черемхово, 2015. – 23с. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-kopilka-obschenie-pedagoga-s-roditelyami-vospitannikov-1201948.html> дата обращения: 25.09.2018

2. Диль-Илларионова, Т.В. Структура и содержание готовности дошкольного образования к профессиональной деятельности в условиях стандартизации // Новая наука: современное состояние и пути развития. - Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострцова. – 2017 URL: <https://elibrary.ru/> дата обращения: 25.09.2018

3. Картаполова, О.В. Новые формы взаимодействия ДООУ с семьей / О.В. Картаполова // Дошкольная педагогика. – 2012. – №7. – С. 58–60.

4. Комарова, О.А., Кротова Т. В. Готовность педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников как основная компетенция педагога ДООУ URL: <http://yspu.org/> дата обращения: 25.09.2018

УДК 371.315.5

**Репин Сергей Арсеньевич
Шарафутдинова Юлия Ринатовна**

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Челябинский государственный университет

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие технологии развивающего обучения, а также основные дидактические принципы и идеи учёных, работающих с этой технологией.

Ключевые слова: технология обучения, развитие, развивающее обучение, традиционное обучение, дидактические принципы, мышление.

Под развивающим обучением понимается новый активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

Технология развивающего обучения предполагает взаимодействие педагога и учащихся на основе коллективно-распределительной деятельности, поиске различных способов решения учебных задач посредством организации учебного диалога в исследовательской и поисковой деятельности обучающихся.

Из всех существующих отечественных технологий обучения, технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных.

Психологические основы развивающего обучения были обоснованы выдающимся отечественным психологом Л.С. Выготским. Он впервые раскрыл приоритет развития в обучении и воспитании, а также доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития.

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными соотарищами. До Л.С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием.

Ориентация на понятие Л.С. Выготского «зона ближайшего развития» в обучении стала основой многих психолого-педагогических исследований, экспериментов в образовании.

Последователи ученого А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин разработали психологическую теорию деятельности, в которой идеи Л.С. Выготского получили дальнейшее развитие. Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин опирались в разработке концепций развивающего обучения на познавательный интерес. И.С. Якиманская отдавала приоритет индивидуальному опыту личности. Г. Альтшуллер, И. Волков, И. Иванов акцентировали внимание на творческих потребностях школьников, а Г.К.Селевко – на потребности самосовершенствования. В любом случае, технологии развивающего обучения рассматривают ребенка как самостоятельного субъекта процесса обучения, взаимодействующего с окружающим миром.

В практике школьного обучения наибольшее распространение получили технологии развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Л.В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения эффективности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности. Такой принцип обучения характеризуется не повышением некой абстрактной «средней нормы трудности», а тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьником не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то его развитие идет слабо.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом, однако, не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Также учёный выделял следующие принципы:

- Принцип ведущей роли теоретических знаний (без принижения значения практических умений и навыков). Обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом, однако не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

- Принцип системности и высокой сложности содержания, адекватной зоне ближайшего развития ребёнка;

- Принцип продвижение в изучении материала в быстром темпе. В изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

- Принцип осознания ребёнком процесса учения. Предполагает сознательное освоение учебной информации; четкое представление цели деятельности, принятие этих целей).

- Принцип проблематизации содержания. Предполагает широкое использование система заданий поискового характера.

- Принцип работы над развитием всех (сильных и слабых) детей, индивидуальный подход.

Л.В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед в быстром темпе. Непреднамеренное замедление, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Параллельно технологию развивающего обучения активно разрабатывали Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д.Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал системно-деятельностный подход к обучению.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, разрабатывая свою систему развивающего обучения, основывались на теории Л. С. Выготского, в первую очередь — на положении, утверждающем, что свою ведущую роль в умственном развитии обучение осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний.

Главной целью развивающего обучения стало формирование у школьников теоретического мышления.

По мнению В. В. Давыдова, при традиционном обучении у детей развивается в основном эмпирическое, а не теоретическое мышление. Более того, традиционное обучение и направлено на формирование эмпирического мышления. Эмпирическое мышление отражает объекты со стороны их внешних связей и проявлений, доступных восприятию. Его основная функция — классификация предметов, выделение их общих признаков или "определителей". В основе эмпирического знания лежит наблюдение, и конкретизируется оно в

подборе иллюстраций, примеров, хотя фиксируется в слове-термине. В работе "Виды обобщения в обучении" В. В. Давыдов подчеркивает, что человек, обладающий эмпирическим мышлением, вместо проникновения во внутреннюю связь, "только описывает, каталогизирует, рассказывает и подводит под схематизирующие определения понятий то, что внешне проявляется в жизненном процессе, и том виде, в каком оно проявляется и выступает наружу".

Усвоению детьми эмпирических знаний соответствует объяснительно-иллюстративный метод обучения, повсеместно применяемый в школах, поэтому у детей так часто появляются ошибочные представления, неверные обобщения.

Теоретическое мышление отражает внутренние связи объектов и законы их движения. Мышление выходит за пределы чувственных представлений, в познании дифференцируются явления (внешние проявления) и сущность (внутренняя связь, которая как единый источник, генетическая основа определяет все другие частные особенности целого). Для теоретического мышления характерно содержательное обобщение, исключающее возможность приведенных выше ошибок.

Д. Б. Эльконин считал, что в младшем школьном возрасте умственное развитие ребенка определяется тем, что мышление переходит на новую, более высокую ступень развития, а остальные психические процессы перестраиваются: память становится "мыслящей", восприятие — "думающим". Если обучение ориентировано на уже сформировавшиеся формы психической деятельности (наглядно-образное мышление, не интеллектуализированное восприятие и память), оно закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно, по выражению Л. С. Выготского, "плетется в хвосте развития" и не продвигает его вперед. Такое обучение не становится развивающим.

Дидактические принципы развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова:

- Цель обучения – формирование теоретического мышления и сознания.
- В содержании обучения преобладает система научных понятий, основанная на общих способах учебных действий.
- Методические особенности – проблемное изложение учебного материала, использование метода учебных задач, организация коллективно-распределительной деятельности.

К дидактическим идеям технологии развивающего обучения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. Под рефлексией обучаемого понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении, согласно технологии развивающего обучения, также придается очень большое значение.

Таким образом, основные идеи технологии развивающего обучения сводятся к следующему:

- повышение эффективности обучения (ориентация на «зону ближайшего развития»);

- ведущий принцип – обучение на высоком уровне трудности в быстром темпе;
- содержание образования – опора на теоретические знания в сочетании с развитием практических умений и навыков обучаемых;
- стимулирование рефлексии обучаемых в различных ситуациях учебной деятельности (самоконтроль, самооценка).

Идеи развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей. Однако ряд положений этой технологии остается дискуссионным. Исследования Института психологии РАН показали, что дети с врожденными замедленными динамическими характеристиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса ускоренном темпе. Поэтому нельзя обучать всех учеников быстро и на высоком уровне сложности.

Список литературы:

1. Технология развивающего обучения [электронный ресурс] // URL:<https://helpiks.org/6-30210.html> (Дата обращения: 09.12.2018)
2. Технология развивающего обучения [электронный ресурс] // URL:<http://fb.ru/article/3379/tehnologiya-razvivayuschego-obucheniya> (Дата обращения: 11.12.2018)
3. Развивающее обучение [электронный ресурс] //URL: https://studme.org/87506/psihologiya/razvivayuschee_obuchenie (Дата обращения: 18.12.2018)

УДК 8

Страмаус Валерия Александровна

Формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков на уроках английского языка

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение. «Средняя общеобразовательная школа №13 г. Челябинска»

Аннотация: В статье ставится задача рассмотреть способы формирования и совершенствования слухо-произносительных навыков на уроках английского языка в школе на разных этапах обучения. Объяснена необходимость уделять большое внимание данной стороне изучения языка, приведены примеры заданий, помогающие улучшить произношение учащихся.

Ключевые слова: аппроксимация, интерференция, мелодика, палатализация, фонематический слух.

Язык – это важнейшее и основное средство общения людей. При помощи языка люди передают свои мысли, чувства и желания. Он обеспечивает взаимопонимание в процессах труда и быта. Л.В.Щерба утверждал: «Ошибки в

произношении не лучше ошибок, например, в грамматическом роде имен существительных, в падеже и тому подобное, а зачастую даже хуже их, так как мешают осуществлению основной цели языка - коммуникации, то есть взаимопониманию»[5, с. 29].

Как показывают современные исследования, произношение является основной характеристикой речи, базой для развития и совершенствования всех остальных видов речевой деятельности. Речь говорящего понятна с большим трудом или не понятна вообще, если он нарушает фонетические нормы языка. Также, слушающий плохо поймет чужую речь, если он сам не владеет произносительными навыками.

Более того, если учащийся не знаком с правилами произношения, ему будет трудно разобраться с лексикой, грамматикой и стилистикой английского языка, ведь все эти ветви лингвистики непрерывно связаны между собой [6, с. 13].

Именно поэтому, в условиях неязыковой среды, то есть, на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделять существенное внимание. И, когда мы говорим о фонетике, мы имеем в виду не только правильную постановку звуков, но также и все остальные звуковые средства языка: звукосочетания, ударение, интонация, мелодика, ритм, паузы.

При обучении произношению имеется два основных подхода:

1) Имитативный (происходит закрепление речедвигательных образов речевой единицы);

2) аналитико-имитативный (звуки вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила, затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом, имитируются) [3, с. 39].

Основными условиями формирования фонетических навыков являются:

- 1) Наличие фонематического слуха;
- 2) влияние родного языка (интерференция) и поиск путей ее устранения;
- 3) артикуляция – особенности постановки речевых органов, которые участвуют в образовании звуков;
- 4) принцип аппроксимации (приближенности к правильному произношению)[4, с. 115].

Особое внимание, по методике И.Л.Бим, уделяется таким явлениям, как долгота и краткость, открытость и закрытость английских гласных, придыхание глухих согласных, отсутствие палатализации, ударение [1, с. 46]. Проговаривание может сопровождаться жестами, мимикой, простукиванием ритма.

На начальном этапе происходит становление слухо-произносительных навыков, которое включает: ознакомление со звуками, отработка для формирования навыков, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении. Упражнения на имитацию и распознавание звуков на слух хорошо подходят для этого этапа.

Задача среднего этапа обучения состоит в поддержании приобретенных навыков, воспрепятствовании их деавтоматизации. На данном этапе становится

более заметным влияние родного языка. Происходит интерференция сформировавшихся навыков.

Задача старшего этапа не сильно отличается от среднего. Она также состоит в поддержании и совершенствовании слухо-произносительных навыков.

С помощью специальных упражнений необходимо добиться того, чтобы артикуляционный уклад иностранного языка со временем стал для учащихся привычным, и они могли бы даже не замечать момента перестройки с одного артикуляционного уклада на другой. Ж.Б. Веренинова предлагает прием использования русских слов, поговорок, стихов для произнесения их с английским укладом [2, с. 122]. С целью снятия монотонности в процессе тренировки можно попросить учащихся произносить слова или предложения с разной интонацией, силой голоса, темпом речи.

Эффективным средством усвоения фонетического материала является заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, диалогов, отрывков из прозы.

Говоря про место отработки фонетики на уроке, следует упомянуть фонетическую зарядку, которая является также основным способом формирования произносительных навыков и представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. Проводить ее можно как в начале урока для разогрева, так и в середине, например перед чтением или заданием на аудирование.

Подводя итоги, можно сделать выводы, что формированию и совершенствованию слухо-произносительных навыков в школе должно уделяться большое внимание, ведь овладение произношением невозможно без систематического обучения, а оно, в свою очередь, необходимо для нормального функционирования речи.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Веренинова Ж.Б. Фонетическая база английского языка. – М.: МГЛУ, 1996. – 96 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Academia, 2004. – 336 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Астрель, 2010. – 272 с.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
6. Vassilyev V.A. English Phonetics a theoretical course. – Moscow: Higher school publishing house, 1970. – 324 p.

**Организационно-педагогические условия развития
самоорганизации студентов вуза (констатирующий этап)***Челябинский государственный университет*

Аннотация: Статья посвящена проблеме самоорганизации студентов вуза. Рассмотрены возможности внеучебной деятельности для развития самоорганизации. Рекомендованы организационно-педагогические условия для развития самоорганизации студентов, экспериментально проверенные в ходе исследования.

Ключевые слова: Самоорганизация, студенты, развитие, организационно-педагогические условия.

Успешность учёбы в высшем учебном заведении сегодня во многом зависит от личностного развития студента, овладения им культурой самоорганизации, поэтому исследование развития самоорганизации студентов, на наш взгляд, является актуальным.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к определению самоорганизации существует несколько подходов. Мы придерживаемся сторонников интегрального подхода то есть при рассмотрении самоорганизации деятельности учитываем еще и личностные качества субъекта. Такое определение самоорганизации даёт Фалеева Л.В.: «Самоорганизация - это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремлённости, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [4].

В ходе работы нами были рассмотрены основные особенности юношеского возраста, связанные с самоорганизацией, для более успешного развития самоорганизации студентов вуза. Главной особенностью юношеского возраста является самоопределение, выбор жизненного пути, профессии. Если молодой человек сам определяет своё будущее, ставит цель, строит планы, самостоятельно выбирает профессию, то это положительно отражается на его самоорганизации. На самоорганизацию так же влияют: становление самостоятельности, развитие самосознания и учебно-профессиональной коммуникации [2]. Эти особенности мы учитывали при подборе организационно-педагогических условий развития самоорганизации студентов вуза.

Чтобы подобрать организационно-педагогические условия для эффективного развития самоорганизации студентов вуза, мы провели анализ психолого-педагогической литературы по этой проблеме. Авторы, занимающиеся проблемой самоорганизации (Джулии Моргенстерн, И.С. Халана и др.), предлагают различные средства и методы для развития самоорганизации. Мы, учитывая возрастные особенности студентов, считаем наиболее подходящим для повышения уровня самоорганизации - социально-психологический тренинг, так как в нём используются различные методы (приёмы, упражнения, задания и др.)

и эти методы применяются в комплексе. Проведение социально-психологического тренинга стало первым условием. В качестве второго условия мы выбрали - проведение комплекса мероприятий по повышению мотивации студентов к развитию самоорганизации, с опорой на предыдущие исследования по данной проблеме. Например, Савва Л. И., Плотникова Е. Б. и др. в коллективной монографии: "Социализация студентов в профессиональном образовании", рассматривая методику развития умений самоорганизации времени у студентов вуза, выделили следующее условие: развитие мотивации студентов в рациональной организации своего времени, путем активного применения на занятиях методов критического мышления [3].

Развитие самоорганизации студентов вуза было решено проводить в процессе внеучебной деятельности так как она является отличным механизмом для эффективного личностно-профессионального становления. Так же анализ внеучебной среды в вузах показал, что она используется не в полной мере и требует разработок по профессиональному становлению студентов.

Исследование уровня самоорганизации осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «ЧелГУ». В эксперименте участвовали студенты 1 курса психолого-педагогического направления подготовки, в количестве 20 человек, в качестве контрольной и экспериментальной групп.

Для определения уровня развития самоорганизации студентов нами были разработаны критерии и показатели самоорганизации, затем, на их основе были подобраны методики для диагностики исследуемого качества.

Выделенные критерии, в процессе работы над проблемой исследования, это - деятельностный и личностный. Показатели, по которым определяется уровень самоорганизации, следующие: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия[1]. На основе критериев и показателей были выделены уровни развития самоорганизации студентов – высокий, средний и низкий.

Для выявления уровня развития самоорганизации студентов нами были подобраны следующие методики:

1. Опросник диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз.

2. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) Н.Г. Милорадовой и А.Д. Ишкова;

3. Пятифакторный опросник личности 5PFQv адаптации А.Б. Хромова.

На констатирующем этапе исследования полученные данные по опросникам показали, что в целом по выборке уровень выраженности самоорганизации средний. Поэтому мы сделали вывод, что самоорганизацию студентов следует развивать. В процессе констатирующего эксперимента расчёты по U - критерию Манна-Уитни показали, что группы не имеют статистически значимых отличий данных, и обе группы могут продолжать участие в эксперименте по развитию самоорганизации студентов вуза.

Список литературы:

1. Ишков, Д. А. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография // Д.А. Ишков.. – М. : АСВ, 2004.

2. Кулагина, И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений // И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 464с.

3. Савва, Л. И., Солдатченко, А. Л., Плотникова, Е. Б., Рабина Е. И., Рязанова Л. С. Социализация студентов в профессиональном образовании. Издательство: Академия Естествознания, 2012.

4. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий// Современные проблемы науки и образования, 2012. № 4.

УДК 37.013.77

Трифонова Валентина Николаевна

**Теоретический анализ проблемы развития учебной мотивации
будущих педагогов – психологов в процессе обучения в вузе**
Челябинский государственный университет

Аннотация: Статья посвящена проблеме учебной мотивации будущих педагогов – психологов. Рассмотрены основные подходы к пониманию определения и структуры учебной мотивации. Представлена модель развития учебной мотивации и организационно – педагогические условия развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная мотивация будущих педагогов – психологов.

В основе развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов лежит ряд понятий, к числу которых прежде всего необходимо отнести такие, как «мотив», «мотивация», «учебная мотивация студентов», «учебная мотивация будущих педагогов – психологов». В психолого – педагогической литературе определения этих понятий представлены достаточно широко, но единой точки зрения относительно их содержания нет, поэтому необходимо уточнить указанные понятия.

В словаре «Общая психология» под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [7] под мотивацией понимаются побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

Как весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека определял мотивацию П. М. Якобсон [10]. Как детерминацию, реализующуюся через психику, трактовал мотивацию С. Л. Рубинштейн. [8]

В современных исследованиях учебной мотивации наиболее популярными являются следующие определения: по мнению Марковой А.К. [6] учебная мотивация обозначает «всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность». И по её

мнению в структуру учебной мотивации входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

По мнению Борзиловой Н. С. [2] учебная мотивация студентов вуза — это сложный психологический феномен, управление которым в процессе учебной деятельности требует учета его структурной организации, динамичности. Она характеризуется устойчивостью, связью с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Таким образом, теоретический анализ психолого – педагогической литературы позволяет определить учебную мотивацию будущих педагогов – психологов как процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, прилагаемые студентами для получения новых знаний, умений, навыков, необходимых для успешного освоения профессии педагога – психолога.

Гордеева Т.О. в своей диссертационной работе «Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития» [3] утверждает, что в структуре учебной мотивации можно выделить следующие пять автономных подсистем или составляющих мотивационного процесса:

1) мотивационно – смысловой блок, включающий иерархию внутренних и внешних мотивов деятельности;

2) целевой блок, включающий особенности целеполагания;

3) интенционально – регуляторный блок, включающий планирование деятельности и самоконтроль (саморегуляция) ее выполнения;

4) блок «реакция на неудачу», включающий реагирование на ситуации помехи, трудности и неудачи возникающих в процессе выполнения деятельности;

5) мотивационно – поведенческий блок, характеризующий интегративное проявление упорства и настойчивости при выполнении деятельности, направленной на достижение поставленных целей и намерений.

Бичерова Е.Н., Фещенко Е.М. [1] считают, что при изучении учебной мотивации школьников выделяют следующие компоненты: познавательный (проявление любознательности и интеллектуальной активности), волевой и эмоциональный (цели в ходе обучения). Также в своей работе «Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам» Бичерова Е.Н., Фещенко Е.М подчеркивают, что для каждого ученика необходимо иметь обоснованный план формирования его учебной мотивации.

Таким образом, структура учебной мотивации будущих педагогов – психологов включает в себя: мотивы учения, побуждения, вызывающие активность и её направленность, соотнесение целей, стоящих перед студентом и актуализацию потребностей (потребности в достижении, аффелиции, доминировании и самостоятельности).

На основе анализа психолого – педагогической литературы по теме исследования, мы выявили компоненты и показатели учебной мотивации будущих педагогов – психологов. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1. Компоненты и показатели учебной мотивации будущих педагогов – психологов

Критерии (компоненты) учебной мотивации	Показатели учебной мотивации
1. Ценностно – смысловой	Стремление к высокой результативности в учебной деятельности;
2. Когнитивный	Стремление к овладению теоретических знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла, методами диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов.
3. Эмоционально – волевой	Стремление к реализации потенциальных возможностей и способностей личности на основе самообразования; Стремление к высоким достижениям (к успеху) при решении сложных задач;
4. Поведенческий (операционально – деятельностный)	Владение современными образовательными технологиями, информационными и коммуникационными технологиями; способностью осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

Решая задачу спроектировать систему (модель) развития учебной мотивации у будущих педагогов – психологов, нами было рассмотрено и сопоставлено множество моделей других исследователей, связанных с изучением учебной мотивации, таких как Самофалова О.В., [9] Григорьева Н.В. [4], Максимова М.В. [5]

Модель развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов представляет собой педагогическую систему, основывается на целостности, согласовании и взаимодействии всех ее блоков, а именно: целевого, методологического, содержательного, организационно – деятельностного, оценочно – результативного. Каждый блок выполняет конкретную функцию, обеспечивающую функционирование модели как системы.

Целевой блок составленной нами модели включает в себя: развитие учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин.

Содержательный блок включает в себя содержание обучения будущих педагогов – психологов, то есть блок общепрофессиональных дисциплин, которые помогут студентам получить необходимые знания, умения и навыки в процессе обучения.

Организационно – деятельностный блок включает в себя последовательность этапов формирования учебной мотивации:

1. Приспособление студентов к общественному окружению и к предстоящей профессии.

2. Интеграция мотивов.

3. Становление и нарастание мотивации

4. Анализ и самооценка профессиональных возможностей обучающихся, предустановленных условиями профессиональной деятельности.

Также в организационно – деятельностный блок входят:

- методы обучения – организация внеаудиторной самостоятельной работы студента;

- применение систематического контроля подготовки.

Уровнево – результативный блок состоит из компонентов сформированности учебной мотивации будущих педагогов – психологов (ценностно – смысловой, эмоционально – волевой, поведенческий (операционально – деятельностный), когнитивный). Диагностика этих компонентов позволит выявить уровень развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов: формально – исполнительский (соответствует низкому уровню учебной мотивации), репродуктивный (соответствует среднему уровню учебной мотивации), творческий (преобразующий), (соответствует высокому уровню учебной мотивации).

Одним из требований высшего образования становится не столько необходимость обеспечить учащихся системой знаний, сколько вооружить их продуктивными способами, умениями приобретать, применять на практике, преобразовывать и самостоятельно вырабатывать новые знания в любой деятельности. Приоритетным направлением в деятельности образовательных учреждений является создание таких организационно – педагогических условий, которые обеспечивают всестороннее развитие личности.

Термин «организационно – педагогические условия» достаточно часто встречается в педагогических и психологических исследованиях. Анализ психолого – педагогической литературы показал, что к определению организационно – педагогических условий существует несколько подходов, раскрывающих ее отдельные аспекты. В рамках нашего исследования под организационно – педагогическими условиями развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов понимается совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную обстановку (среду) для успешного развития коммуникативной компетентности учащихся.

На основе анализа публикаций, посвящённых учебной мотивации студентов различных направлений подготовки, мы выявили, что среди рассмотренных

организационно – педагогических условий развития учебной мотивации у будущих педагогов – психологов наиболее эффективными являются следующие:

- на учебных занятиях используются активные методы и приемы развития критического мышления;

- программы общепрофессиональных дисциплин строятся на основе модульно – рейтинговой системы, включающей модуль исследовательской работы студентов и его оценку.

Таким образом, в результате нашего исследования:

- теоретически обоснованы ключевые понятия учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин;

- определены организационно – педагогические условия развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин;

разработана модель развития учебной мотивации будущих педагогов – психологов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин.

Список литературы:

1. Бичерова Е.Н., Фещенко Е.М. / Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам / Российский психологический журнал. – 2016.

2. Борзилова Н.С. Психолого-педагогические аспекты проблемы успешности студентов педагогического колледжа // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1042-1045.

3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. Канд психологических наук: 19.00.07 / Гордеева Тамара Олеговна / - М., 2014 – 168 с.

4. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1. С. 47–50.

5. Максимова М.В. / Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Вопросы психологии– 2013 . № 1. с. 35-45.

6. Маркова А.К. / Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М: Просвещение, 2011. – 158 с.

7. Психология : словарь / В. В. Абраменкова и др. ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; сост. Л. А. Карпенко. - 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Рубинштейн С.Л. /Основы общей психологии / СПб.: Издательство «Питер», 2019 – 712 с.

9. Самофалова О.В. Психологическая модель формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста автореф... канд. психол. наук: 19.00.07. - М., 2018. -31с

10. Якобсон П.М. / Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон– Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

Развитие связной диалогической речи детей среднего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности*Челябинский государственный университет*

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме развития диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста. Здесь мы продемонстрировали один из наиболее эффективных способов повышения уровня речи - с помощью театрализованной деятельности. Так как именно театрализованная деятельность развивает интерес к литературе, активизирует словарь, связную речь, помогает развитию коммуникативных способностей.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, развитие речи, общение, диалог, дошкольный возраст.

В наше время, дети живут в огромном, нескончаемом потоке информации. Компьютер телевидение и другие современные гаджеты всё чаще заменяют детям живое общение с родителями и сверстниками. Мир технологий не перестает развиваться, поэтому развитие речи становится всё более насущной проблемой нашего общества.

Развитие речи это одно из самых важных новообразований ребенка в дошкольном возрасте. Хорошо развитая речь позволяет ему легко вступать в контакт с окружающим его миром, понятно и правильно выражать свои мысли, желания, посоветоваться со сверстниками, родителями, педагогами, способствует развитию мыслительных функций и в последствии успешному обучению в школе.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

К.Д.Ушинский утверждал, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Своевременное и правильное овладение ребенком речью является важнейшим условием полноценного психического развития и одним из направлений в педагогической работе дошкольного учреждения.

Согласно ФГОС дошкольного образования речевое развитие является одним из сквозных механизмов развития ребёнка. Полноценное овладение речью в среднем дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение владению речью, тем свободнее ребенок будет общаться в дальнейшем.

Речевое развитие ребенка, осуществляется в различных видах детской деятельности, одним из которых является театрализация. Театрализованная деятельность — это импровизация, оживление предметов и звуков, яркая эмоциональная передача образа героя вербальными и невербальными

средствами, она связана с музыкальными и речевыми видами деятельности. Театрализованная игра помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются.

В выпускной квалификационной работе нами был проведён констатирующий эксперимент, который показал довольно низкий уровень развития связной диалогической речи у детей.

Средний балл в экспериментальной группе получило 66% детей, низший балл 33% и не наблюдалось ни одного ребёнка с наивысшими показателями.

Проведённая нами диагностика показала, что есть ребята, которым сложно сдерживать себя в общении. У этих детей тон недоброжелательный, крикливый. Подавляющее количество человек часто перебивают собеседника, не дают досказать фразу до конца, высказать своё мнение. Большинство детей на вопросы отвечают односложно, не владеют развёрнутостью высказываний, у них бедный словарный запас.

На основе данного анализа, нами был разработан комплекс мероприятий с использованием театрализованной деятельности, направленный на формирование связной диалогической речи детей среднего дошкольного возраста.

Перспективное планирование предусматривает различные формы театрализованной деятельности:

- Разучивание ролевых диалогов героев сказок;
- Игры-драматизации с несколькими персонажами по народным сказкам;
- Инсценирование фрагментов сказок о животных;
- Игры-импровизации по текстам коротких сказок;

Все мероприятия способствуют успешному развитию диалогической речи у средних дошкольников, так как у детей расширяется словарный запас, совершенствуются грамматический строй речи, умение строить диалог, осуществлять ролевое взаимодействие.

Контрольный этап эксперимента показал, что после проведения нашей программы у детей значительно повысился уровень развития связной диалогической речи. Так, по завершении исследования высший балл получили уже 16%, средний балл 66%, детей с низкой оценкой всего 5%.

Во время беседы мы увидели, что многие дети овладели речевыми оборотами для установления контакта и большинство легко вступают в общение. Также ребята стали смело, развёрнуто отвечать на вопросы. Что касается стиля общения, дети стали внимательнее относиться к речи собеседника, могут задавать вопросы по теме. Стало меньше детей, перебивающих собеседника. Большинство умеют сдерживать себя во время беседы в мимике, жестах, позе.

Таким образом, можно прийти к выводу, что уровень связной диалогической речи детей среднего дошкольного возраста повышается, если в работе систематически использовать методы и приемы организации театрализованной деятельности, соответствующие возрастным особенностям детей среднего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 1999. - 159 с.

2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. - М.: Издательский центр "Академия", 2014. - 400 с.

3. Богданова А. Опыт работы «Театрализованная деятельность в детском саду ДОУ»[Электронный ресурс]: электронный журнал / А. Богданова // doshvozrast.ru. - Режим доступа: <http://doshvozrast.ru/metodich/pedopot106.htm> (Дата обращения: 08.05.2019г.).-

4. Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи [Текст]: / Т. Грецик // Дошкольное воспитание. – М, 2000. - №6. – С. 54-56.

5. Ушакова Т.Н. Детская речь - ее истоки и первые шаги в развитии [Текст]: Т.Н. Ушакова // Психологический журнал. - 2001. - Т.20, N3. 59-69 с.

УДК 37.04

**Худякова Александра Евгеньевна
Кучина Кристина Игоревна**

Теоретические аспекты технологии разноуровневого обучения
Челябинский государственный университет

Аннотация: В данной статье рассматривается технология разноуровневого обучения, основные аспекты её реализации, преимущества и недостатки данной технологии, а так же перспектива реализации в российском школьном обучении.

Ключевые слова: образовательные технологии, разноуровневое обучение, уровневая дифференциация, технологическая карта, современный образовательный процесс

В современной практике обучения предметам общеобразовательной направленности часто возникают определенные трудности, связанные с неоднородностью учащихся одного класса или группы. Под неоднородностью понимается наличие различных учебных возможностей детей одного класса или группы, особенностей личного восприятия каждого ученика, его интересов; неоднородность так же может характеризоваться различной конфессиональной или национальной принадлежностью, определенным социальным уровнем. Поэтому технология разноуровневого (дифференцированного) обучения становится особо актуальной, ведь её применение помогает решить существующие проблемы в организации учебного процесса и предотвратить появление новых.

Актуальность технологии дифференцированного обучения обусловлена ещё тем, что на современном этапе школьного обучения происходит изменение образовательных потребностей и процессов их реализации. Эти изменения требуют повышенного внимания к технологиям обучения и особенно к применению дифференцированного, при этом происходит активная реорганизация образовательного процесса.

Для снятия противоречий в определении понятия «дифференцированное обучение» воспользуемся определением, данным Селевко Г.К.

Дифференцированное (разноуровневое) обучение - комплекс мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах, таких как: методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие [5, С. 79].

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация [5, с. 79]. Именно поэтому сама технология дифференцированного обучения является включенной, проникающей технологией.

Цель технологии разноуровневого обучения: обеспечить усвоение учебного материала (стандартов ФГОС) каждым учеником на основе особенностей его субъектного опыта.

Рассмотрим подробнее внутриклассную (внутреннюю) дифференциацию. Она начинается с разделение класса на гомогенные группы по уровню текущих способностей. На начальном уровне реализации технологии, что традиционно для российского образования, их три.

Группа уровня А – группа минимального, начального уровня; в ней выдается основное содержание материала, базовый его уровень - государственный стандарт (ФГОС); здесь вскрывается самое главное и фундаментальное, но вместе с этим простое для усвоения и понимания учеником с низкими способностями к обучению.

Группа уровня Б – программная группа, в ней расширяется и углубляется материал первого уровня, что требует более глубокого знания системы понятий. Появляется новый иллюстративный материал, конкретизируются некоторые общие положения, появляются задания, в которых ученик должен доработать знакомые алгоритмы для успешного их выполнения.

Группа уровня С – продвинутая группа, группа повышенного уровня сложности; в ней существенно углубляется и расширяется материал, часть его может выходить за рамки стандартной учебной программы, задания на усвоение пройденного материала могут быть усложнены творческим подходом к их решению. Этот уровень позволяет ребенку посредством самостоятельной работы под руководством учителя проявить себя и свои таланты, поставить определенные учебные цели и эффективно их достигнуть.

Ядром технологии дифференцированного (разноуровневого) обучения является технологическая карта, которая представляет собой алгоритмическое предписание - таксономию целей для учащихся, в которой для каждой единицы материала соотнесены уровни её усвоения.[2, С.1, 6] Контроль осуществляется посредством контрольных или тестовых заданий. Технологическая карта планирует деятельность учителя и ученика, их взаимодействие на уроке[4, с. 205].

Технологическая карта представлена пятью уровнями усвоения. Уровень первый – уровень знания – определенные категории, которые ученик в рамках урока узнал и запомнил, смог воспроизвести. Второй уровень – уровень понимания – материал, который ученик смог объяснить, определенным образом интерпретировать или проиллюстрировать собственными предметами; в рамках уроков иностранного языка данный уровень может характеризоваться переводом с одного языка на другой. Третий уровень – уровень применения – способ применения материала, данного на уроке: применение материала по заданному

образцу, с сходной или измененной ситуации. Четвертый уровень – уровень систематизации материала – предусматривает выделение учеником части материала из целого, соотнесение материала с уже изученным, образование определенной системы знаний. Пятый уровень – уровень оценки – определение ценности изученного материала.

Для применения технологии разноуровневого обучения учителю предписывается осуществить следующие действия. Первое – осуществить диагностику уровня обученности и интересов. Второе – сформировать группы по результатам диагностики, составить технологическую карту для каждой группы; на данном этапе возможна коррекция материала в соответствии с общим уровнем класса, например, базовым уровнем в профильном классе может стать уровень Б вместо уровня А, а повышенным уровень олимпиадного знания предмета. Третье – осуществить работу по мотивации обучающихся в освоении предмета и стимулированию их познавательной деятельности. Четвертое – в процессе непосредственного обучения сформировать у обучающихся навыки самостоятельной работы, чтобы в дальнейшем роль учителя сводилась к минимуму для более эффективного усвоения материала в современных условиях нехватки учебных часов.

Для организации перехода учеников между группами или же для усвоения материала учениками, которые из-за различных причин (болезнь, пропуски, слабая мотивация) не могут работать со всеми над основным материалом урока, возможно создание определенной группы выравнивания. Это позволяет сделать работу в основных группах более эффективной, ведь темп работы каждого члена группы находится на примерно одинаковом уровне, как и его способности, и менее зависимой от непосредственного контроля учителя, который свое внимание может сосредоточить по большей части на группе выравнивания.

Помимо полного подчинения предметных уроков технологии разноуровневого обучения, возможно частичное её вкрапление в учебный процесс. В настоящий момент существуют пособия, в которых изначально заложена установка на уровневую дифференциацию, а, значит, тематические задания в рамках урока могут быть выполнены учащимися на разном уровне усвоения материала. Хорошим примером служит учебное пособие с самостоятельными и контрольными работами по математике[1]. В них каждая тема, проверка знаний по которой в рамках ФГОС осуществляется тестовым или письменным заданием, разделена на уровни А, Б и С, специфику которых мы уже описывали выше. Уровень может быть выбран для каждого ученика учителем или же самим учеником, который в состоянии оценить свои способности для выполнения заданий на определенную оценку. Данное учебное пособие может быть выбрано дополнительным, с целью привнести разнообразие в контроль пройденного материала или же при прохождении тем, освоение которых учениками одного класса происходило на разных уровнях (за счет самостоятельной подготовки, реферативной деятельности, организаций дополнительного образования).

Применение технологии разноуровневого обучения имеет как свои плюсы, так и свои минусы. В соответствии с работой Селевко Г.К.[5, С.81] и

современными реалиями образовательного процесса мы можем выделить основные из них.

Выделим основные преимущества. Во-первых, исключается неоправданное усреднение детей в рамках одного класса, каждый получает возможности для реализации своих способностей на определенном уровне. Во-вторых, повышается мотивация как сильных, так и слабых детей, ведь их работа будет оценена учителем по достоинству. В-третьих, работа для каждого ученика в группе своего уровня становится более комфортной. В-четвертых, вследствие повышения количества самостоятельной работы учащихся у учителя появляется большее количество времени для работы со слабыми группами, с учениками, плохо адаптирующимися к образовательным нормам и стандартам. В-пятых, у обучающихся повышенной группы реализуется возможность творческого подхода к обучению, появляется стимулы для более быстрого и качественного освоения учебного материала.

К сожалению, данная технология обладает рядом недостатков. Перечислим основные из них. Во-первых, деление учащихся по уровню развития многими учителями и родителями может показаться негуманным. Во-вторых, деление на однородные группы разрушает внутриклассное деление, порожденное самими учениками. В-третьих, в группах повышенного уровня могут образоваться эгоистический комплекс и непомерно завышенная самооценка из-за уровня своей учебной деятельности, а в группах базового уровня понижается мотивация к обучению, и перевод в эту группу может восприниматься обучающимися как унижение их достоинства. В-четвертых, несовершенство методов диагностики может привести к тому, что с базовой группе окажутся дети с неординарными способностями.

В соответствии с плюсами и минусами данной образовательной технологии именно учителю отводится ведущая роль в её осуществлении. От его организаторских способностей, умения работать с учениками и выделять их личностно-смысловые сферы, интересы, уровень обученности конкретному предмету, от его успешного составления технологической карты зависит эффективность реализации технологии в конкретном классе.

Технология полного разноуровневого обучения на данном этапе развития российского образования применима лишь отчасти. Преимущества технологии часто неразрывно связаны с её недостатками, и этот противоречивый комплекс подвергается коррекции и положительной направленности лишь под руководством умелого и опытного педагога при наличии достаточного количества учебного времени. Во всех же остальных случаях технология разноуровневого (дифференцированного) обучения может давать неоднозначные результаты. Частичное же применение технологии возможно почти в каждом классе, оно дополнит и позволит улучшить процесс обучения.

Список литературы:

1. Ершова А.П., Голобородько В.В. Самостоятельные и контрольные работы по математике для 6 класса. – 5-е изд., испр. – М.: ИЛЕКСА, - 2013, - 192с.
2. Кириллова О.А. Теория и практика применения электронной технологической карты // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – март-апрель 2014. - №2.

3. Курентьева Н.Е. Дифференцированный и индивидуальный подходы как технология обучения //Universum: психология и образование. - 2018. - №10(52). – С.4-5

4. Манвелов С.Г., Манвелов Н.С. Проблемы проектирования современного урока: структурно-содержательные аспекты // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2015. - №8. – С.205-211

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 371

Чернецов Петр Иванович

**Педагогические условия использования педагогических технологий
в образовательном процессе вуза**

Челябинский государственный университет

Аннотация: Название статьи включает два важных понятия: "педагогические условия" и "педагогические технологии" Сущностное содержание этих понятий определяет и сущностное содержание самой статьи.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогические технологии, образовательный процесс в вузе

В той ситуации, которую сегодня переживает российское образование преподаватели вузов испытывают особую потребность в надёжных педагогических технологиях, так как любая технология отвечает на вопрос: как добиться результата?. Но, к сожалению, педагогическая наука сегодня не в полной мере имеет как теоретическое, так и практическое обоснование системы педагогических технологий. Изменение качества технологической подготовки студентов вуза требует исследования педагогических условий, необходимых для использования технологий обучения. Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую применяет преподаватель для достижения поставленных целей.

Педагогическая технология является, как бы, артерией учебно-воспитательного процесса, делая этот процесс управляемым с предсказуемыми позитивными результатами.

Педагогическая наука внесла определённый вклад разработку вопросов технологии обучения. Эта тема исследовалась в работах В.П.Беспалько, Б.В.Горячева, М.В. Кларина, Б.Т.Лихачёва и других.

Педагогические технологии признаются учёными важной педагогической категорией. Однако определение этой категории не имеет чёткой формулировки.

Понятие "педагогическая технология" появилось на страницах зарубежной печати в начале 60-х годов двадцатого века. Первоначально термин

"педагогическая технология" связывался с применением в обучении технических средств и средств программированного обучения. В 90-х годах это понятие стало трактоваться более широко и под "педагогической технологией" стали также понимать новые научные подходы к анализу и организации учебного процесса

В настоящее время понятие "педагогическая технология" трактуется в узком и широком смысле слова.

В широком смысле педагогическая технология - это упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные информационно- предметные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданными целями обучения.

В узком смысле педагогическая технология - это совокупность учебных и воспитательных операций, осуществление которых должно содействовать достижению запланированного результата.

В практике работы образовательных учреждений имеется достаточный опыт применения эффективных педагогических технологий: гуманная педагогическая технология (Ш.А.Амонашвили), коллективные способы обучения (В.К.Дьяченко), имеется много других авторских технологий. (А.П.Рымкевич, М.Я. Куприн и др.)

Технологии разделяют на обобщённые и прикладные; традиционные и инновационные. Несмотря на разнообразие и широкое использование педагогических технологий есть общие условия обеспечивающие их эффективность.

Выбор технологии обучения один из важнейших и в тоже время, наиболее трудных элементов педагогической практики. Осуществляя выбор той или иной технологии обучения , надо исходить из того, что каждая технология ориентирована на определённый круг дидактических задач.

Необходимо обоснованно и творчески оценивать возможности конкретной технологии обучения, знать её сильные и слабые стороны. На этой основе следует выбирать оптимальное сочетание технологий применительно к теме учебного предмета и к определённому занятию.

При выборе технологии обучения необходимо учитывать:

ведущие цели обучения , а также конкретные задачи изучения темы, раздела;

содержание учебного занятия , степень сложности изучаемого материала, его образовательные и развивающие возможности;

уровень базовой подготовки студентов по предмету , степень интереса к изучаемому материалу.

Использование педагогической технологии нельзя навязать. Она должна быть необходимой для самого преподавателя., быть его потребностью. Потребность в использовании педагогической технологии - это состояние , обусловленное неудовлетворенностью требований профессионального мастерства преподавателя для его нормальной педагогической деятельности. Потребность в педагогической технологии реализуется в процессе её удовлетворения

Необходимость использования той или иной технологии определяется уровнем осмысления источников профессионально-педагогических знаний, использования профессионально-личностного технологического подхода, который рассматривает личность преподавателя как профессионала, использующего профессиональные знания и профессиональные замыслы, способствующие эффективной организации учебного процесса, в сочетании с технологичностью. Использование педагогической технологии рассматривается как обязательный компонент профессиональной готовности преподавателя

Одно из общих условий эффективного использования педагогических технологий заключается в том, что любая технология должна опираться на заинтересованность студентов с учётом их индивидуальных особенностей.

Без понимания студентами значимости технологии трудно добиться успеха в её использовании. Понимание студентами значимости используемой технологии способствует овладению ими личностными смыслами учения, ориентирует их на ценностное отношение не только к результату, но и к самому процессу обучения, повышает мотивацию учения, стимулирует познавательную активность студентов.

В.И.Загвязинский выделяет шесть этапов принятия решений о выборе технологии обучения.

Содержанием первого этапа является осознание или актуализация цели, общих задач, изучения курса, раздела, темы.

Второй этап предусматривает анализ характера и возможностей изучаемого материала.

На третьем этапе необходимо сделать анализ учебных возможностей обучаемых (уровень их знаний и умений, характер накопленного опыта; степень подготовленности, степень интереса к изучаемому материалу).

Четвёртый этап предусматривает определение конкретных задач занятия: образовательных, в том числе развивающих, включающих в себя ориентацию на определённый уровень деятельности, который необходимо сформировать,

На пятом этапе необходимо принять предварительное решение о предпочитаемой технологии обучения.

Заключительный этап принятия решений о выборе технологии обучения предполагает корректировку и конкретизацию принятого решения с учётом имеющегося времени, средств, оборудования, возможностей и предпочтений преподавателя.

Всё это делает возможным более эффективным использование педагогических технологий в образовательном процессе.

Комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективного функционирования образовательного процесса вуза.

Список литературы:

1.Буланова - Топоркова М.В., Духавнева А.В. и др. Педагогические технологии.- Ростов н/д: издательский центр "Март",2002 -С.47.

2.Капинус О.В. Новые образовательные технологии в учебном процессе / Качество подготовки специалистов с высшим профессиональным:

образованием :Материалы научно-практической конференции преподавателей Курганского государственного университета.- Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1998.-С.64-65.

3.Лукиных Н.В. К вопросу о педагогических технологиях // Сб. науч. статей преподавателей и студентов факультета подготовки учителей начальных классов. Вып 3, Ч.1.-Челябинск, 1997.- С.31-34

4.Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей \ под общей ред. В.С.Кукушина.- Изд. 4-е - Ростов н\д: Издательский центр Феникс,210.

5.Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие \М.: ТЦ Сфера,2005. С.57.

УДК 37.03

**Шумкова Татьяна Михайловна
Циринг Раиса Абдулловна**

**Технология педагогических мастерских
на уроках литературы в средней школе**
Челябинский государственный университет

Аннотация: В статье рассматривается технология педагогических мастерских как одна из более эффективных интерактивных форм проведения уроков литературы в средней школе. Актуальность технологии заключается в том, что при ее использовании обеспечивается целесообразное сочетание технологичности действий учителя и свободы творчества, предоставляемой ученику.

Ключевые слова: педагогика, образовательные технологии, технология педагогических мастерских, учебный процесс, познавательная деятельность, творческое развитие, развитие личности учащихся.

Технология педагогических мастерских была создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевром, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов прошлого века мастерские (в пер. с фр. «atelier» – ателье) начинают изучаться и использоваться отечественными педагогами (преподавателями СПбГУ И. А. Мухиной, Л. Д. Фураевой, Н. И. Хлебович, Ж. О. Андреевой и др.).

Представители «Groupe Francais d'Education Nouvelle (GFEN)» (Французская Группа Нового Образования — основатель Анри Бассис) занимаются разработкой и пропагандой данной образовательной технологии в педагогическом сообществе.

На протяжении последних лет стало очевидно, что нуждается в осмыслении само слово «мастерская». Слово это обозначает новый тип занятия, основанный на гуманистической философии, т.е., мастерская — это технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия, приоритета процесса над результатом. Это технология направлена на

«погружение» участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания.

В мастерской учитель — это мастер. Он не передает знания и умения незнающему и неумеющему, а лишь создает алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс. А принимают в нем участие все, в том числе и сам учитель-мастер. В работе мастерской важен сам процесс, который приобщает к радости творчества, к самостоятельной исследовательской деятельности. Это дает ощущение собственной значимости и уважения к неповторимости другого.

Данная технология отличается своей обращенностью к «Я» ребенка, к его интересам, целям. Ребенок воспринимается здесь как:

а) личность «самостоятельная, социально ответственная и конструктивно вооруженная», способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир;

б) человек, обладающий способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительным искусством, музыкой и проч.

Цель технологии педагогических мастерских: введение мастером своих учеников в процесс познания, в поиск знаний, а не прямая передача информации от владеющего к незнающему.

Мастерская выступает как совокупность пространств – игрового, учебного, культурного, художественно-творческого, где ребенок приобретает опыт жизни, сам выстраивает собственные знания, формирует нравственные ценности, культуру.

Можно выделить следующие принципы и правила ведения педагогической мастерской, сформулированные И.А. Мухиной в статье «Что такое педагогическая мастерская?»:

1. Ценностно-смысловое равенство всех участников, включая мастера — руководителя мастерской.

2. Право каждого на ошибку: самостоятельное преодоление ошибки — путь к истине.

3. Безоценочная деятельность: отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской создает условия эмоционального комфорта и творческой раскованности, реализуя принципы "педагогике успеха". Оценка заменяется самооценкой и самокоррекцией.

4. Предоставление свободы в рамках принятых правил.

5. Значительный элемент неопределенности, неясности, даже загадочности в заданиях. Неопределенность рождает, с одной стороны, интерес, а с другой - психологический дискомфорт, желание выйти из него и таким образом стимулирует творческий процесс. Так же как право выбора обеспечивает ощущение внутренней свободы.

6. Диалоговость как главный принцип взаимодействия, сотрудничества, сотворчества. Не спор, даже не дискуссия, а диалог участников мастерской, отдельных групп, диалог с самим собой, диалог с научным или художественным авторитетом — необходимое условие

личностного освоения элементов культуры, условие восхождения к новым истинам.

7. Решительное ограничение участия, практической деятельности мастера, руководителя как авторитета на всех этапах мастерской. Задача его состоит, скорее, в некоторой фиксации достигнутого участниками. Мастер не ставит вопросы и не отвечает на них.

Существует некий общий алгоритм работы технологии педагогических мастерских.

1. «Индукция» — включение ученика в процесс, начало, мотивирующее и стимулирующее творчество, толчок, соединяющий эмоциональную и интеллектуальную сферы деятельности личности. Это должно быть нетрудное задание вокруг слова, звука, музыкального фрагмента, предмета или рисунка. Обязательные условия: «открытость» задания, предполагающая возможность выбора вариантов его выполнения; неожиданность, оригинальность задания, вызывающая эффект новизны и эмоциональную привлекательность; внутренняя связь задания с основной идеей и сверхзадачей мастерской. На этом этапе происходит актуализация знаний каждого ученика путем обращения к его ассоциативному и образному мышлению и долговременной памяти, идет обогащение чувственного опыта, накопление словаря; осмысление своих впечатлений, действий и их вербализация.

2. «Деконструкция» - смешение явлений, слов, событий, ведущее к осознанию учеником неполноты, неточности своего прежнего знания. Работа над материалом: с текстом, красками, природными материалами, схемами и т.д., превращение материала в хаос. Задача этого этапа в том, что прежние знания, представления претерпевают разрушение, разъединение. Перетасовка фактов дает возможность по-новому взглянуть на проблему. В работе со слабовидящими имеет значение то, что восприятие материалов происходит на полисенсорной основе.

3. «Реконструкция» позволяет из вновь возникших разрозненных частей создать новое целое явление, представление, знание (собственный текст, рисунок, закон), которое затем предъядвляется всем участникам мастерской.

4. «Социализация» - соотнесение и соединение индивидуальных результатов деятельности. Каждый ученик делится своими результатами с другими учениками. На этом этапе происходит формирование самооценки, взаимооценки, проводится самокоррекция.

5. «Разрыв», как озарение, как новое видение предмета, как переход к новому осознанию явления. Этот этап отражает состояние ученика, который начинает осознавать разрыв с собой прежним, со своими предыдущими знаниями, неумениями, страхами.

6. Рефлексия. Это момент самоанализа движения собственной мысли, чувства, знания, мироощущения. На этом этапе организуется выставка сочинений, рисунков. Участники, оценивая свою работу в мастерской, отвечают на вопросы: Что мне понравилось? Что нового я для себя открыл? Как я оцениваю собственное участие в мастерской?

Пример применения образовательной технологии на уроке литературы в средней школе:

1. Учащимся предлагается сесть по группам.
2. Учитель сообщает тему урока (пр. «Учимся понимать поэзию А.С. Пушкина», читая стихотворение «Подруга дней моих суровых...»).
3. Учащиеся читают стихи, каждый формулирует понятие «няня». Далее обсуждают получившиеся определения с членами группы и формируют на основании их одно наиболее точное.
4. Учащиеся подбирают к данному понятию слова-ассоциации и обсуждают их с членами своей группы; создают свой словарь ассоциаций данного понятия и делятся словарями с участниками мастерской.
5. Учащиеся зачитывают свои словари и вывешивают их на доску.
6. Творческое задание (на основе словаря ассоциаций учащиеся пишут свое стихотворение на тему «Моя няня»). Зачитывают его другим участникам мастерской.
7. Учащиеся заполняют таблицу, используя свои слова-ассоциации и выписывая их трактовку, даваемую Пушкиным в своей поэзии:

Слова-ассоциации, которые вы использовали в творческих работах	Определения Пушкина

8. Используя таблицу, учащиеся делают вывод о том, совпадают ли их представления о понятии «няня» с образами, созданными А.С.Пушкиным.

9. Рефлексия (Кем же была Арина Родионовна для великого русского поэта?). Учащиеся записывают ответ в форме синквейна. Используя материалы урока, стихотворения А.С.Пушкина, пишут письмо-благодарность Арине Родионовне.

Достоинства технологии педагогических мастерских:

1. Учащиеся свободны внутри задания, могут сами выстраивать систему получаемых знаний;
2. Актуализация знаний каждого учащегося по поводу поднимаемого вопроса, которые затем подкрепляются знаниями других учащихся;
3. Развитие творческого мышления у учащихся;
4. Обучение учащихся умению самостоятельно ставить проблему и самостоятельно искать на нее ответ;
5. Воспитание уверенности в своих творческих способностях.

Недостатки технологии педагогических мастерских:

1. Для обучения предметным знаниям есть более эффективные и трудоемкие технологии;
2. Требуется основательная подготовка со стороны педагога;
3. Невозможность полного охвата материала курса/предмета.

Педагогическая мастерская признана одним из современных способов ведения урока, общения учащихся и педагога, и сегодня мастерские включаются в систему литературного образования наряду с другими способами работы.

Список литературы:

1. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? – СПб. – 2000. [Электронный ресурс] URL: www.rusmagdagachi.narod.ru/pedmast.doc
2. Мухина И.А., Еремина Т.Я. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: Книга для учителя. – СПб. – СПбГУПМ. – 2002.
3. Технология «Педагогические мастерские» // ЯГПУ, Отдел образовательных информационных технологий. [Электронный ресурс] URL: citoweb.yvspu.org/link1/metod/met49/node28.html (дата обращения: 26.12.2009)
4. Урок-мастерская по литературе : 7–9 классы – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Литература». Вып. 3)

УДК 378

Ярошенко Сергей Николаевич

Кейс-метод как средство формирования учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза

Челябинский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятий «конкурентоспособность студентов», «учебно-профессиональная конкурентоспособность студентов» и «кейс-метод» с педагогической точки зрения. Анализируются основные признаки понятия «конкурентоспособность студентов вуза» и особенности, содержание кейс-метода. Раскрывается роль кейс-метода в формировании учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза.

Ключевые слова: конкурентоспособность студентов вуза, учебно-профессиональная конкурентоспособность студентов, кейс-метод.

Конкурентоспособность студентов – это способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе ключевых компетенций и мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств.

Учебно-профессиональная конкурентоспособность студентов вуза предполагает успешное соперничество между собой при усвоении содержания образования и опыта учебно-познавательной деятельности на основе личностного, когнитивного и деятельностного компонентов конкурентоспособности. То есть в основе учебно-профессиональной конкурентоспособности компоненты различных способностей. «Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике». [3. с. 374]

Таблица 1.

Содержание компонентов учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза

Название компонента	Содержание компонента	Признак компонента
Когнитивный	Совокупность знаний умений навыков, формирующих целостное восприятие определённой профессиональной сферы деятельности, потребность в самообразовании и саморазвитии – определённое мышление. Позволяющее решать проблемы в определённом виде профессиональной деятельности (способность к принятию решения, критическое мышление, гибкость мышления, креативность и т.д.).	Система знаний, умений, навыков определённой сфере профессиональной деятельности. Потребность в самообразовании и саморазвитии. Профессиональное мышление.
Личностный	Инициативность, коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, соблюдение культурных и нравственных норм и правил, социально-деятельностная направленность личности (системы целей, мотивов, ценностей, установок), психофизиологические характеристики (темперамент, тип нервной системы, стрессоустойчивость).	Деловые качества личности. Социально-деятельностная направленность личности. Психофизиологические характеристики, способствующие успешному выполнению учебно-профессиональной деятельности.
Деятельностный	Умение ставить цели и их реализовывать, умение планировать свою деятельность, самоконтроль и рефлексия, готовность к инновационной деятельности, умение формировать и решать проблемы в различных видах деятельности, умение действовать в стандартных и нестандартных ситуациях.	Умения самоорганизации (целеполагания, планирования и самоконтроля). Готовность к инновационной деятельности.

Исходя из содержания когнитивного, личностного и деятельностного компонентов мы понимаем, что для формирования учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза применяются различные средства и организационно-педагогические условия. На наш взгляд универсальным средством формирования учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки является кейс-метод.

С точки зрения А.М. Долгорукова метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского «case» – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Этот метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения [1].

Особенности кейс-метода и его заданий:

— задания метода направлены на поиск знаний не однозначной трактовки в зависимости от конкретной учебно-профессиональной ситуации;

— задания связаны с поиском правильных ответов в проблемной ситуации;

— большое значение имеют в данных заданиях – профессиональные навыки;

— задания ориентированы на решение конкретной профессиональной ситуации;

— косвенно задания направлены на формирование профессиональной позиции и жизненной установки;

— задания связаны с высокой эмоциональной активностью, осознанностью восприятия и усвоения учебного материала.

Для формирования компонентов учебно-профессиональной конкурентоспособности студентов вуза важно продумать работу с конкретным профессиональным сюжетом или проблемой.

Учебная проблемная ситуация или учебная задача должна определять содержание кейса.

По мнению Е.И. Михайловой при выполнении кейс-методов, преподаватель с учащимися решает следующие задачи:

– побуждение обучающихся к самоопределению относительно выбора концепций курса,

– принятие решений с использованием определенных техник,

– развитие аналитического инструментария,

– осмысление теоретической концепции,

– анализ ситуации с помощью теории,

– формирование навыков в практическом применении теории,

– рефлексия собственной практической деятельности, оценка навыков и др.

[2].

Учебная задача или ситуация должна прорабатываться в рамках смыслового поля работы над конкретной ситуацией (заданием).

С.Ю. Попова и Е.В. Смолина обращают внимание на то, что «обязательными компонентами смыслового поля являются учебная цель всего занятия, учебная задача, связанная с этой целью, деятельность над учебной ситуацией,

профессиональная деятельность обучающихся, ожидаемые изменения в компетентности обучающихся» [1].

Содержание кейса отражает компоненты связанные с общей историей учебной ситуации, проблемой учебной задачи, различными вариантами решения проблемы и другие компоненты приведены в таблице 2.

Таблица 2. - Содержание компонентов кейса

№	Название компонента	Содержание компонентов кейса
1.	Введение.	Герой кейса, история, время действия.
2.	Основная часть.	Главный массив информации, внутренняя интрига, проблема.
3.	Заключительная часть.	Ситуация может «зависать», требует соответствующего решения.
4.	Вопросы к кейсу.	Обсуждение альтернативных вариантов решения проблемы.
5.	Приложение.	Дополнительная информация к кейсу: таблицы, статистика, дополнительные подробности.
6.	Заключение.	Краткое описание возможного решения.
7.	Методические рекомендации к разбору кейса.	Авторский подход к решению кейса.

Содержание кейсовых заданий должно включать основные признаки понятия «конкурентоспособность студентов вуза».

На основании теоретического анализа педагогических исследований конкурентоспособности студентов вуза в работах В.И. Андреева, Л.А. Бодьян, А.П. Быковой, мы пришли к выводу, что понятие «конкурентоспособность студентов вуза» включает следующие признаки:

- способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе волевых качеств личности и её мотивации к успеху;

- мобилизация ресурса индивидуально-личностных качеств, позволяющего реализовать эти качества в различных изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности и повседневных отношений с целью выстраивания стратегии и тактики профессиональных действий в конкурентной борьбе;

- ключевые компетенции, акцентирующие внимание не на сумме усвоенных профессиональных знаний, а на результате образования - способности человека адекватно действовать в различных проблемных ситуациях.

Отрабатывая кейсовые задания, учащиеся моделируют профессиональную действительность, анализируют проблему и пути её решения.

Используя групповую работу, для анализа конкретных ситуаций в профессиональной деятельности специалиста, учащиеся охватывают не только знания по специальности, но и достигают успеха в профессиональной

деятельности в условиях конкуренции на основе ключевых компетенций и мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств.

Список литературы:

1. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 20.04.2019).

2. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. И. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1.

3. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов вузов: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2000. - 688 с.

4. Попова (Смолик) С.Ю., Пронина Е.В., КЕЙС-СТАДИ: принципы создания и использования. –Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с. Серия «Технологии работы с молодежью».

Научное издание
**СОВЕРМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ИННОВАЦИИ**
Сборник статей

Подписано в печать 06.06.2019. Формат 60×84 1/17.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 9,5. Уч-изд. л. 12,8.
Тираж 100 экз. Заказ № 848.
Цена договорная.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ООО «Печатный двор»,
г. Челябинск, ул. Кирова, 130, к. 1, т. (351) 263-51-18