

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

ОБУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАНИЕ

2017 № 3 (26)



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
[HTTP://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/](http://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/)

ISSN 2410-2881



9 772410 288002

ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы педагогики

№ 3 (26), 2017

Москва
2017



Проблемы педагогики

№ 3 (26), 2017

Импакт-фактор РИНЦ: 2,42

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 12 раз в год

Издается с 2014 года

Подписано в печать:
17.03.2017

Дата выхода в свет:
20.03.2017

Формат 70х100/16.

Бумага офсетная.

Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 5,69

Тираж 1 000 экз.

Заказ № 1115

ТИПОГРАФИЯ

ООО «ПресСто».

153025, г. Иваново,
ул. Дзержинского, 39,
строение 8

**Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация**

ИЗДАТЕЛЬ

ООО «Олимп»

153002, г. Иваново,
Жиделева, д. 19

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

Свободная цена

Главный редактор: Вальцев С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), Баулина М.В. (канд. Пед. Наук, Россия), Блейх Н.О. (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), Гавриленкова И.В. (канд. пед. наук, Россия), Дивненко О.В. (канд. пед. наук, Россия), Линькова-Даниельс Н. А. (канд. пед. наук, Австралия), Матвеева М.В. (канд. пед. наук, Россия), Мацаренко Т.Н. (канд. пед. наук, Россия), Селитреникова Т.А. (д-р пед. наук, Россия), Шамина И.Г. (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), Алиева В.Р. (канд. филос. наук, Узбекистан), Акбулаев Н.Н. (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), Аликулов С.Р. (д-р техн. наук, Узбекистан), Аманьева Е.П. (д-р филос. наук, Украина), Асатурова А.В. (канд. мед. наук, Россия), Богомолов А.В. (канд. биол. наук, Узбекистан), Байтасов Р.Р. (канд. с.-х. наук, Белоруссия), Бахко И.В. (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), Бахор Т.А. (канд. филол. наук, Россия), Баулина М.В. (канд. пед. наук, Россия), Блейх Н.О. (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), Богомолов А.В. (канд. техн. наук, Россия), Бородай В.А. (д-р социол. наук, Россия), Волков А.Ю. (д-р экон. наук, Россия), Гавриленкова И.В. (канд. пед. наук, Россия), Гарасонич В.В. (д-р ист. наук, Украина), Глуценко А.Г. (д-р физ.-мат. наук, Россия), Гринченко В.А. (канд. техн. наук, Россия), Губарева Т.И. (канд. юрид. наук, Россия), Гутникова А.В. (канд. филол. наук, Украина), Датиш А.В. (д-р мед. наук, Россия), Демчук Н.И. (канд. экон. наук, Украина), Дивненко О.В. (канд. пед. наук, Россия), Доленко Г.Н. (д-р хим. наук, Россия), Есенова К.У. (д-р филол. наук, Казахстан), Жамулинов В.Н. (канд. юрид. наук, Казахстан), Жолдошев С.Т. (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), Ибадов Р.М. (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), Ильинских Н.Н. (д-р биол. наук, Россия), Кайракбаев А.К. (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), Кафтаева М.В. (д-р техн. наук, Россия), Кикидзе И.Д. (д-р филол. наук, Грузия), Кобланов Ж.Т. (канд. филол. наук, Казахстан), Ковалёв М.Н. (канд. экон. наук, Белоруссия), Крайнова Т.М. (канд. психол. наук, Казахстан), Кузьмин С.Б. (д-р геогр. наук, Россия), Куликова Э.Г. (д-р филол. наук, Россия), Курманбаева М.С. (д-р биол. наук, Казахстан), Курпаянли К.И. (канд. экон. наук, Узбекистан), Линькова-Даниельс Н.А. (канд. пед. наук, Австралия), Лукиенко Л.В. (д-р техн. наук, Россия), Макаров А. Н. (д-р филол. наук, Россия), Мацаренко Т.Н. (канд. пед. наук, Россия), Мейманов Б.К. (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), Мурадов Ш.О. (д-р техн. наук, Узбекистан), Набиев А.А. (д-р наук по геоинформ., Азербайджанская Республика), Назаров Р.Р. (канд. филос. наук, Узбекистан), Наумов В. А. (д-р техн. наук, Россия), Овчинников Ю.Д. (канд. техн. наук, Россия), Петров В.О. (д-р искусствоведения, Россия), Рахмиев М.В. (д-р техн. наук, Узбекистан), Рахимбеков С.М. (д-р техн. наук, Казахстан), Розыходжаева Г.А. (д-р мед. наук, Узбекистан), Романенкова Ю.В. (д-р искусствоведения, Украина), Рубцова М.В. (д-р социол. наук, Россия), Румянцев Д.Е. (д-р биол. наук, Россия), Самков А. В. (д-р техн. наук, Россия), Саньков П.Н. (канд. техн. наук, Украина), Селитреникова Т.А. (д-р пед. наук, Россия), Сибиричев В.А. (д-р экон. наук, Россия), Скрипко Т.А. (д-р экон. наук, Украина), Сопов А.В. (д-р ист. наук, Россия), Стрекалов В.Н. (д-р физ.-мат. наук, Россия), Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), Субачев Ю.В. (канд. техн. наук, Россия), Сулейманов С.Ф. (канд. мед. наук, Узбекистан), Трегуб И.В. (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), Угоров И.В. (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), Федоськина Л.А. (канд. экон. наук, Россия), Хилтухина Е.Г. (д-р филос. наук, Россия), Цуццян С.В. (канд. экон. наук, Республика Армения), Чиадзе Г.Б. (д-р юрид. наук, Грузия), Шамина И.Г. (канд. пед. наук, Россия), Шарипов М.С. (канд. техн. наук, Узбекистан), Шевко Д.Г. (канд. техн. наук, Россия).

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

153008, РФ, г. Иваново, ул. Лежневская, д.55, 4 этаж

Тел.: +7 (910) 690-15-09.

<http://problemspedagogy.ru> e-mail: info@p8n.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство ПИ № ФС77 - 60219

Учредитель: Вальцев Сергей Витальевич

© Проблемы педагогики / Москва, 2017

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Карпенко Н.В.</i> КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ.....	5
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	8
<i>Жаныс А.Б., Нуркасымова С.Н., Есмаганбет М.Г., Надырова Ф.К., Макатов Е.К.</i> СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО БАКАЛАВРА ТЕХНАРЯ	8
<i>Achkasova N.N.</i> TEACHING ENGLISH TO PRE-SCHOOL CHILDREN. THE IMPORTANCE OF THE FIRST LESSONS.....	11
<i>Киселева М.Н.</i> ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	14
<i>Мировская Н.А.</i> ПРЕДТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПРОБУЖДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ.....	18
<i>Сысолятина Т.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЕТОДОМ «МОДЕЛИРОВАНИЕ» НА УРОКАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ	19
<i>Жумашева С.А., Паникарская М.А., Алхатова Т.С., Ракишева А.Ж.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ФОРМЫ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ИНОВАЦИОННО-ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
<i>Кушнеревич И.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	29
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	33
<i>Попова И.В.</i> КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ.....	33
<i>Алентьева Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ.....	37
<i>Куценко Н.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ - ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА.....	44
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	50
<i>Рютина Л.Н., Туз В.В.</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ.....	50

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	52
<i>Вавилова Т.Е., Еремина Е.И.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	52
<i>Герасименко Г.А.</i> ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ	56
<i>Григорян И.А.</i> МОНИТОРИНГ: ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ, СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ	60
<i>Калмаматов Б.А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОПЫТ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ	66

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Карпенко Н.В.

*Карпенко Наталья Витальевна – воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад комбинированного вида № 11 города Ейска муниципального образования
Ейский район, г. Ейск*

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы педагогической этики, характеризующие нравственные основы профессионального труда педагога и отношений, складывающихся у него с воспитанниками, коллегами и родительской общественностью.

Ключевые слова: педагогическая этика, педагогический долг, честь, справедливость, моральные ценности.

Темпы современного социального развития общества требуют повышения качества и эффективности обучения и воспитания современного подрастающего поколения. Успешно решать эту задачу педагоги и все те, кто занят учебно-воспитательной работой, смогут лишь в том случае, если будут повышать уровень своей педагогической и нравственно-этической культуры. Все ли педагоги освоили сложную технику управления своими отношениями с педагогами в коллективе, с воспитанниками и их родителями (законными представителями)? Все ли способны наблюдать за собой и подчинять свои поступки не потоку нахлынувших эмоций, а усилиям ума и воли, выбирать из всех возможных путей решения назревающего или возникающего конфликта самый верный? Многие педагоги отмечают следующую тенденцию: имея многолетний опыт педагогической деятельности в системе образования, хорошую психолого-педагогическую подготовку в профессиональных учреждениях среднего и высшего образования, осознают недостаток знаний по педагогической этике. И это нередко приводит к конфликтным ситуациям в общении с современными родителями (законными представителями) воспитанников дошкольных учреждений и школы. И это нередко приводит к конфликтным ситуациям, усложняет педагогический процесс, снижает эффективность воспитательной работы с детьми. В материале постараемся рассмотреть необходимые критерии педагогической этики современного учителя школы, воспитателя дошкольного образовательного учреждения, да и любого педагога осуществляющего воспитательно-образовательную работу с детьми, с родителями (законными представителями), осуществляющего профессиональную деятельность в педагогическом коллективе.

Педагогическая этика – это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных педагогической деятельностью; наука, изучающая происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали.

Моральные ценности – это система представлений о добре и зле, справедливости, чести и т.д., которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей, социальной значимости их деятельности и отношений в обществе.

Профессиональный долг – одна из важнейших категорий педагогической этики. В этом понятии сконцентрировано представление о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности педагога, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определённые трудовые

функции, правильно строить взаимоотношения с воспитанниками, их родителями, коллегами на работе, осознавать своё отношение к избранной профессии. Всякий, кто взял на себя труд педагога, независимо от своих склонностей, способностей и возможностей обязан выполнять определённые моральные предписания и требования. Одним из требований педагогического долга является постоянное пополнение своих знаний. Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это является предпосылкой самосовершенствования и саморазвития. Долг побуждает педагога даже при незначительном объёме свободного времени постоянно пополнять свои знания. Повсеместное введение общественной аттестации активизировало процесс самообразования педагога.

Педагогический долг – всегда оказывать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность: работать, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

Справедливость – одно из самых общих понятий морального сознания и одна из самых важных категорий этики. Справедливость в педагогической морали представляет собой своеобразное мерило объективности педагога, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности). Категорией справедливости оцениваются такие действия и поступки педагога, такое отношение к детям и всем членам педагогического коллектива, из которых сознательно исключены предвзятость, волонтаризм, неоправданное и незаслуженное предпочтение одних лиц другим. «Справедливый педагог» – это больше, чем похвала. Это оценка моральных и деловых качеств человека. Это уважение и признание ума и человечности, принципиальности и бескомпромиссности. Справедливость тесно связана с понятием добра. Нет добра без справедливости. «Справедливость – это основа доверия ребёнка к воспитателю. Но нет какой – то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребёнка», – писал В.А. Сухомлинский. «Трудно представить что – либо другое, в большей мере уродующее душу ребёнка, чем эмоциональная толстокожесть, порождённая несправедливостью. Испытывая безразличное к себе отношение, ребёнок теряет чуткость к добру и злу. Он не может разобраться, что в окружающих его людях доброе и что злое. В его сердце поселяется подозрительность, неверие в людей, а это – самый главный источник озлобленности» [2]. Поэтому воспитатель всегда должен быть образцом справедливости во всех делах и поступках.

Честь и достоинство в педагогической этике – понятия, выражающие не только осознание педагогом своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. В нашем обществе человек, тем более педагог, не может быть признан высоконравственным, если он оберегает только личную честь и не дорожит честью коллектива. В педагогической морали осуждается честолюбие и тщеславие. Это обусловлено в первую очередь тем, что педагогическая деятельность предполагает служение на общее благо. Честь педагога без общественного признания лишена смысла. Уважение педагогом личного достоинства ребёнка – важнейшее условие признания его собственного достоинства среди воспитанников и их родителей. Воспитатель обязан формировать у детей чувство чести и достоинства, проявлять максимум уважения к ним в сочетании с высокой требовательностью и доверием.

Педагогическая совесть – это глубокое, личное отношение к своему труду, самооценка, самоконтроль и самокритика своего поведения и педагогической деятельности. Педагогическая совесть велит воспитателю забывать о мелких обидах, причинённых детьми, и самым строгим судом судить себя за те изъязы в обучении и

воспитании, которые обнаруживаются в знаниях и поведении воспитанников. Она удерживает от антипедагогических действий, заставляет бросить домашние дела и идти в нерабочее время в детский сад, если этого требуют серьёзные обстоятельства. Педагогическая совесть стимулирует развитие особой педагогической интуиции. Педагогу чрезвычайно важно не только разумом, но и сердцем понимать свои промахи и ошибки. Специфика педагогического труда побуждает воспитателя быть под постоянным личным контролем, смотреть на себя со стороны глазами детей, их родителей. От того, как он будет работать, жить и учить жизни своих сегодняшних воспитанников, зависит, станет он для них маяком, по которому они будут сверять свой нравственный компас, или пройдёт через их жизнь серой и безымянной тенью. Поэтому любая сделка педагога с совестью – опасное явление не только для тех, кто его окружает, но и для всего общества.

Педагогическая деятельность воспитателя может быть успешной, если он пользуется высоким авторитетом среди детей, своих коллег и родителей. «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, - писал К.Д. Ушинский, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания». Чтобы завоевать авторитет, необходимо обладать такими нравственными качествами педагога, как справедливость и честность, любовь к детям и понимание социальной ценности своей профессии, уважение личности ребёнка, сочетающиеся с требовательностью к нему, трудолюбие и высокая общественная активность, самокритичность и добросовестное выполнение своего профессионального долга. Педагогу следует постоянно помнить, что его авторитет держит пожизненный экзамен. Чтобы его не уронить, необходимо систематически заниматься самообразованием и самовоспитанием.

«То, что мы называем высокой квалификацией, уверенное и чёткое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе – вот что увлекает ребят в наибольшей степени», - писал А.С. Макаренко.

Список литературы

1. *Писаренко В.И., Писаренко И.Я.* Педагогическая этика. Мн. «Нар. света», 1977. 176 с.
2. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1969. 258 с.
3. *Якубсон Я.Г.* О педагогической этике. Ленинград: Знание, 1973. 98 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Москва; МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. 272 с. (Нормативно-правовая библиотека ДОУ).
5. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155. 24 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО БАКАЛАВРА ТЕХНАРЯ

Жаныс А.Б.¹, Нуркасымова С.Н.²,
Есмаганбет М.Г.³, Надырова Ф.К.⁴, Макатов Е.К.⁵

¹Жаныс Арай Бошанкызы – доктор философии, профессор РАЕ № 7524, исполняющая обязанности профессора, кафедра информационных систем и информатики, инженерно-экологический факультет, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова;

²Нуркасымова Сауле Нуркасымовна - доктор педагогических наук, профессор РАЕ №7883, кафедра общей и теоретической физики, физико-технический факультет, Евразийский национальный университет им. Гумилева, г. Астана;

³Есмаганбет Мусатай Галымұлы - кандидат физико-математических наук, профессор;

⁴Надырова Фатима Камаловна - магистр техники и технологии, старший преподаватель;

⁵Макатов Ерхан Кайржанович - магистр педагогики, преподаватель, кафедра информационных систем и информатики, инженерно-экологический факультет, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация: единицами проектирования учебно-методической системы преподавания математики и усвоения содержания кредитного обучения выступают «порция информации для бакалавриата», задание и задача, где основной упор идет на самообразование бакалавра. Любая информация является формой и средством представления и познания данной теории. А учебно-методическая система преподавания математики - задача – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций из практического или исследовательского опыта педагогики, где присутствовала линейная технология обучения, которая в разы разнится с нынешней кредитной технологией Болонского процесса обучения. Освобожденные от противоречий и неопределенностей, в том числе от своего старого груза педагога-предметника, эти ситуации преобразуются в задачи (задания), можно сказать, квазизадачи, которые нужны для разделения и изучения специфики обучения. Вместе с формулировкой условий задачи школьникам и бакалаврам дается готовый алгоритм задания (способ) ее решения, который нужно просто запомнить или зазубрить, как говорится в современном мире.

Ключевые слова: компетентностно-контекстный подход, модель, бакалавр, центральное звено, проблемная ситуация, формальная сверка, эталон занятий, познавательная деятельность, квазизадачи, кредитная технология, линейная технология, Болонский процесс, интерпсихическая категория, алгоритм.

Два источника выбора содержания компетентностно-контекстного формата обучения для кредитной технологии обучения бакалавриата.

Содержанием традиционного обучения является, главным образом, дидактически преобразованное содержание наук. В условиях компетентностно-контекстного формата обучения нынешней кредитной технологии, к этому добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность будущего специалиста

бакалавра. Она представлена в виде модели деятельности будущего специалиста где, его описаний системы его основных профессиональных функций и квазизадач является, проблема и задача, различных профессиональных компетенций составлены системой преподавания математики данной специальности.

Проблемный подход к содержанию и процессу компетентностно-контекстного формата обучения.

В повседневной жизни и профессиональной деятельности есть, конечно, задачи, и их нужно скорее решать. Но задачный подход к проектированию и развертыванию содержания кредитной технологии обучения бакалавра, не направлен на развитие мышления, это «школа памяти и зубрежки». Мышление возникает только при наличии какого-то противоречия, и конкретной поставленной квазизадачи специальности. Так, прием больного является для врача не задачей, а каждый раз огромной проблемой, так как никогда не бывает двух одинаковых больных, даже если у них имеется одно и то же заболевание. Здесь нельзя применить одинаковый способ решения, как в стандартной задаче, и без клинического и разумного мышления не обойтись.

Задача и проблема имеют общий источник – проблемную ситуацию, где требует скорейшего его решения. Это реальная или описанная кем-то, на каком-то языке совокупность предметных, квазизадачных и социальных обстоятельств и условий, содержащая некое противоречие данной специальности бакалавра. Осознание противоречия бакалавром, включенным в эту ситуацию непосредственно, приводит к появлению у него потребности обретения в новых знаниях, в том неизвестном направлении, которое позволило бы разрешить данное противоречие для получения специальности. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в квазизадачу, либо в проблему всей специальности, где обучается данный бакалавр.

Задача как «вырожденная» проблемная ситуация может существовать как объективно но и субъективно (скажем, в составе задачника составленный преподавателем математиком), а проблема – это нечто субъективное, которое вне познающего субъекта и его мышления не существует и не может существовать, если нет методической системы преподавания математики технаря. Проблема определяется как душевно психическое состояние бакалавра в данной проблемной ситуации будущего специалиста, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий в данной ситуации.

Появление данной проблемы в сознании обучающегося бакалавра обусловлено вероятностным характером, избытком или недостатком в проблемной ситуации каких-то условий или поставленных квазизадач для бакалавра технаря. Наличием двух или больше альтернатив выбора действия в данной ситуации, дефицитом времени для принятия и ответа его решения, множественностью или неопределенностью его критериев, наличием разных точек зрения на ситуацию при совместном принятии решения и т. п. в данной квазизадаче. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение «информации о незнании» (К. Поппер).

В отличие от заранее определенного бакалавром задачника или преподавателем *искомого* задачи центральным звеном проблемы является *неизвестное* *x*, которое нужно срочным образом разрешить. Его раскрытие требует от бакалавра выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного *x* и области его поиска, организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы для данной специальности при компетентностно-контекстном формате обучения технарей. Сравним действия бакалавра в случае решения задачи и при разрешении проблемы.

Задача: *анализ условий готовой квазизадачи:*

- ❖ *припоминание способа решения данной квазизадачи;*
- ❖ *решение квазизадачи;*
- ❖ *формальная сверка с эталонным ответом квазизадачи.*

Познавательная деятельность бакалавра технаря здесь репродуктивна для самой специальности; элементы исследования могут быть представлены только на этапе анализа условий поставленные квазизадачи. Решение стандартных задач – учебная процедура методической системы преподавания математики при компетентностно-контекстном формате обучения, которая в чистом виде редко встречается в профессиональной деятельности бакалавра при работе по специальности.

Проблема: *анализ проблемной постановка проблемы:*

- ❖ *поиск недостающей информации и выдвижение гипотез;*
- ❖ *проверка гипотез и получение нового знания;*
- ❖ *перевод проблемы в задачу (задачи);*
- ❖ *поиск способа решения;*
- ❖ *решение;*
- ❖ *проверка решения;*
- ❖ *доказательство правильности решения задачи ситуации.*

Путь познавательной деятельности бакалавра при проблемном подходе компетентностно-контекстном формате обучения должен быть более содержателен, интересен и продуктивен для его изучаемой специальности. Он находится в исследовательской позиции, где в основном требуется включения мышления на всех этапах работы над собой, кроме одного – этапа практического решения самим бакалавром сформулированной задачи кредитной системы обучения.

Сравнение этапов и содержания действий бакалавров в обоих случаях убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможности развития его мышления, и становления как будущего специалиста той или иной сферы деятельности. Это не означает, что нужно отказаться от задач или заданий; речь идет о реализации в содержании обучения и в самом образовательном процессе принципа проблемности, как одного из ведущих проблемных квазизадач.

Проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости выступает в компетентностно – контекстном формате обучения основной *единицей его содержания* будущего бакалавра. Если решение квазизадач осуществляется бакалаврами строго индивидуально, аналогично, то разрешение проблемных ситуаций и проблем предполагает организацию диалогического общения и межличностного взаимодействия, которые выступают необходимыми условиями развития мышления и других высших психических функций становятся приемлемыми.

Вспомним классическое, постоянно цитируемое, но далеко не всегда реализуемое в образовательном процессе, положение Л.С. Выгодского: «Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем как категория интрапсихическая» [1, с. 197-198].

Список литературы

1. *Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А.* Информационная среда обучения. С-Пб.: «Свет», 1997. 400 с.
2. *Абакумова И.В.* Личностные смыслы в образовательном процессе // Методы психологии. Ежегодник Российского психологического общества. Ростов н/Д, 1997. Т. 3. Вып. 1. С. 3-5.
3. *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Сов. Педагогика, 1968.
4. *Монахов В.М. Абдулгалимов Г.Л.* Синергетический подход к проектированию системы профессиональной подготовки будущих учителей информатики. // Сборник трудов международной междисциплинарной научной конференции «Идеи синергетики в естественных науках». ТГУ. Тверь, 2007.

5. Zhanys A.B. Questions instrumental – technological approach to the implementation of the competency - context format training. International scientific-practical conference. WORLD Science "Challenges of world science for 2015" (24 - 25 January 2015), the United Arab Emirates, Dubai.
6. Zhanys A.B., Nurkasymova S.N., Sadikova J.M., Kulzhumiyeva A.A., Yermekova Z.K., Baydabekov A.K. Information technology on the study of mathematics bachelors nonmathematical specialties. Life Science Journal - Acta Zhengzhou University Overseas Edition. M Arslan Press PO Box 180432 Richmond Hill, New York 11418, USA (Life Sci J) (Monthly since 2014). Life Science Journal; Introduction; ISSN: 1097-8135; Impact Factor 2012: 0.165.

TEACHING ENGLISH TO PRE-SCHOOL CHILDREN. THE IMPORTANCE OF THE FIRST LESSONS Achkasova N.N.

*Achkasova Natalya Nikolaevna - PhD in Pedagogy,
DEPARTMENT OF LANGUAGE TEACHING,
FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF RUSSIAN FEDERATION,
MOSCOW*

Abstract: *this article focuses on teaching English in pre-school. Focus on communication and interaction answer the expectations of those who teach young learners. Teachers should realize the necessity to understand how to form communicative competence at such an early stage. So, the article points out the importance of the very first lessons with children which should primarily strengthen young learners' confidence and desire to study a foreign language.*

Keywords: *pre-school teaching, friendly environment, communicative ability, drama activity, body language.*

UDC 378

There is a lot of very good teaching in pre-school today. "Humanistic" approaches to language teaching share concerns with good pre-school and primary teaching (child-centered approach, activity-based learning): focus on communication and interaction (language use and context) answer the expectations of young learners' practitioners. However that involves coming to terms with many issues and considering the reasons for doing that. The core of this paper focuses its starting points on teaching communication at the very first lesson. Why it's not enough just to learn "Hello, I'm..." or "Hi, my name is..." The overall aim of teaching English is to speak English confidently, correctly and fluently, to be able to communicate. It is important for EL teachers not to follow the traditional way of teaching the language code only. It should include the activities that get the learners to use the language willingly, to cooperate with each other. Communicative ability (or competence) is a complex and complicated skill. Let me just remind you of some of its basic components [1]. Linguistic proficiency would be demonstrated by a control of sound system, structure and vocabulary, but the ability to interact goes beyond that and the learner needs to be aware of using the forms appropriately. Here we have to understand the functions of the participants, their roles, information they share, etc. This is socio-linguistic aspect of the communicative ability. Only in full socio-linguistic context is it possible to reach appropriateness. We are not only providing the learners with phonological, grammatical, rhythmic and intonation features of the language, but we ensure that they remember how speakers express the function, when and how it is better to say something and what is usually said on such occasions.

Real communication is also seen linked with concepts of how compensate for imperfect knowledge and sustain communication through verbal and non-verbal communication: repetition, paraphrasing, smiling, mime, gesture, etc. The sentence “I don’t like this candy” could be a complaint, apology, agreement, or disagreement if we only consider sentence-level surface. But it’s actual interpretation is possible with prosodic features (stress, intonation, etc.) and non-verbal features (gestures, eye contact, body language).

The research concluded that teachers’ talk in the classroom is a valuable language input to second-language learners, especially when teachers simplify their language, use gestures linked with a strong context. Thus strategic and discourse competence require ability to string many sentences together into cohesive units, as well as readiness to take part in a dialogue and conversation. That is not possible without rules of conversation. For example: attention getting, turn taking, feeling secure. Without knowledge of cultural conventions learners may fail to communicate naturally and authentically.

Promoting real communication in the ELT classroom means to encourage an interest in the culture of the foreign countries. For example: for the New Year party we invite not only Father Frost and Snow Maiden, but Santa Claus as well. Or we play a Russian game and then find out how the Americans or Australian s would play it. Culturally familiar context is an essential ingredient in introducing the learner to new linguistic concepts. Here we come to the question of pupils’ attitudes to the foreign language, which they are learning and the foreign culture with which it is associated. This issue - establishing positive attitudes –is recognized as one of the crucial ones, as it’s closely connected with motivation.

The English language and its use are important parts of what a learner must learn, but that’s not the whole purpose. The learners should acquire the strategies and the skills that will make them lifelong learners. That’s a “learning to learn “strategy. The goal here is for children to become slightly conscious of what they are presented with, what helps them remember the words. Children gain confidence when they know what they already can do and how well they are doing it. Assessment and evaluation need to be developed from the start. After the first lesson of English, ask the children what they especially liked to do, or what they will tell their parents about the class. They like to be taken seriously; ask their opinion what they would like to do next time in class.

In order to reach the long term aim, teachers are to experience that language learning works best as human experience involving natural interpersonal communication, with authentic topics which are lively and appropriate. Every component of the communicative ability must be referred to the age of learners and be present at the very first lesson to form the basics of the communicative ability.

“With pre-school and early primary learners presentation and practice activities are to be based mostly on oral skill and communicative interaction. These are games, which have purpose and provide a pleasurable experience, songs and rhymes, drawing and colouring, story-telling and play-acting.” [3, p. 23].

Nevertheless, it’s important to establish priorities for the child as a learner at the very first lesson.

It is not reasonable to have this expectation of speaking “fluently and correctly” at the beginning of the yearly language programme with young learners. They’ll have time for that. We probably would not focus on “Hello my name is...” from the linguistic point of view at the first or second lesson, though very often today it seems to precedence over the value of providing a relax learning environment. For a child a new language is a new way. It’s a new game, a new experience. The priorities can include:

- providing the motivation to teach English;
- building confidence;
- encouraging children to communicate with the help of any language they have (mime, drawing, gesture);
- giving a child experience of a wide range of language in a nonthreatening environment;
- showing that English is fun, etc.

I was always affected by the aims put in the syllabus in Tanzania:

- children should display pleasure and confidence in exploring the language;
- children should want and dare to communicate;
- children should learn to cooperate with others and share with others.

During the teacher training course, I asked the participants to remember the phrase in Language 3 “hello, my name is...” and introduce themselves in front of the class. The result was not great. They repeated the sentence, but stated that experienced much stress being a new learner. The results were different when they were asked not only to introduce themselves, imitating the structure, but invent the gestures, characterizing them, and getting the next partner to copy it. The teachers stated that it was funny, not stressful and even remembered the names of each other. Friendly atmosphere makes learning easier in any age group, but especially in a children’s ones. Children love to learn in a variety of ways, for example, by watching, by imitating, by doing thing, by acting. They are comfortable with routines and enjoy nice repetition [4, p. 4].

Drama-like group formation activities are not merely ice-breakers, but they support each other to make physical contact or get confidence. There is difference between getting to know names and to be able to risk speaking in front of the class.

Group formation activities might be:

- “Ruchejek” (a game when we choose a partner, saying “Hello”),
- “Broken telephone” (playing the mime),
- listening to nice songs and dancing,
- children draw the characters from the first page of the course-book,
- children act out the characters,
- they can play hide-and-seek or do any other activity,
- provoking, acting together.

“Children seem to use social context and intonation as guides to how to respond... They build up knowledge of word meanings from a wider range of contexts, and language gradually becomes a more precise and effective tool for communication” [2, p. 38].

In this way children will start learning in the environment which will:

- provide ideal context to introduce, recycle and practice the language;
- produce maximum motivation;
- encourage active participation;
- provide joy and feeling of success.

Experience shows that the first lessons have a very strong effect on young learners, this is an early and important experience, which strengthens the child’s confidence in his/her own abilities in general and ability to learn a foreign language as well.

References

1. *Achkasova N.N. Methodology of Propaedeutic Course Of Teaching English to 5-year-old children Using Music (with Children’s Operas)/ Theses for Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1997. 173 p.*
2. *Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press, 2001. 211 p.*
3. *Scott W., Ytreberg H. Teaching English to Children. Longman, 2000. 117 p.*
4. *Slaterry M., Willis J. English for Primary Teachers. Oxford University Press, 2001. 148 p.*

ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Киселева М.Н.

*Киселева Марина Николаевна – воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад комбинированного вида № 11 города Ейска муниципального образования
Ейский район, г. Ейск*

Аннотация: в статье рассматриваются психофизиологические особенности усвоения детьми сенсорных эталонов на каждом этапе дошкольного возраста.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорные эталоны, признаки, свойства предметов.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка - совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи - слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени. Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны - усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В СВОЙСТВАХ ПРЕДМЕТОВ

В дошкольном детстве происходит переход от применения предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственного сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны - выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений. Без специально организованного сенсорного восприятия дети обычно вначале усваивают только некоторые эталоны (формы круга и квадрата, красный, желтый, зеленый и синий цвета), так как эти формы встречаются чаще других. Значительно позднее усваивают дошкольники представления о треугольнике, прямоугольнике, овале, оранжевом, голубом, фиолетовом цветах.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны формы и цвета и примерно к четырем-пяти годам овладевает сравнительно полным их набором.

С большим трудом усваивают дети представления о величине предметов. Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют представление только об отношениях по величине между двумя одновременно воспринимаемыми предметами. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складывается представление о соотношениях по величине между тремя предметами.

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пяти-шестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи специально организованной деятельности дети усваивают, что одна и та же форма может варьироваться по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных. Кроме общих

эталонов величины у детей складываются представления об отдельных ее измерениях - длине, ширине, высоте.

Совершенствование представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомятся с мягкими, пастельными и резкими, контрастными сочетаниями цветов. В процессе речевого общения дошкольники усваивают образцы, соответствующие системе звуков родного языка, в процессе музыкальной деятельности - образцы звуковысотных и ритмических отношений и т.д.

Усвоение сенсорных эталонов - только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой - это совершенствование действий восприятия.

У детей пяти и шести лет появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. При рассмотрении они вертят предмет в руках, ощупывают его, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам (и то не у всех детей) можно наблюдать вполне систематическое планомерное рассматривание предмета. Такие дети уже не нуждаются в том, чтобы держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь только зрительным восприятием. У детей шести лет глаз движется почти исключительно по контуру фигуры.

В процессе осязательного ознакомления с фигурами, дети шести лет более или менее полно ощупывают контур фигуры кончиками пальцев.

На протяжении дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия.

Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном, идентично ему (яблоко круглое, как мяч).

При необходимости определить форму предмета старшие дошкольники, если им дают в качестве образцов простейшие геометрические фигуры, прибегают к прикладыванию их к предмету и таким путем устанавливают сходство и различие.

Когда ребенку нужно определить цвет предмета, он также на первых порах пытается использовать реальный образец (карандаш, цветную палочку и т.д.).

Пытаясь воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации сложную форму, ребенок действует путем проб и ошибок. Созданные им рисунки, конструкции, аппликации представляют собой более или менее точные модели предметов. Соотнося эти модели с предметами, ребенок замечает ошибки, несоответствия, учится их исправлять. Так формируется умение расчленять на составные части сложную форму предметов, устанавливать, как эти части расположены, связаны между собой. *Моделирование* превращается в способ анализа формы предмета.

Г.А. Урунтаева говорила: «Обучение действиям восприятия, так же как ознакомление с сенсорными эталонами, проводят в связи с обучением детей продуктивным видам деятельности. Особое значение приобретает сенсорное воспитание для развития слухового восприятия. Существенное значение при этом имеют и движения рук, ног, всего корпуса, которые помогают ребенку уловить ритм музыкальных произведений или стихов» [3].

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Только к концу

дошкольного возраста (да и то не у всех детей) появляется ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета.

Ориентировка во времени создает для ребенка большие трудности, чем ориентировка в пространстве. Усваивая представления о времени суток, дети, прежде всего, ориентируются, опять-таки, на собственные действия: утром умываются, завтракают; днем играют, занимаются, обедают; вечером ложатся спать. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы. Во второй половине дошкольного детства ребенок, как правило, усваивает эти временные обозначения, начинает правильно их употреблять.

ВОСПРИЯТИЕ РИСУНКА

По мнению Л.А. Венгер, восприятие рисунка в дошкольном возрасте происходит по трем направлениям: во-первых, изменяется отношение к рисунку как к отображению действительности; во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено; наконец, совершенствуется интерпретация рисунка, то есть понимание его содержания [2].

Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и в этот период оценка чаще всего основывается на знании правил такого изображения, усвоенных с помощью взрослых, а не на непосредственном восприятии перспективных отношений. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой. Того уровня, на котором рисунок воспринимается правильно без всяких дополнительных рассуждений, в дошкольном возрасте достичь еще невозможно.

Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета - его сложности, известности ребенку, доступности его пониманию. Дети обычно активно относятся к рисункам, пытаются осмыслить, что на них изображено. Это проявляется в рассуждениях по поводу нарисованного. Младший дошкольник не может охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов. Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов, рассказов по картинкам, которые дают взрослые, в результате обучения детей рассматриванию и объяснению рисунков.

Сенсорное развитие происходит с учетом возрастных особенностей детей и с возрастом сенсорное развитие усложняется. Так, детям от 3 до 4 лет нужно создавать условия для ознакомления с цветом, формой, величиной, осязаемыми свойствами предметов; для восприятия музыкальных инструментов, звучание родной речи. Закреплять умение выделять цвет, форму, величину как особые свойства предметов, группировать однородные предметы по нескольким сенсорным признакам: величине, форме, цвету.

Совершенствовать навыки установления тождества и различия предметов по величине, форме, цвету. Подсказывать детям название формы (круглая, треугольная, прямоугольная и квадратная).

Продолжать показывать разные способы обследования предметов. Совершенствовать восприятие детей, активно включая все органы чувств.

Детей средней группы от 4 до 5 лет продолжают работу по сенсорному развитию детей в разных видах деятельности. Обогащать опыт детей новыми способами обследования предметов.

Совершенствовать восприятие детей путем активного использования всех органов чувств (осязание, зрение, слух, вкус, обаяние). Обогащать чувственный опыт детей и умение фиксировать полученные впечатления в речи. Приветствовать попытки детей самостоятельно обследовать предметы, используя знакомые и новые способы; сравнивать, группировать и классифицировать предметы.

Учить использовать эталоны как общественно обозначенные свойства и качества предметов (цвет, форма, размер, вес) ; подбирать предметы по одному-двум качествам (цвет, размер, материал).

Детей от 5 до 6 лет учить воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве, высоту звуков) и сравнивать предметы между собой. Формировать умение подбирать пары или группы предметов, совпадающих по заданному признаку, выбирая их из других предметов.

Знакомят детей с цветами спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый (хроматические) и белый. Серый и черный (ахроматические). Учить различать цвета по светлоте и насыщенности, правильно их называть.

Знакомят детей с различными геометрическими фигурами, учат использовать в качестве эталонов плоскостные и объемные формы. Формировать умение обследовать предметы разной формы, включая движения рук по предмету. Совершенствовать глазомер.

У детей подготовительной группы от 6 до 7 лет нужно совершенствовать координацию руки и глаза, мелкую моторику рук. Развивают умение созерцать предметы, явления (всматриваться, вслушиваться). Учат выделять в процессе восприятия несколько качеств предметов, сравнивать предметы по форме, величине, строению, цвету; выделять характерные детали, красивые сочетания цветов и оттенков.

Развивают умение классифицировать предметы по общим качествам (форме, величине, строению, цвету) и по характерным деталям.

Закреплять знания детей о хроматических и ахроматических цветах, цветах спектра.

Обогащают представление о цветах и оттенках.

Учат называть цвета по предметному признаку (малиновый, лимонный).

Закрепляют знание эталонов (форма, цвет, материал и др.).

Итог, подводя итог сказанному, хочется отметить, что сенсорное развитие в дошкольном возрасте позволяет ребенку более полно и расчленено воспринимать окружающий мир. Надо помнить, что сенсорное развитие происходит через продуктивную деятельность.

Значение сенсорного развития в дошкольном возрасте огромно. Это отмечали великие психологи и педагоги своего времени. Они занимались исследованиями в данной области, проводили эксперименты, разрабатывали теорию развития сенсорного воспитания, которая имеет долгий путь.

Список литературы

1. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под. ред А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича. М.: «Просвещение», 1965. 221 с.
2. Венгер Л.А. «Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания». М.: Педагогика, 1986. 191 с.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. «Практикум по детской психологии». М.: «Просвещение», 1995. 180 с.
4. «Сенсорное воспитание дошкольников» Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой, М.: 1963. 157 с.

ПРЕДТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПРОБУЖДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ

Мировская Н.А.

*Мировская Наталья Аркадьевна - учитель русского языка и литературы,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 56, г. Киров*

Аннотация: в статье рассматривается проблема падения интереса к чтению, раскрывается роль предтекстовой деятельности в повышении у школьников мотивации к чтению художественной литературы, представлен опыт организации этапа предчтения на уроках литературы в разных классах.

Ключевые слова: стратегии чтения, предтекстовая деятельность, предчтение, школьники.

Одной из актуальных проблем современного российского общества является утрата значительной частью населения интереса к чтению. В Национальной программе поддержки и развития чтения эта ситуация определена как системный кризис читательской культуры.

Пренебрежение чтением негативным образом отражается на процессе становления духовно-нравственных ценностей и ориентаций человека, на его интеллектуальном развитии. Снижение уровня читательской культуры населения представляет угрозу и социальной безопасности страны, ведь чтение является важнейшим способом передачи культурных ценностей и общественных норм. В этих условиях возрастает роль школы как общественного института, призванного пробудить у подрастающего поколения интерес к чтению и обеспечить необходимый уровень читательской компетентности. Деятельность школы, и прежде всего учителя-филолога, по приобщению школьников к чтению важна ещё и потому, что именно в подростковом возрасте формируется читательская активность человека. Известно, если к 12 годам ребёнок не становится активным читателем, то этот пробел в полной мере он не восполнит никогда [1, с. 7].

Среди разных стратегий чтения предтекстовая деятельность не только представляет собой новое явление в работе учителя, но и является одной из тех стратегий, которая направлена на пробуждение у школьников интереса к чтению, вовлечение их в процесс чтения, содействует осмысленному восприятию ими читаемого текста [1, с. 41]. Если соотносить стратегии работы с текстом с фазами читательской деятельности, то этапу предтекстовой работы будет соответствовать предкоммуникативная фаза процесса художественного восприятия текста. Её функция – формирование художественно-психологической установки: ожидание радости общения с книгой, подготовка к встрече с конкретным произведением [2, с. 62]. Очевиден тот факт, что чем лучше будет организован этап предчтения, тем более заинтересованным и эффективным будет само чтение.

Приёмы и стратегии предтекстовой деятельности описаны во многих зарубежных и отечественных пособиях. В данной статье мы остановимся на конкретных примерах использования описанных в научно-популярной, учебно-методической литературе приемов и стратегий предчтения, обеспечивающих развитие у школьников мотивации к чтению.

В 8 классе на уроке литературного краеведения при изучении рассказа А.Грина «Четырнадцать футов» учащимся предлагается сопоставить этот заголовок с названиями произведений других авторов («Последний дюйм» Джеймса Олдриджа, «Двадцать тысяч лье под водой» Жюль Верна) и определить сходство. После предположений учеников о содержании рассказа А. Грина им предлагается прочитать

фрагмент текста, повествующий о том, что четырнадцать футов – это расстояние между краями пропасти. Ученикам предлагается подумать над вопросом, что же ещё может символизировать этот заголовок, помимо расстояния. При организации этапа предтения используются приемы «Мозговой штурм», «Прогнозирование».

Изучению в 9 классе пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума» предшествует проблемная беседа по вопросам: что такое ум и в чём он проявляется? Чем умный человек отличается от знающего? Может ли ум быть для человека источником несчастий и когда? Какие проблемы могут подниматься в произведении с таким названием? Организация проблемной беседы позволяет актуализировать личный опыт школьников, включить их в обсуждение непростых, но важных для них вопросов, побудить к осмысленному прочтению произведения русской классики.

Знакомство учащихся старшей школы с романом Рубена Давида Гонсалеса Гальего «Белое на чёрном» начинается с этапа предтения, основу которого составляет стратегия «Поставь проблему – предложи решение». Ученикам предлагается сформулировать вопросы, которые может поднимать автор книги, повествующей о сложности человеческой жизни. Следующий этап использованной стратегии состоит в выдвижении и защите учениками своего варианта решения основной проблемы романа: как сумеет увидеть в жизни свет, когда кругом тьма? Предтекстовая деятельность завершается мыслью учителя о том, что жизненная ситуация, в которой оказался автор романа, дала ему огромный опыт, позволивший помочь немалому числу читателей, оказавшихся в безысходном положении.

Применение при изучении литературных произведений стратегий предтекстовой деятельности способствует повышению интереса школьников к чтению, более осмысленному восприятию ими читаемого текста, позволяет актуализировать их знания и жизненный опыт, развивать речь, мышление, воображение.

Список литературы

1. *Сметанникова Н.Н.* Обучение стратегиям чтения в 5—9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. М., 2012. 128 с.
2. *Пранцова Г.В.* Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. М., 2016. 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЕТОДОМ «МОДЕЛИРОВАНИЕ» НА УРОКАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ Сысолятина Т.В.

*Сысолятина Татьяна Владимировна - учитель начальных классов;
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа, п. Орлецы*

Аннотация: приоритетом начального общего образования является формирование универсальных учебных действий. В статье представлен метод «моделирование», как системно-деятельностный, практический метод обучения, отвечающий требованиям ФГОС. Приёмы работы во 2 - 3 классах на уроках окружающего мира. УМК «Школа России».

Ключевые слова: модель, моделирование, окружающий мир, универсальные учебные действия.

В современном мире происходит интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все сферы, которые диктуют педагогу необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий. Одним из наиболее перспективных методов воспитания и обучения является метод моделирование, поскольку мышление младшего школьника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью. Метод моделирования открывает перед педагогом ряд дополнительных возможностей в ознакомлении детей с окружающим миром.

Чаще всего прослеживание за изменениями развивающихся организмов или явлений природы, зависимостью природных сообществ рождает объективные трудности для детей. Порою бывает неудобным и невозможным рассмотрение реального объекта, процесса или явления, тогда лучшим способом их изучения и становится построение модели. И многовековой опыт развития науки доказал на практике плодотворность такого метода. Модели и моделирование – это метод познания всего того, что нас окружает. Моделирование – это исследовательский процесс. Исследование даёт новые знания об объекте, явлении, процессе.

Стандарт ФГОС предусматривает применение метода моделирование на уроках в начальной школе. В стандарте особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия

- Моделирование — исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений
- Модель — это упрощённое подобие объекта, которое воспроизводит интересующие нас свойства и характеристики объекта-оригинала или объекта проектирования.

Авторы метода

Теория учебного моделирования берёт своё начало в работах Д.Б. Давыдова, А.Ч. Варданяна, З.Д. Гольдина. Научное обоснование этой теории представлено в трудах П.Я. Гальперина. В концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова моделирование включено как учебное действие, которое должно быть сформировано у учащихся.

Практика обучения в начальной школе показывает, что в процессе изучения учебных предметов учащиеся имеют дело с учебными моделями и моделированием. Необходимость овладения моделированием в виде учебного действия диктуется не только его значимостью в качестве средства познания, но и психолого–педагогическими требованиями в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), теорией учебной деятельности (В.В. Давыдов, Л.М. Фридман).

Академик Р.С. Гайсина в своей статье утверждает: В отличие от работы с готовыми моделями, моделирование предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта или явления. Моделирование как особый вид познавательной деятельности представляет собой процесс создания учащимися под руководством учителя образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от незначимых и второстепенных. Например, для выбора способа удаления пыли с растений важно выделить такие признаки, как количество листьев и характер поверхности. Безразличны несущественные для данной деятельности их цвет и

форма. Абстрагироваться от этих признаков предоставляет возможность моделирование [1, с. 68].

Цели и задачи метода:

создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса и самостоятельной активности учащихся

- формирование и развитие личностных качеств школьников;
- формирование и тренинг способов умственных действий учащихся;
- формирование высокого положительного уровня межличностных отношений учителя и учащихся.

- решение познавательных задач по исследованию объекта, явления

Цель уроков в технологии учебного моделирования:

- Изучить внутренние связи и отношения внутри рассматриваемого объекта.
- Изготовить образовательный продукт (модель, схему, таблицу, рисунок).
- Применить продукт на практике.

Учитель может представить детям готовую модель, но только на начальном этапе обучения. Задача учителя научить детей изготавливать свою модель, продемонстрировать её другим ученикам, сравнить её с другими работами, исправить ошибки. Научить применять модель для изучения объектов природы и явлений окружающего мира.

Термин «модель» - не входит в активный словарь школьника. Рассмотрим такие «модели», которые являются инструментами получения знаний. Тема урока: «Глобус – это модель Земли». Работаем над термином. Модель – это уменьшенный образ, упрощённый процесс или явление заменяемого объекта, который в реальности будет перед нами.

1. Фрагмент урока

Тема: «Глобус – модель Земли»

У: Что у меня в руках?

Глобус

У: Как вы думаете, ребята, а для чего учёные придумали вот такой глобус?

Д: Мы можем по нему представить нашу планету.

У: Что рассказывает глобус о нашей планете?

Сравниваем размер, цвет, форму и таким образом вычленим существенные признаки объекта.

Наша планета огромная, а глобус маленький

Почему глобус крутится? Что он нам этим показывает?

Делаем вывод: глобус – это уменьшенная в миллион раз наша планета.

Чтобы мы могли лучше изучить нашу планету, учёные изобрели модель нашей планеты и назвали эту модель – глобусом.

Как вы считаете, правильно ли они поступили? Кто придумал глобус? Страничка для любознательных. Сообщение подготовленного ученика

А если бы вам, ребята, поступило предложение – изготовить модель Земли.

Как бы вы стали выполнять эту задачу?

Заслушиваем варианты ответов. Выбираем лучший вариант.

На уроке звучат вопросы: что такое модель? Нужна ли нам она? Для чего необходимо изготовить модель? Как она нам поможет приобрести прочные умения?

2. Фрагмент урока

Очень трудно представить детям двойное вращение в солнечной системе

У: Что мы об этом знаем?

Д: Земля вращается вокруг солнца. Земля вращается вокруг своей воображаемой оси.

Изучаем смену времён года, смену дня и ночи.

Как нам легче представить вращение Земли вокруг Солнца?

А как она вращается вокруг своей воображаемой оси?

У: Чтобы нам легче представить и понять такое двойное вращение, мы сделаем модель этого явления.

Выбираем материал, решаем, что лучше из пластилина. Анализируем, выбор цветов, учитываем соотношение размеров.

Распределяем роли в паре: кто лепит солнце, кто – Землю. Орбиту рисуем на листе бумаги. А может кто-то предложит слепить Луну. Работаем с моделью на практике.

В паре дети демонстрируют вращение Земли вокруг Солнца. При этом наглядно наблюдают, как происходит и вращение Земли вокруг своей оси.

Проверяем и оцениваем свои достижения.

Тема урока: «Термометр»

Определяем важность моделирования. Например, при работе с настоящим термометром мы не сможем изменять показания ртутного столбика, а если изготовить модель термометра из картона и бумаги, то можно выполнять разные задания и таким образом приобрести прочные умения определять температуру воздуха. Таким способом умения приобретаются детьми очень быстро и с удовольствием.

Моделирование объекта проходит по этапам.

- Изучение объекта, явления.
- Выявление основных признаков предмета, явления, перенос существенных признаков на модель

- Планирование построения модели. Какой будет ваша модель?
- Изготовление. Демонстрация, представление
- Открытие нового знания, отработка умения с помощью модели.

Практическая работа - моделирование термометра.

План работы.

- Изучаем части термометра, наблюдаем движение ртутного столбика в тёплой и холодной воде.

- Прогнозируем, ставим цели. Можно ли его изготовить в виде модели?
- Определяем материалы и способ изготовления.
- Изготавливаем
- Представляем модель в действии. Выполняем задания на модели.
- Оцениваем работу. Получилось ли так, как планировали?
- Рефлексия.

В классе модель термометра помещаем в уголок природы. Каждый ученик, комментируя погодные наблюдения, демонстрирует температуру воздуха на модели термометра. Это становится любимым занятием детей.

Примеры моделирования по темам.

Моделирование по теме: «Невидимые нити» 2 класс

1 вариант

Предложите способ изображения связей с помощью моделей.

Изготовьте 1 - 2 модели

2 вариант

Класс делится на группы. Каждая группа получает роль «исследователи связей»

Задание: приведите свои примеры связей

1 группа: между живой и неживой природой

2 группа: между животными и растениями

3 группа: между различными животными

4 группа: между природой и человеком

Примеры связей продемонстрируйте с помощью рисунков, картинок, схем.

Связь между растениями и животными

Дети представляют рисунки, картинки.

Бобр грызёт дерево.

Белка грызёт орех.

Медведь лакомится ягодами.

Связь между природой и человеком

Обучающиеся комментируют свои модели.

Дети катаются на коньках, на лыжах.

Девочка поливает комнатные растения.

Мальчик кормит голубей.

Дети собирают яблоки.

Тема: Организм человека.

Изготовь модель, показывающую внутреннее строение организма. Используй картон, цветную бумагу, пластилин.

Определи по модели или схеме, где расположены твои внутренние органы: головной мозг, спинной мозг, сердце, лёгкие, желудок и другие. Попроси взрослых или одноклассников проверить тебя.

Тема: Что же изучает наука экология?

Предложите модель, показывающую связь организмов и окружающей среды. Обсудите представленные модели в классе. Выберите наиболее удачные.

Тема: Солнце, растения и мы с вами.

На основе схем учебника изготовьте модели, показывающие питание и дыхание растений.

Расскажите об этих процессах. Проверьте друг друга. При необходимости исправьте ошибки, перемещая детали моделей.

Тема: Кто что ест. Цепи питания.

Изготовьте модели цепей питания некоторых животных. Проверьте друг друга с помощью иллюстраций и текста учебника. Если потребуется, исправьте ошибки, перемещая детали моделей. Например:

Осина – лось – медведь

Растения – заяц – рысь

Пшеница – мышь – лиса

Тема: Три состояния воды.

Изготовь из пластилина на дощечке или фанерке модель круговорота воды в природе. Расскажи по этой модели о круговороте воды.

Тема: Что такое почва?

Изготовь модель и с её помощью расскажи, что растения получают из почвы.

Тема: Размножение и развитие растений.

Покажи на модели процесс развития растения из семени. Проверь себя по тексту и рисункам учебника.

Тема: Размножение и развитие животных.

Изготовь модель, показывающую развитие тех животных, которые тебя особенно заинтересовали.

Тема: Великий круговорот жизни.

Придумайте и изготовьте модель, демонстрирующую круговорот веществ. Сравните с моделями, предложенными другими ребятами. Выберите лучшую из них.

Тема: Наше питание.

Изготовь модель или схему. Представь в ней питательные вещества, которые человек получает с пищей.

Задания на формирование универсальных учебных действий

Личностных

- Представь свою модель.
- Опиши явление, представленное на модели
- Оцени поступки своих героев (отношение к природе и здоровый образ жизни, этические нормы поведения.)

Регулятивных

- Спланируйте изготовление модели
- Сравни модель с моделями одноклассников.
- Проанализируй недостаток модели. Чего в ней не хватает?
- Прогнозирование. Что у нас получится? Какая модель лучше?
- Какова цель моделирования явления?
- Выберите необходимые материалы для изготовления
- Самопроверка, самооценка

Коммуникативных

- Помогите однокласснику. Исправьте ошибку
- Приведите свои примеры с помощью рисунка. Посоветуйтесь
- Поменяйтесь моделями
- Придумайте модель в группе, паре
- Покажи свою модель одноклассникам, соседу по парте
- Прими участие в обсуждении, диалоге
- Выслушай одноклассника, оцени, предложи свой вариант
- Используя модель, расскажите друг другу...

Познавательных

- Проанализируй объект, выяви существенные признаки
- Докажи с помощью модели изученное явление природы
- По своей модели составь вопросы
- Придумай задания по работе с моделью для одноклассников.
- Подбери соответствующую содержанию модель
- Составь модель природного явления, объекта. Сделай выводы
- Проанализируй недостаток модели. Чего в ней не хватает?
- Почему ты выбрал такую модель?
- Сравни модель с моделями одноклассников.

Моделирование создает благоприятные условия для всестороннего развития детей. Работая с моделями, дети раскрепощаются. У них развивается речь, создаётся уверенность в себе. Я уверена, что этот метод займёт достойное место в процессе познавательной и творческой деятельности детей в школе. Метод моделирования, как универсальное учебное действие, обеспечивает формирование всех видов УУД.

Список литературы

1. Журнал «Начальная школа» Гайсина Р.С. Моделируя – познаем мир, 2006. № 9. С. 67 – 71.
2. Журнал «Образование в Кировской области», 2011 г. № 1-4. Рубрика «Новые образовательные стандарты».
3. Учебник. Плешаков А.А. «Окружающий мир» 2 - 4 класс. Издательство: Москва, «Просвещение», 2015.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ФОРМЫ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ИНОВАЦИОННО- ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жумашева С.А.¹, Паникарская М.А.², Алхатова Т.С.³,
Ракишева А.Ж.⁴

¹Жумашева Сауле Амантаевна - учитель начальных классов;

²Паникарская Маргарита Александровна - учитель начальных классов,
Школа-лицей № 60, г. Астана;

³Алхатова Толкын Сериковна - магистр психологии,
кафедра социально-педагогических дисциплин, гуманитарно- педагогический факультет,
Кокишетауский университет им. Абая Мырзахметова,
аспирант,
Омская гуманитарная академия;

⁴Ракишева Алтын Жолболдыевна - учитель математики,
Средняя школа № 18,
г. Кокишетау, Республика Казахстан

Аннотация: на данный момент, в образовании Республики Казахстан очень часто опираются на курс, связанный с инновационной парадигмой и инклюзивным образованием. Обозначилась новейшая стратегия воспитания нынешней молодежи и полного образования в целом, целью которой является формирование различных компетенций, функциональной грамотности у детей младших классов.

Ключевые слова: инновационное, инклюзивное образование, инновационная парадигма, игровая форма занятий, субъект, багаж знаний, стратегия, начальный класс, педагогические технологии, методика преподавания.

Начато внедрение общенациональной идеи «Мәңгілік Ел», направленной на формирование патриотичного воспитания детей как личности. Объективной необходимостью в этих условиях становится освоение учителем и применение им на своих уроках инновационных технологий при обучении детей в современно развитом мире. Сегодня не должно быть такого учителя, который не задумывался бы над вопросами: «Как сделать урок интересным и ярким? Как увлечь учеников своим предметом? Как создать на уроке ситуацию успеха для каждого ученика, лично? Как привить ценности «Мәңгілік Ел?» Как воспитывать детей в инклюзивном образовании? Как преподнести все интереснее свои педагогические технологии и новаторства?

Новая реформа образовательных стандартов, это новое отношение к жизни, которые предъявляют новые требования к школе, к ученику и соответственно к учителю. Инклюзивное образование, инновационные педагогические технологии, это новая старница современного учителя начального класса. Сегодня основная цель обучения - это не только накопление учеником определённого багажа знаний, умений, навыков, но и подготовка школьника как самостоятельного субъекта в инклюзивной наворской образовательной деятельности для дальнейшего выбора сферы работы молодому поколению. В основе современного образования лежит активность ученика как субъект, направляемая все цело учителем субъектом. Именно этой цели - воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться, готовой самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающей, чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны отвечать учит, в инклюзивной образовательной среде учитель. Он активно участвует на протяжении 4-х лет в судьбе ребенка, учит всему и в достижении главной цели Стратегии «Казахстанский путь – 2050 – одна цель, одни интересы, одно будущее» и подчиняются основные задачи современного инклюзивного образования и образовательной деятельности в целом нашего государства Казахстана.

Главный вопрос в нашем случае, это где любой инновационной, инклюзивной образовательной технологии в нашем современном Казахстане заключается в следующем:

Чему мы должны научить школьников в XXI веке в нынешнем технически-развитом современном мире?

Что мы можем дать, нового, в предверии инновационно-коммуникационных технологий молодежи?

Актуальные игровые технологии на уроках в начальных классах, данного инклюзивного, инновационного образования отвечают на этот вопрос следующим образом. Мы должны научить технического развитого современного школьника:

- Организованности и сплоченности детей друг другом в целом;
- Самореализации, сохранению различных ценностей мира;
- Умению логически мыслить, принимать мышления как субъект;
- Гибкости среди одноклассников и глубоко мыслить для принятия какого-либо другого решения;
- Умению слушать других, при высказывании мнения;
- Математической грамотности, при решении логических задач;
- Быть коммуникабельным во всем, контактным, уметь работать в группе для решения различных учебных и игровых задач.

Математическая или какая либо другая игра используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы или даже раздела учебного предмета при инклюзивном образовании;
- как элемент более обширной и разносторонней технологии при разработке учительских наворотов;
- в качестве занятия или его части при инновационном и инклюзивном образовании;
- как педагогическая технология внеклассной работы для младшего звена.

Под инновационно-коммуникационными технологиями понимают - набор различных методов, средств и мероприятий, обеспечивающих инновационную деятельность при инклюзивном образовании [1].

Исследованию проблемы педагогической технологии инклюзивного образования посвящены множество работ ведущих Российских, так и Казахстанских педагогов. В содержание термина «педагогическая технология» одни авторы вкладывают понятие проект учебно-воспитательного процесса. Другие – методы, средства разработки занятия, операции, способы, приемы, условия, формы организации учебно-воспитательного процесса. Третьи – модель совместной педагогической деятельности при инновационном и инклюзивном образовании. В общем, на данный момент, кто на что горазд, то и прописывает в своей педагогической технологии.

В казахстанской школе игровые технологии занимают определенно ведущее место, так как применяются учителями на своих различных предметах инновационного инклюзивного образования. Опыт описан и расписан как в методических пособиях, так и в интернет ресурсах современного технического мира [2]. К примеру, С.А. Зубко, учитель высшей категории средней общеобразовательной школы № 10 отдела образования акимата, г. Экибастуза считает, что игровые технологии на уроках математики способствуют формированию знаний и умений, быстроты мышления учащихся, исследовательским навыкам учащихся, а также воспитывают чувство сплочённости и коллективизма. М.О. Сеитова активно применяет информационно-коммуникационные игровые технологии обучения на уроках математики («Потанинская средняя общеобразовательная школа» Павлодарская область) и это ей позволяет значительно повысить информативность и эффективность урока. Тажибаева М.Ш. учитель математики школы №273 города Байконур, выбрала темой опыта использование игровых элементов обучения на уроках математики и использует инновационные дидактические игры – упражнения (викторины,

кроссворды, ребусы, чайнворды, шарады, головоломки, загадки) игры – путешествия, сюжетные (ролевые) игры, интеллектуальные и другие. Игровая технология обучения позволяет педагогу развить ребенка всестороннее, она учит будущее поколение разностороннему мышлению, логический думать, ораторский говорить, и математический решать. Так как мы готовим будущих: инженеров, медиков, писателей, художников и т.д.

Мы считаем, что первым образом, игровая форма занятия является сильной мотивацией для пробуждения познавательного интереса младшего школьника, активизируется внимание, запоминание, восприятие, интерес и мышление. В данном учебном процессе в виде игры ребенок может выполнить огромный объем познавательной работы, пропадает боязнь сделать ошибку или неправильно ответить, осуществляется самостоятельный поиск знаний.

Во-вторых, в социальном смысле игровая учебная деятельность сплачивает школьников и воспитывает уважение друг к другу, формирует толерантное отношение к различным мнениям и понимание социального многообразия инновационного, инклюзивного образования в целом в нашем государстве. Высокий потенциал удовлетворения коммуникационных потребностей школьников способствует становлению коллектива в процессе совместной учебно-игровой деятельности. Игровая форма обучения используется как инструмент общения субъекта с субъектом, а также для преодоления неприятных ситуаций, боязливого барьера и решения эмоциональных проблем инновационного инклюзивного образования.

В третьем случае, игровая форма обучения образует, диалектическое единство свободы и нет необходимости, жестких обязательств и условности поведенческих границ инновационного инклюзивного образования. В ней младшеклассник естественен, искренен, открыт, создается своеобразное поле мышления для самовыражения, происходит объединение рационального и эмоционального компонента человеческого поведения, окружающая ценность своего эго, где сочетается с ценностью других одноклассников в инновационном и инклюзивном образовании. Все это способствует развитию творческих способностей, где овладению навыками исследовательских навыков, являет педагог-субъект где выработка его навыков контроля в повседневных ситуациях, развитии различного рода умений социального взаимодействия, разработки и усвоения, различных правил, обеспечивающих открытое соперничество и «честную игру».

Четвертым пунктом нашего исследования является, игра-урок, это одновременно и хранилище различных норм, сберегающих устойчивость бытия, и школа социализации, готовности к непредсказуемой реальной жизни в инновационном и инклюзивном образовании. С одной стороны, жесткая структура с требованием обязательного соблюдения жестких правил. С другой, - правила игровой формы занятия, в определенной степени ограничивая ту свободу, которая имелась ранее, допускают разнообразные импровизации и вариативность поведения детской психологической нестабильности. Образуется противоречивое единство свободы и необходимости, заданности и гипотетичности, жестких игровых обязательств и условности поведенческих границ инновационного и инклюзивного образования. Игровая форма обучения, т.е. методика, оно строится как целостное система образования для младших классов инновационного и инклюзивного образования. Составление игровых-педагогических технологий из отдельных компонентов игр (тем занятии) и элементов - забота каждого учителя начальной школы о самом главном, нашего будущего в инновационном и инклюзивном образовании [3].

Технология деловой игры состоит из нескольких этапов (таблица 1).

Учебный предмет «Математика, литература, окружающий мир и т.д.» в начальных классах предполагает формирование основы грамотности, включающих такие математические, речевые, мыслительные компетентности как умение работать:

➤ с числами, различной цифровой информацией (арифметические счетные навыки, ораторские способности ребенка);

➤ логика мышления, способности измерения длины, ширины, пространственное воображение, освоение математической речи и др. [4].

Следовательно, применение игровых технологий, должно быть направлено на решение какой, либо задачи, у которого должен быть итоговый результат.

Микроисследования, это как одна из форм реализация различного рода игровых технологий.

Предложите детям стать ненадолго стать научным исследователя, какой-либо проблемы в какой-нибудь сфере науки.

Различные виды задания предполагают формирование у обучающихся различного рода исследовательских умений: работы с научно-популярной литературой и справочниками; умения анализировать математические сведения; формулировать выводы; составлять текст (сообщения, реферата, доклада, эссе) при иновационном и инклюзивном образовании в целом республике. Нестандартный подход проявляется в необычной формулировке при любой сложности темы, в занимательном характере исследования юнного исследователя. Здесь за внешней простотой формы – серьезное идеологическое мышление или другого вида сложности содержание инклюзивного образования. Задания рассчитаны на различный уровень развития и подготовки школьников, но их всегда можно трансформировать с учетом конкретных условий обучения иновационного инклюзивного образования.

Таблица 1. Технологическая схема деловой игры

Этап подготовки	Разработка игры	- разработка сценария - план деловой игры - общее описание игры - содержание инструктажа - подготовка материального обеспечения
	Ввод в игру	- постановка проблемы, целей - условия, инструктаж - регламент, правила - распределение ролей - формирование групп - консультация
Этап проведения	Групповая работа над заданием	- работа с источниками - тренинг - мозговой штурм - работа с игротехником
	Межгрупповая дискуссия	- выступления групп - защита результатов - правила дискуссии - работа экспертов
Этап анализа и обобщения		- вывод из игры - анализ, рефлексия - оценка и самооценка работы - выводы и обобщения - рекомендации

В целях устранения перегрузки обучающихся учебным материалом, как на уроке, так и домашних заданиях, целесообразно по-разному организовывать игровую форму занятия. Для научно-учебной деятельности детей на уроках, в особенности в I-II классах, использовать упражнения и задания, в которых представлены герои

известных детям книжек, сказок, мультфильмов, любимых современных персонажей при разнообразных дидактических игр. Число игр, их содержания и той или иной дисциплины, методика проведения и время, которое может быть выделено играм на различных уроках, определяются с учетом тех основных учебно-воспитательных задач, которые преследует данная тема каждый урок, отведенный на ее изучение в инновационном инклюзивном образовании. Некоторые игры математического содержания используются затем во внеурочное время в группе продленного дня и во внеклассных занятиях, на усмотрения учителя, если таковы имеются в данной школе.

Современный учитель нынешнего поколения просто обязан владеть современными средствами обучения, инновационного инклюзивного образования. Комбинируя их, учитель может планировать свои игровые уроки в соответствии с уровнем зрелости учеников, целями урока и объемом учебного материала данных в ГОС стандартах данного государства. Возможность комбинирования инновационных технологий имеет немаловажное значение и для самого педагога – он может свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя ее в соответствии со своими предпочтениями, целями, задачам и навыкам в нашем инновационном инклюзивном образовании. Комбинирование различных приемов и новаторств помогает научить детей применять эти технологии самостоятельно, чтобы они могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни в нашем технически-развитом мире.

Список литературы

1. Колосов В.Г. Введение в инноватику. СПб., 2002. С. 15.
2. Неманихина Л. Развитие математической грамотности младших школьников как одна из базовых компетенций 12-летнего образования. // Сборник статей вторых городских педагогических чтений «Организация педагогического процесса в начальной школе по формированию функциональной грамотности учащихся в условиях обновления содержания образования» казахстанской модели образования». Рудный, 2013.
3. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении: Учебное пособие. М. Просвещение, 1992. 269 с.: ил.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кушнеревич И.А.

*Кушнеревич Ирина Александровна – учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Лицей № 1, г. Астрахань*

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации внеурочной деятельности, соответствующей Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности ребенка, а также реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Данная проблема особенно актуальна в отношении начальной школы, поскольку первые шаги ребёнка в образовании являются самыми важными и ответственными для дальнейшего формирования успешной личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, внеурочные занятия, реализация внеурочной деятельности.

Внеурочные занятия с младшими школьниками являются для педагогов «урожайной нивой», «не паханым полем» для реализации воспитательных и образовательных задач. Школа после окончания уроков — это мир энергии и творчества, проявления и раскрытия каждым школьником своих интересов и увлечений, своего «Я». Важно заинтересовать ребёнка занятиями после учёбы, что для профессионального педагога не должно вызывать сложностей. Уставшие после занятий школьники, которые не так давно расстались с размеренным, спокойным графиком семьи и детского сада, с большим удовольствием идут на контакт и активно участвуют во всех послеурочных мероприятиях.

Несомненно, отработка механизма реализации внеурочной деятельности требует решения ещё многих проблем. Тем не менее, уже наработанный, сложившийся на сегодняшний день опыт по организации внеурочной деятельности может стать прочным фундаментом дальнейшего её развития.

Организация внеурочной деятельности для педагогического коллектива школы в целом, конкретного учителя младших классов, в частности, — дело не новое. В систему работы классного руководителя всегда включается комплекс воспитательных мероприятий, направленных на реализацию комплекса образовательных целей и задач.

Главной задачей педагогов, осуществляющих внеурочную работу, становится формирование личности обучающегося, которая является принципиальным условием его самоопределения в той или иной социокультурной ситуации. Одним из основных средств решения данной задачи становится осуществление взаимосвязи и преемственности общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования [3].

Реализация программ внеурочной деятельности совершенно определённо направлена на поэтапное достижение трех уровней результатов:

- приобретение младшими школьниками социальных знаний;
- формирование у младшего школьника позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом;
- получение младшим школьником опыта самостоятельного социального действия [6].

Рассматривая вопросы организации внеурочной деятельности в первых классах, и, в частности, выбора ее содержательных направлений, следует, прежде всего, ориентироваться на пожелания родителей, законных представителей первоклассников, на приоритетные направления деятельности школы. Следует учитывать интересы и склонности всех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к внеурочным занятиям.

Нельзя выпускать из внимания возможности образовательных учреждений дополнительного образования. Немаловажную роль играют профессиональные рекомендации психолога, как представителя интересов и потребностей ребёнка, и социального педагога.

Будет очень удачно и целесообразно на первом родительском собрании в самом начале учебного года обсудить с родителями предложения педагога по внеурочной деятельности, которые должны быть аргументированными согласно целесообразности введения тех или иных методов и средств воспитательной и образовательной внеурочной работы. Разъяснены их цели, задачи и ожидаемые результаты.

Мнение родителей никогда нельзя исключать при составлении программ внеурочной деятельности. Педагог начальной школы, профессионально взаимодействуя с родителями в процессе своей работы, имеет возможность не только узнать мнения и пожелания семей своих воспитанников, но и получить от них реальную помощь в организации культурного и социального воспитания младших школьников, формированию гражданской позиции при изучении истории «Малой Родины». Родители, как показывает практика, с большим удовольствием принимают

участие в мероприятиях по укреплению здоровья детей и приобщения школьников к здоровому образу жизни.

Притом что учитель начальных классов в процессе осуществления своих основных педагогических задач имеет достаточное количество помощников и консультантов, он испытывает обоснованные трудности. Это обусловливается недостаточностью готовых программ по реализации духовно-нравственного направления; нехватка знаний и опыта у учителей начальных классов по написанию программ кружков, направленных на достижение результатов определенного уровня; сложность перестройки мероприятий на обязательное достижение воспитательного результата; трудность в составление индивидуального расписания внеурочной деятельности обучающегося [6].

Изменение требований к выпускнику образовательных учреждений потребовало пересмотра содержания образования, что нашло отражение в стандартах нового поколения. Одним из существенных отличий стандартов нового поколения от предыдущих программ является факт содержания в базисном учебном плане методики и планирования не только учебной, но и внеурочной деятельности [7].

Согласно новому стандарту выделяются основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

Эти направления значительно расширяют права участников образовательного процесса по удовлетворению их образовательных запросов [7].

На сегодняшний день повсеместно востребованы учебные заведения, где учащиеся могут находиться в течение рабочего времени их родителей. На мой взгляд, «школа полного дня» является очень удачным решением проблемы организации образовательного процесса, касательно школьника младших классов.

Следовательно, российской школе со временем надлежит построить принципиально новую функциональную модель своей деятельности, в которой общее и дополнительное образование будут выступать равноправными, взаимодополняющими компонентами, обеспечивая единое образовательное пространство, ориентированное на развитие ученического коллектива в целом и личности каждого школьника в частности.

Если дошкольное образовательное учреждение является подготовительным этапом, то начальная школа – стартом в получении полного комплекса образовательных и воспитательных компонентов для успешного, полноценного развития растущей личности.

У каждого старта должна быть надёжная, фундаментальная опора. В данном случае - это и есть те знания, которые даёт школьнику начальное образование. Чем основательнее будет база познания, полученная в первых классах, тем легче и удачнее сложится система получения знаний у каждой отдельно взятой личности в будущем.

При составлении рекомендаций и методических назначений для начальной школы необходимо обязательно учитывать мнения и пожелания педагогов – практиков. Только такие специалисты могут стать действительными профессиональными консультантами в деле подготовки различных федеральных и региональных образовательных и воспитательных программ.

Список литературы

1. *Аллагулов А.М.* Образовательная политика в России на современном этапе / А.М. Аллагулов / Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов V Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 1 / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. С. 15-19.
2. *Воровщиков С.Г.* Теоретические подходы к построению системы в образовании/ С.Г. Воровщиков / Очерки системной педагогики: Сб. науч.тр. / Коллектив авт. / Под ред. Р.А. Лачашвили, М.: Сентябрь, 2008. С. 57-58.

3. *Гуткина Л.Д.* «Планирование и организация воспитывающей деятельности в школе в рамках ФГОС общего образования второго поколения». М.: Педагогический поиск, 2014.
4. *Делор Ж.* Образование: скрытое сокровище / Ж. Делор. UNESCO, 1996.
5. *Жбанова О.А.* Инновационная или традиционная форма обучения / О.А. Жбанова // Начальная школа, 2010. № 4. С. 60.
6. *Золоторева А.В.* Развитие образовательных учреждений на основе усиления доминанты дополнительного образования детей / А.В. Золоторева // Ярославский педагогический вестник, 2008. № 3. С. 73-77.
7. *Рудик Е.Л. Шинчуковская В.М.* «Особенности организации внеурочной деятельности в школе». М.: Учитель, 2015.
8. *Тивикова С.К.* «Организация внеурочной деятельности младших школьников». Сборник программ ФГОС. М: Русское слово, 2015.
9. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследований / М.А. Холодная. Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. С. 300.
10. *Шамова Т.И.* Избранное / Т.И. Шамова. М.: Центральное издательство, 2004. С. 72.
11. «Организация внеурочной деятельности в начальной школе». Сборник программ. Методическое пособие. М.: Планета, 2014.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

Попова И.В.

Попова Ирина Владимировна – учитель-логопед,
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Золушка»,
г. Ноябрьск

Аннотация: в статье рассматриваются понятие «коррекционно-развивающей среды» в семье для ребенка, имеющего тяжелые нарушения речи, определяются ее структурные компоненты, раскрывается важность и необходимость организации коррекционно-развивающего пространства для воспитания правильной речи у ребенка. Статья будет полезна специалистам, сопровождающим детей с тяжелыми нарушениями речи, а также родителям таких детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, развитие речи, коррекционно-развивающая среда, коммуникация, семья.

Развитие речи детей приобретает все большую актуальность в нашем обществе. Речь является одним из самых мощных факторов и стимулов в развитии ребенка. Но в наше время наметилась тенденция снижения уровня бытовой культуры: широкое распространение получили низкопробная литература, бедная и неграмотная речь с экранов телевизоров, отсутствие «живого» общения ребенка с родителями в семье и т.п. Все это препятствует развитию правильной речи у детей.

Если между ребенком и окружающими людьми возникает преграда, его контакты со старшими резко сокращаются, обедняются, то нормальное речевое развитие замедляется или же прекращается. При полноценном общении с окружающими людьми дети быстро осваивают речевой опыт старших, а потом сами вносят свой вклад в «копилку человеческого опыта» [7]. Речь открывает доступ ребенку ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом, развитие основных психических процессов. Речь теснейшим образом взаимосвязана с мышлением. От богатства словарного запаса умение выбрать лучшее и точное слово зависит ясность и точность мышления.

Семье принадлежит ведущая роль в развитии ребенка, семья является источником, который питает ребенка с рождения, дает ребенку первые знания и умения. Овладение родным языком является стержнем полноценного формирования всей личности ребенка. Потому так важно сотрудничество и взаимодействие родителей и специалистов в развитии одного из важнейших познавательных процессов человека – речи.

Для ребенка, имеющего речевые нарушения, семья – это еще и наиболее значимое коррекционно-развивающее пространство, и только при условии создания коррекционно-развивающей среды в семье появляется возможность решения проблемы речевого развития ребенка.

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимается совокупность внутрисемейных условий, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с речевыми нарушениями. Семейное

пространство должно быть наполнено коррекционно-развивающим содержанием, в то же время оно должно быть простым и естественным.

Основными компонентами такой коррекционно-развивающей среды являются:

- **общая эмоциональная семейная атмосфера**, адекватное внимание к особенностям развития ребенка;
- **особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок»**, обеспечивающей поддержку, сотрудничество в соответствии с особенностями ребенка;
- **предметно-пространственная развивающая среда**, специально организованные условия в семье для развития всех основных компонентов устной речи.

Общая эмоциональная семейная атмосфера

Специалисты, ведущие коррекционную работу с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, отмечают, что родителей, как правило, волнует лишь произносительная сторона речи. Почти все родители замечают только неправильное произношение отдельных звуков и, очень редко, недоразвитие других компонентов устной речи.

Некоторые родители осознают нарушения речи, как дефект устранимый, требующий специальной работы, как педагогов, так и самих родителей.

Другие же родители не могут правильно оценить реальные возможности своего ребенка, они не считают, что речь у ребенка сформирована недостаточно; возможно они слышат ошибки в речи, но не придают им значения, так как полагают, что это «само пройдет», «пойдет в школу — научится» и т.п., либо придерживаются такого мнения, что и с дефектом можно прожить без особых проблем. И в связи с этим они не понимают цели и задачи коррекционного воздействия, которое проводят специалисты, и поэтому они часто отвергают их помощь или не принимают ее.

А бывают и те, кто явно преувеличивают серьезность дефекта, демонстрируя своеобразную гиперзаботу, постоянно напоминают ребенку о речевых трудностях, просят произнести слова хорошо, правильно, хотя ребенок не может этого сделать. Такое отношение формирует у ребенка комплекс неполноценности, речевой негативизм.

Необходимо предостеречь родителей от ошибок, отрицательно влияющих на общую эмоциональную семейную атмосферу:

- Несоответствие требований родителей возможностям и потребностям детей, обучение иностранным языкам, представление информации не по возрасту и т.п.
- Непринятие индивидуальности детей.
- Разный подход и непоследовательность в воспитании со стороны специалистов, родителей и других членов семьи.
- Неустойчивость в обращении с детьми — повышенный тон, крик, общая эмоциональная нервозность.
- Тревожность в воспитании — постоянное беспокойство о ребенке, наличие излишних опасений.

Родителям необходимо осознать, что именно они ответственны за судьбу ребенка. Специалисты, конечно, окажут им поддержку, направят, посоветуют как организовать развитие малыша, однако заменить собой ежедневную родительскую помощь ребенку специалисты не смогут никогда.

Особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок»

Для того чтобы понять, что чувствуют дети с речевым недоразвитием, когда мы, взрослые, пытаемся их чему-либо научить, можно представить, как Вас обучают, например, счету до десяти на китайском языке, а затем оценить ощущения «детей» и «родителей» с точки зрения построения процесса общения, сотрудничества, осознания целей такого обучения и сделать определенные выводы: очень часто для детей, а тем более для детей с тяжелыми нарушениями речи, в силу обедненности их представлений об окружающем, снижении уровня развития познавательных процессов, простые, очевидные вещи являются своеобразной «китайской грамотой», и для достижения определенного результата необходимы многократные повторения,

дополнительная опора на алгоритмы, схемы... Так для облегчения воспроизведения содержания сказки детям предлагаются варианты алгоритмов сюжетных картинок, помогающих составлению рассказа, для закрепления правильного произношения звуков детям предлагается опора на схему правильной артикуляции звука и т.д.

Модель «сотрудничества взрослый – ребенок», как оптимальная форма воспитания ребенка с нарушениями в развитии речи, предполагает позитивный диалог, одобрение, поддержку инициативы ребенка, оказание необходимой и достаточной помощи в преодолении имеющихся проблем, понимание потребностей и возможностей ребенка.

Напротив, изоляция ребенка, дефицит эмоциональных контактов может усугубить задержку в развитии речи и привести к изменению личности в целом.

Речь не развивается вне общения, особенно вне речевого общения. Эмоционально насыщенная речь (интонации, паузы, речь, сопровождаемая мимикой, движениями головы, рук и т.д.) доступнее пониманию ребенка, способствует более полноценному развитию малыша. Ребенок заражается речевой и эмоциональной активностью взрослого, стремится подражать ему [3].

В семье для ребенка с нарушениями речи необходимо создавать такие условия, чтобы он испытывал удовлетворение от общения со взрослыми, старшими братьями и сестрами, получал от них не только новые знания, но и обогащал свой словарный запас, учился верно строить предложения, правильно и четко произносить звуки и слова, интересно рассказывать.

Однако стоит помнить, что из-за недостаточности словарного запаса, ограниченного владения грамматическими категориями дошкольники с тяжелыми нарушениями речи испытывают большие трудности в общении, форма общения у них примитивна. Они не умеют общаться, не могут наладить контакт, не умеют понять и выслушать другого ребенка или взрослого.

Очень важно при этом выработать у ребенка желание общаться и говорить. Родителям при общении с ребенком необходимо ориентироваться не на его речевое развитие, а на его интеллектуальные способности, необходимо учитывать возраст ребенка независимо от того, в каком состоянии у него находится речь.

Предметно-пространственная развивающая среда

Семьи живут в различных условиях и поэтому имеют различные возможности для организации коррекционно-развивающей среды дома. Хорошо, если есть отдельная детская. А если нет? Как же создать в семье такую обстановку, которая обеспечивала бы оптимальную компенсацию всех направлений речевого развития ребенка?

Прежде всего, родители должны четко представлять основные направления коррекционной работы специалистов по развитию речи:

- развитие целенаправленного речевого дыхания;
- развитие общей и мелкой моторики, координации движений;
- формирование и развитие артикуляционной моторики, мимических движений;
- совершенствование фонематического слуха и восприятия;
- совершенствование слоговой структуры слов;
- развитие правильного звукопроизношения;
- развитие словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование связного высказывания.

Очень важными в коррекционной работе с детьми с речевым недоразвитием являются систематизация и непрерывность, постоянное закрепление знаний и умений, полученных на занятиях в детском саду. И в этом случае родители – не сторонние наблюдатели, а активные помощники в коррекционном процессе.

Родителям необходимо знать, что детский мозг обладает очень большой пластичностью, гибкостью и имеет выраженную тенденцию к развитию. В силу этого многие его повреждения могут почти бесследно сглаживаться, не оставляя после себя

заметных следов. Огромная и ничем не заменимая роль в такой компенсации принадлежит благоприятным социально-бытовым условиям, в которых растёт и развивается ребёнок [6]. Если же эти условия оставляют желать лучшего, то на компенсацию рассчитывать не приходится, скорее наоборот — уже имеющиеся отклонения в развитии можно усугубить. Таким образом, если не всё благополучно обстояло с протеканием беременности, родов или самого раннего периода развития ребёнка, то нужно, не впадая в панику, приложить все усилия к тому, чтобы обеспечить, возможно, более благоприятные социально-бытовые условия для дальнейшего развития ребёнка. Не менее важное значение имеет и своевременное принятие лечебно-профилактических мер, рекомендуемых по линии детской консультации при поликлинике. В настоящее время существует много медикаментозных средств, способствующих более быстрому созреванию определённых мозговых структур и нормализации имеющихся в них патологических процессов. В подавляющем большинстве случаев все это вместе взятое позволяет полностью преодолеть или значительно смягчить негативное влияние имевшихся вредностей на весь ход дальнейшего развития ребёнка.

Список литературы

1. Вакуленко Л.С. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи. СПб., 2011.
 2. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С. Ребенок плохо говорит? Что делать? М.: ГНОМ и Д, 2001.
 3. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. М.: Просвещение, 1998.
 4. Ляко Е.Е. Развитие речи малыша. М., 200.
 5. Парамонова Л. Логопедия для всех. Питер, 2009
 6. Поваляева М.А. Справочник логопеда – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.
 7. Попова Л.Н., Гонтаревская М.Н., Киселева М.О. Детско-родительский клуб «Веселая семейка». Практические материалы. М., 2012.
 8. Правдина О. В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973.
 9. Хватцев М. Е. Логопедия. М.: Учпедгиз, 1959.
-

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Алентьева Е.А.

Алентьева Елена Александровна – музыкальный руководитель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва

Аннотация: актуальность данной проблемы заключается в том, что первоначально необходимо изучить особенности детей с нарушениями в интеллектуальной сфере, затем правильно организовать коррекционно-развивающий процесс таким образом, чтобы он позволил ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулировал развитие предметной, познавательной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности. Умственно отсталые дети способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

Ключевые слова: психика, дети с нарушением интеллекта, психические процессы, умственно отсталые дети, внимание, мышление, речь, память.

В специальной психологии и педагогике представлены исследования, посвященные педагогическим аспектам воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями. У детей с интеллектуальной недостаточностью стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Психика детей с нарушением интеллекта совершенно не похожа на психику нормального ребенка. Незрелость высших интеллектуальных процессов в сочетании с чрезмерной косностью поведения создает качественно своеобразную картину психического развития. Для возникновения этого своеобразия безразличны, конечно, и этиологические факторы, которые часто остаются нераспознанными.

Развитие умственно отсталого ребенка определяется биологическими и социальными факторами. К первым из них относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет; взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время; образовательное учреждение и др.

Коротко остановимся на особенностях различных психических процессов умственно отсталых детей.

Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании, или не испытывают вообще, так как в период младшего школьного возраста у таких детей преобладает игровая деятельность. В результате эти дети получают неполные и, возможно, искаженные представления об окружающем.

Восприятия и ощущения характеризуются их замедленностью, узостью, малой дифференцированностью. Особенности восприятия и ощущений умственно отсталых детей очень детально изучены психологами. Результаты этих исследований подтверждают замедленность у умственно отсталых детей всех видов восприятий. Так, замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением объема воспринимаемого материала. В одном и том же видимом через окно городском пейзаже умственно отсталые дети усматривали меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается для умственно отсталых

малопредметным. Эта слабость обозрения объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, умственно отсталые последовательно. Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации. Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, умственно отсталый ребенок долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным. При обозрении действительности такие дети плохо усматривают связи и отношения между объектами.

Существенной особенностью ощущений и восприятий умственно отсталых детей является их выраженной недифференцированность. Данные многих экспериментальных исследований говорят о том, что умственно отсталые дети плохо различают сходные предметы при их узнавании. Так, например, умственно отсталые дети принимают белку за кошку, компас - за часы и т.п.

Наконец, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия умственно отсталых детей является инактивность этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, умственно отсталый ребенок не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобратся во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Так, например, когда умственно отсталому ребенку показывают карандаш и спрашивают: «Что это такое?» - он может ответить, что это карандаш, и отвернуться от него, сочтя вопрос исчерпанным; в ответ на тот же вопрос обычный ребенок охотно расскажет, что это красный, граненый, толстый, впервые очинённый карандаш.

Речь умственно отсталых детей характеризуется замедленным темпом, бедностью словаря, недостаточным овладением значением слова, некоторыми особенностями грамматического строя речи. Основные причины, обусловившие такое состояние речи, - слабость замыкательной функции коры головного мозга, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов - связей между анализаторами.

Процесс выделения воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит у умственно отсталого ребенка совершенно иным, более медленным темпом, чем у ребенка нормально развитого. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, она все еще воспринимаются нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные; поэтому, если учитель говорит им, например, что на дереве появились почки, они могут услышать в этом созвучии и бочки, и бошки, бочки, и почке и т.д. Из-за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Таким образом, замедленное, неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при умственной отсталости, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна бы быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии.

Недостатки речи умственно отсталых детей изучены очень основательно многими советскими психологами (А.Р. Лурия, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, М.П. Кононова, В.Г. Петрова). Прежде всего, обнаруживается, что разница между пассивным и активным словарем у умственно отсталых особенно велика. Их активный словарь особенно скуден. Умственно отсталые дети очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами. Грамматический строй их речи крайне несовершенен. Их фразы односложны. Дети очень редко пользуются соподчиненными предложениями, очень затрудняются в подборе слов для выражения оттенков мысли. В школьные годы у умственно отсталых детей сохраняются формы речи, которыми здоровые дети

пользуются в 3 - 4 года, в частности, ситуативная речь, неполно раскрывающая содержание мысли и потому понятная лишь тому, кто знает ситуацию. Дети широко пользуются местоимениями, вместо того чтобы называть действующих лиц, говорят, что они «пошли туда» или «мы были там», вместо того чтобы объяснить место происходящих событий или обозначить действующих лиц. Обращают на себя внимание нарушения согласования в предложениях.

Мышление детей с нарушением интеллекта носит конкретный характер, очень медленно переходя от конкретного к обобщенному. Для этих детей характерна непоследовательность мышления, а также не критичность суждений. У умственно отсталых детей наблюдается низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров членов семьи, содержание того, что ему читают и что читает он. Он часто не может быть участником игр своих нормально развивающихся сверстников, так как не понимает необходимых указаний и инструкций.

Из-за нарушения восприятия умственно отсталый ребенок имеет чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и «обесцвеченность» представлений свойственны для умственно отсталых детей. Разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, и самое главное - плохое развитие речи лишают ребенка той «необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление».

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей - слабость обобщений - проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. В то же время, как научные исследования, так и опыт свидетельствуют о том, что дети с нарушением интеллекта, обучающиеся в школе, хорошо развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых.

На развитие памяти умственно отсталых детей влияет замедленность формирования и видоизменения новых условных связей. Она же является причиной затруднений в усвоении учебного материала. Умственно отсталым детям свойственны быстрота забывания и неточность воспроизведения, забывчивость как проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга, зависимость воспроизведения от осмысления материала и преднамеренности запоминания, опосредствованное запоминание.

Как показали исследования Х.С. Замского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются, прежде всего, в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7 - 8 и более лет обучения.

А.В. Григонис подчеркивает, что причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее, недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали [9, с. 15 - 16].

Что касается внимания детей с интеллектуальной недостаточностью, то этот психический процесс отличают колебания внимания и малый его объем. Ученые-психологи подчеркивают, что у умственно отсталых детей внимание трудно сделать навыком самоконтроля.

Уровень развития внимания у умственно отсталых весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. В эмоциональной сфере умственно отсталых детей наблюдаются зависимость чувств от потребностей и болезненные особенности настроений.

Во-первых, чувства умственно отсталого ребенка долгое время недостаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Известно, что у очень маленьких детей диапазон переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. Переживания умственно отсталого школьника примитивны, полюсны, он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Во-вторых, чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию.

Психическая деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточится на том, что он делает. Без целенаправленного, устойчивого внимания невозможна никакая серьезная работа и запоминание в том числе. Повышенное внимание необходимо на всех этапах работы памяти, но в особенности на первом этапе – восприятии. Но вряд ли найдется человек, который мог бы сказать: «Я всегда в состоянии управлять своим вниманием».

Внимание – это особое свойство человеческой психики. Оно не существует самостоятельно – вне мышления, восприятия, работы памяти, движения. Нельзя быть просто внимательным – можно быть внимательным, только совершая какую-либо работу. Поэтому вниманием называют избирательную направленность сознания на выполнение определенной работы. Формы проявления внимания разнообразны.

Что касается внимания умственно отсталых, то этот психический процесс отличают колебания внимания и малый его объем. Отечественные психологи Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев и др. подчеркивают, что у умственно отсталых детей внимание трудно сделать навыком самоконтроля. Уровень развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания, они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель, по этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Внимание умственно отсталых детей слабо организовано, плохо распределяемо, неустойчиво. Во многом это определяется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания, либо поражением мозга.

Формирование внимания, его существенные изменения, развитие всех его свойств рассматривается отечественными психологами Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным как существенная сторона

действенного познания окружающего мира, как один из факторов формирования личности.

Формирование процессов внимания умственно отсталых детей не возникает и не развивается должным образом без специального развития и коррекции, тогда как у нормальных детей оно и возникает, и развивается спонтанно. По мнению большинства авторов, внимание — это такая функция психики, которая дает возможность длительное время быть сосредоточенным на том или ином предмете. Внимание поэтому обычно связывается с волевыми актами, оно является как бы конкретным проявлением воли.

Известно, что нарушение правильного функционирования внимания отражается на всей психической деятельности человека. Прежде всего, от расстройств внимания зависят нарушения познавательной деятельности.

В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, В.В. Воронкова, Л.В. Занков и др. отмечают, что при патологических состояниях нарушается как активное, так и пассивное, произвольное внимание. Однако чаще всего в патологических расстройствах страдает активное, произвольное внимание.

К расстройствам внимания, несомненно, относится неспособность распределения его между различными объектами, что может находить свое выражение в механической подвижности мысли и отсутствии прочной задержки ее. Этой особенностью нарушения внимания В.Г. Петрова объясняет ту своеобразную недисциплинированность умственно отсталых детей, которая выражается в том, что подобный ребенок, часто задает вопросы, проявляет нетерпение, подсказывает, так как он не может слушать дальше, одновременно помня свои вопросы [23, с. 116].

Некоторые нарушения характеризуются изменением ориентационных характеристик внимания — его направленности и избирательности, что часто связано с дефектами потребностно-личностной сферы. При этом может односторонне преобладать внешне направленное внимание, либо, наоборот внутренне направленное. Изменение направленности внимания может привести к нарушению информационно-содержательных характеристик внимания как трудности или невозможности сосредоточения на релевантном, важном, существенном, главном. Это приводит к искажению собственно содержательных характеристик других психических процессов и возникновению неадекватных форм опознания, умозаключения, образов памяти и воображения и т.д.

Внимание умственно отсталых быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация. Г.Е. Сухарева пишет, что произвольное целенаправленное внимание у детей, страдающих олигофренией, всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. Одной из важных причин подобных нарушений внимания автор называет диффузность недоразвития всей познавательной сферы [26, с. 232].

Слабость произвольного внимания, по мнению А.Н. Граборова, определяет отсутствие целевого направляющего признака внимания, что выражается в стремлении умственно отсталого обойти трудности, не пытаясь их преодолеть. Слабостью же произвольного внимания объясняется стремление умственно отсталого к частой смене объектов внимания, перенос внимания с целого на часть, с содержания на форму, на отдельный признак.

При умственной отсталости страдает как произвольное, так и произвольное внимание. Л.С. Выготский видел в недоразвитии произвольного внимания результат недостаточной дифференцированности и опосредствованности личности умственно отсталого, а также расхождения линий его органического и культурного развития. В самом протекании, функционировании внимания имеет место ряд особенностей, таких, как трудность привлечения, невозможность длительной активной концентрации, быстрая и легкая отвлекаемость, неустойчивость и рассеянность.

Внимание умственно отсталых, даже будучи привлечено к определенным сторонам

объекта, плохо фокусируется, слабо сосредоточивается на них, как бы скользит по их поверхности. Поэтому многие авторы отмечают, что внимание умственно отсталого ребенка не достигает такой высокой степени концентрации, как у нормальных детей. Трудность, а подчас и невозможность длительной концентрации отражаются, прежде всего, на деятельности, требующей значительного умственного напряжения.

Для преодоления отвлечения внимания требуются волевые усилия и определенная затрата энергии, что вызывает большие трудности даже самой легкой степени умственной отсталости.

Узость объема внимания отмечается многими исследователями. Так, В.М. Блейхер пишет о том, что узость объема произвольного внимания умственно отсталых проявляется, в частности, в особенностях запоминания информации [4, с. 23].

С.Я. Рубинштейн, характеризуя нарушения целенаправленности деятельности у умственно отсталых, отмечает, что причина ошибок при большом объеме работы может заключаться не в сниженной способности к осмыслению, а в узком объеме внимания [25, с. 94].

Одной из причин неустойчивости внимания умственно отсталых детей некоторые авторы (С.Я. Рубинштейн, Т.И. Тепеницина) называют колебания психической активности как проявления кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. Результатом этих состояний могут быть повышенная истощаемость и утомляемость психических процессов.

Внимание – это особое свойство человеческой психики. Оно не существует самостоятельно – вне мышления, восприятия, работы памяти, движения. Нельзя быть просто внимательным – можно быть внимательным, только совершая какую-либо работу. Поэтому вниманием называют избирательную направленность сознания на выполнение определенной работы. Формы проявления внимания разнообразны.

Внимание отличают колебания внимания и малый его объем. Внимание умственно отсталого ребенка слабо организовано, плохо распределяемо, неустойчиво. Во многом это определяется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания, либо поражением мозга. Психологи подчеркивают, что у умственно отсталых детей внимание трудно сделать привычкой самоконтроля.

Уровень развития внимания умственно отсталых весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания, они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель, по этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (пренатальный, натальный, постнатальный). Итак, умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном медицинском, психологическом, и коррекционно-педагогическом воздействии в условиях специальных учреждений отмечается положительная динамика в развитии умственно отсталых детей.

Список литературы

1. *Айзенберг Б.И.* Распределение внимания и мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ. М.: Просвещение, 1986. 197 с.
2. *Баскакова И.Л.* Внимание школьников-олигофренов: Учеб. пособие / И.Л. Баскакова. Вып. 1. М.: МГПИ, 1982 (вып. дан. 1983). 69 с.
3. *Бгажнокова И.М.* Психология умственно отсталого школьника / И.М. Бгажнокова. М.: Просвещение, 1987. 95 с.

4. *Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф.* Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев: Высшая школа, 1976.
5. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
6. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского и И.И. Данишевского. М., 1995. 390 с.
7. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // в кн. Избранные психологические исследования. М., 1956.
8. *Гальперин П.Я.* К проблеме внимания // Докл. АПИ РСФСР, 1958. № 3.
9. *Григонис А.В.* О непреднамеренном запоминании различного материала детьми-олигофренами. // Дефектология, 1969. № 6.
10. *Данилкина П.Н.* Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания, Ленинград, 1974.
11. *Добрынин Н.Ф.* Основные вопросы психологии внимания. М., 1985.
12. *Занков Л.В.* Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз, 1935. 176 с.
13. *Захарова Т.Г.* Переключение внимания и темп психической деятельности у учащихся массовой и вспомогательной школ. М., 1985. 365 с.
14. *Кузнецова Л.В.* Основы специальной психологии. М.: Академия, 2002. 480 с.
15. *Лапшин В.А.* Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. М.: Просвещение, 1990. 143 с.
16. *Лебединская К.С.* Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. М., 2002. 225 с.
17. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
18. *Лурия А.Р.* Внимание и память. М: Изд-во МГУ, 1975.
19. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
20. *Осипова Н.С.* Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников // в сб. Управляемое формирование психических процессов. М.: Моск. ун-т, 1977. 115 с.
21. *Осипова А.А.* Дидактика и коррекция внимания. М: Изд. центр Сфера, 2004. 104 с.
22. *Петрова В.Г., Белякова И.В.* Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 104 с.
23. *Петрова В.Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Педагогика, 2000. 231 с.
24. *Пузанов Б.П.* Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / под ред. Пузанова Б.П. М.: ВЛАДОС, 2011. 441 с.
25. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
26. *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3 (клиника олигофрении) / Г.Е. Сухарева. М.: Медицина, 1965. 337 с.
27. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ - ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Кущенко Н.С.

*Кущенко Наталья Стефановна – социальный педагог,
отделение социальной реабилитации,*

*Областное специализированное государственное бюджетное учреждение социального
обслуживания системы социальной защиты населения*

Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, г. Белгород

Аннотация: статья посвящена опыту областного социально-реабилитационного центра по формированию духовно-нравственных ценностей у социально дезадаптированных несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Формирование духовно-нравственных ценностей детей и подростков в условиях социально-реабилитационного центра происходит в рамках реализации программ по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию и строится на принципах ценностного отношения к человеку, подражания взрослым и базовых ценностей национальной культуры.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, духовность, нравственность, асоциальное поведение, профилактика, духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание.

Воспитанниками социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, как правило, являются социально дезадаптированные дети и подростки, имеющие признаки отклонений поведения от наиболее важных социальных норм.

Асоциальное поведение – это уклонение от выполнения морально-нравственных норм, принятых в обществе, угрожающее благополучию межличностных отношений. У детей наиболее распространены побег из дома, систематические пропуски в школе, воровство, агрессивное поведение, ложь, вымогательство. В подростковом возрасте характерны уходы из дома, бродяжничество, отказ от обучения, агрессивное поведение, беспорядочные половые связи, настенные рисунки и надписи непристойного характера, ненормативная лексика [4, с. 11].

Профилактика – совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка [6, с. 626].

Каковы же причины асоциального поведения у детей и подростков? Можно выделить три основных фактора: биологический, психологический и социальный. Биологический выражается в физиологических особенностях подростка, то есть в неустойчивости жизненно важных систем организма (в первую очередь нервной системы). Психологический заключается в особенностях темперамента, акцентуации характера, что влечет за собой повышенную внушаемость, быстрое усвоение асоциальных установок, склонность к «уходам» от трудных ситуаций или полное подчинение им. Социальный фактор отражает взаимодействие подростка с социумом (семья, школа, другое окружение).

Но все же опыт работы показывает, что корень проблемы лежит в семье ребенка. Какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья [5, с. 88]. «Ребенок – зеркало семьи: как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца», - писал Сухомлинский В.А.

Нравственные ценности, ориентиры и убеждения личности закладываются в семье [3, с. 109].

Естественно, что наиболее часто дети с асоциальным поведением происходят из так называемых социально неблагополучных семей (конфликтных, педагогически некомпетентных, асоциальных), ведущих аморальный образ жизни, где родители уклоняются от своих обязанностей по воспитанию детей, а дети подвержены психологическому и физическому насилию. В таких семьях размыты представления о нравственности и духовных ценностях.

Как же быть детям, которые родились в этих семьях? Они пришли в мир, где их никто не ждет и никто им не рад. Их никто никогда не любил, и они никого не любят, зато ненавидят всех, кто на них не похож. Разумеется, что процесс социализации таких несовершеннолетних чрезвычайно труден. В. Белинскому принадлежат мудрые слова о том, что «без глубокого духовного и нравственного чувства человек не может иметь ни любви, ни чести – ничего, чем человек есть человек». Поэтому перед социально-реабилитационным центром стоит важная задача в создании условий для приобщения воспитанников к духовно-нравственным ценностям, а также воспитание нравственных потребностей у детей и подростков.

Нравственные потребности не даются человеку от природы, их необходимо воспитывать. Для возникновения нравственной потребности ребенка необходима моральная среда. Такой средой должен быть добрый мир семейного или иного окружения [3, с. 112]. Поскольку судьба лишила «добротного семейного мира» многих воспитанников социально-реабилитационного центра, то благодатной средой их духовно-нравственного развития является Центр.

Духовно-нравственная потребность выражает специфическую ориентацию психики индивида, направленность его воли. В понятие «духовно-нравственная потребность» входит круг психических явлений, относящихся к системе психологического обеспечения, свойственного только поведению человека, которое сам индивид соотносит с общественными интересами. Определенные виды духовно-нравственных потребностей формируются на основе привычки к моральному поведению.

Духовно-нравственные потребности являются важнейшей психологической составляющей морально-мотивированного поведения человека. Б.Д. Парыгин и другие установили, что любому действию человека должно предшествовать образование двух сложных психологических феноменов – готовности действовать и способности действовать. Готовность к нравственно-мотивированному поступку предполагает: а) желание действовать соответствующим образом; б) отсутствие противоположных желаний или, во всяком случае, преобладание первого фактора. В способность действовать нравственно входит ряд психологических качеств в специфическом для каждого морального поступка и для каждой ситуации «наборе», кроме знания о том, как нужно действовать. В одном случае – это сила воли, в другом – мужество, в третьем – активность и т.п. Поэтому именно готовность личности поступать морально формируется под воздействием духовно-нравственных потребностей.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, подписанной Председателем Правительства РФ Дмитрием Медведевым, говорится, что Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Что же такое духовно-нравственные ценности?

Духовно-нравственные ценности – это установки личности, являющиеся системообразующим элементом ценностных ориентаций, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие

её на достижение высших идеалов [2, с. 63]. Они являются своеобразным стержнем внутреннего мира человека, выполняют ведущие регулирующие функции в формировании его эмоционально-чувственных состояний, смысл жизненных ориентаций и убеждений, поступков и межличностных отношений.

Духовно-нравственные ценности состоят из двух понятий: духовность и нравственность. Духовность – это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [6, с. 183]. Духовность проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе добра, истины, красоты, строить свою жизнь на основе гармонии с окружающим миром. Одним из сильнейших источников духовности является совесть, а проявлением духовности – любовь. Духовность есть сила проявления нравственно-волевых, интеллектуально-эстетических и физических данных личности, выраженных и выражаемых в творческих продуктах человеческой деятельности, в общении, в хозяйственной и политической жизни общества на основе высших общечеловеческих ценностей, доминантными среди которых являются Любовь и Свобода [1, с. 99].

Нравственность – внутреннее, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [6, с. 423]. Нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Понятие «духовность» и понятие «нравственность» неразрывно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нравственность, как присущая личности характеристика, является необходимым условием и средством пробуждения и возрождения духовности. Духовность же, при обретении ею достаточной силы, в свою очередь, может выступать в такой же роли по отношению к нравственности, – то есть возвышать и преображать ее.

Система ценностей человека формируется в течение его жизни. Это, прежде всего, результат воспитательной работы. Формирование духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра происходит в рамках реализации программ по духовно-нравственному («Мир прекрасного») и гражданско-патриотическому («Росинка») воспитанию и строится на принципах ценностного отношения к человеку, подражания взрослому и базовых ценностей национальной культуры.

Содержание духовно-нравственного воспитания способствует формированию следующего внутреннего портрета ребенка: любящий, добрый, ответственный, справедливый, самокритичный, толерантный, культурный, самостоятельный и законопослушный, трудолюбивый, оберегающий красоту мира, чувствующий свою связь с народом, страной, культурой.

Содержание гражданско-патриотического воспитания способствует формированию у детей и подростков патриотизма и гражданственности, чувств сопричастности, уважения к истории, гордости за свою родину и народ, долга и ответственности за будущее страны.

Принцип ценностного отношения к человеку заключается в признании его наивысшей ценностью, что предполагает безусловное уважение к человеку, запрет любого посягательства на личность (как физического, так и морального).

Педагогический смысл работы по нравственному становлению личности воспитанника состоит в том, чтобы помогать ему, продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Для поворота ребенка к духовности педагог сам должен стать носителем высших духовных ценностей. Духовная близость и уважение к педагогу, желание ему подражать зависят от степени его

компетентности и профессионализма, характера повседневных взаимоотношений с детьми. Особенно важно не допускать, чтобы слова, даже искренние, расходились с его делами, поступками. Если педагог провозглашает одни нормы жизни, а сам придерживается других, то он не вправе рассчитывать на действенность своих слов, и потому он никогда не станет авторитетным наставником. Духовно-нравственное здоровье педагога определяет основу его профессиональной культуры. Если педагог проникнут истинной любовью (бескорыстной, самоотверженной, верной, терпеливой, снисходительной, серьезной, ласковой), его влияние будет сильным и плодотворным. Плодами такой любви станут привязанность, доверие, свободное (без принуждения) послушание воспитанников.

Формирование нравственных ценностей должно основываться на базовых ценностях национальной культуры. Они внутренне заданы человеку через его природу, религию, культуру, что и должно обуславливать естественный, свободный характер формирования нравственных ценностей.

Организация духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра (включая гражданско-патриотическое воспитание) осуществляется по следующим направлениям:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека (Ценности: любовь к России, своему народу, своему краю, гражданское общество, свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, социальная солидарность, мир во всём мире, многообразие и уважение культур и народов).

2. Воспитание социальной ответственности и компетентности (Ценности: правовое государство, демократическое государство, социальное государство, закон и правопорядок, социальная компетентность, социальная ответственность, служение Отечеству, ответственность за настоящее и будущее своей страны).

3. Воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания (Ценности: справедливость, милосердие, честь, достоинство, уважение родителей, уважение достоинства другого человека, равноправие, ответственность, культура общения, поведения, любовь и верность, забота о старших и младших, свобода совести и вероисповедания, толерантность, представление о вере, духовности, религиозной жизни человека).

4. Воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни (Ценности: физическое и духовное здоровье, экологическая культура и ответственность, здоровый и безопасный образ жизни).

5. Воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни (Ценности: нравственный смысл учения и самообразования, интеллектуальное развитие личности, уважение к труду и людям труда, нравственный смысл труда, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость, бережливость, семейные ценности).

6. Эстетическое воспитание (Ценности: красота, гармония, духовный мир человека, самовыражение личности в творчестве и искусстве, эстетическое развитие личности).

Все направления воспитания и социализации несовершеннолетних важны и происходят в рамках реализации следующих мероприятий:

- в процессе бесед, круглых столов, участия в конкурсах дети и подростки изучают Конституцию Российской Федерации, получают знания об основных правах и обязанностях граждан России, о политическом устройстве Российского государства, его институтах, их роли в жизни общества, о символах государства;
- в процессе занятий, музыкально-литературных композиций, встреч с ветеранами, викторин, экскурсий, просмотра кинофильмов, участия в подготовке и проведении мероприятий, посвящённых государственным праздникам, экскурсий по историческим и памятным местам знакомятся с героическими

страницами истории России, жизнью замечательных людей, явивших примеры гражданского служения и исполнения патриотического долга, содержанием и значением государственных праздников;

- в ходе посещения музеев, организации встреч со знаменитыми земляками, просмотра кинофильмов, творческих конкурсов, фестивалей, праздников, экскурсий знакомятся с историей и культурой родного края, народным творчеством, этнокультурными традициями, фольклором, особенностями быта народов России;

- в процессе бесед, чтения художественной и религиозной литературы, просмотра и обсуждения фильмов, тренингов знакомятся с конкретными примерами жизни высоко нравственных людей, учатся конструктивным способам взаимодействия, культуре поведения;

- в процессе подготовки и проведения вечеров отдыха, дискотек, праздников, бесед о семье расширяют положительный опыт общения со сверстниками противоположного пола, получают системные представления о семейных ценностях (взаимопонимание, внимательное отношение к родным и близким, доверительные и уважительные отношения между членами семьи, готовность прийти на помощь и оказать поддержку, сохранение семейных традиций);

- в ходе трудовых рейдов, дежурства, занятий в кружках активно участвуют в различных видах общественно полезной деятельности на базе центра, овладевают навыками труда и самообслуживания, формами и методами самовоспитания;

- в процессе участия в конкурсах социально-реабилитационного центра, муниципальных, региональных, всероссийских конкурсах, фестивалях, вечерах, концертах, праздниках активно и осознанно принимают участие в разнообразных видах и типах отношений, приобретают опыт и осваивают основные формы сотрудничества;

- в ходе бесед, просмотра и обсуждения фильмов, игр, тренингов, участия в агитбригадах, конкурсах получают представления о здоровье, здоровом и безопасном образе жизни, о неразрывной связи экологической культуры человека и его здоровья, учатся экологически грамотному поведению в центре, дома, в природной среде, приобретают навык противостояния негативному влиянию сверстников и взрослых на формирование вредных для здоровья привычек, зависимости от ПАВ;

- в процессе изучения книг, бесед, конкурсов, экскурсий в музеи, на выставки получают представления об эстетических идеалах и художественных ценностях культур народов России, знакомятся с эстетическими идеалами, традициями художественной культуры родного края, с фольклором и народными художественными промыслами;

- в ходе конкурсов, творческих мастерских, посещений музеев, театров и кинотеатров, экскурсионных выездов получают опыт самореализации в различных видах творческой деятельности, развивают умения выражать себя в доступных видах и формах художественного творчества, участвуют в проведении музыкальных вечеров, реализации культурно-досуговых программ, участвуют в оформлении группы и центра, озеленении участка, стремятся внести красоту в повседневный быт.

Положительные результаты в вопросе духовно-нравственного воспитания детей и подростков дает совместная работа центра с сотрудниками Русской Православной Церкви (православные часы проводит отец Сергей, студенты теологического факультета и Духовной семинарии). В ходе бесед, экскурсий, проведения Церковных Таинств дети изучают церковную историю Русской Православной Церкви, знакомятся с нравственными ценностями (послушание, трудолюбие, любовь к Родине, честь, совесть, мужество и др.), у них формируется правильное отношение к сокровищам мировой культуры, к церковному искусству.

Таким образом, развитие духовно-нравственных ценностей детей и подростков способствует профилактике асоциального поведения несовершеннолетних и

формированию их нравственных чувств, навыков и привычек нравственного поведения, обогащению их эмоционального мира, накоплению опыта нравственного поведения воспитанников путем организации их практической деятельности.

Список литературы

1. *Азаров Ю.П.* Семейная педагогика. СПб.: Питер, 2011. 4400 с.
2. Большой психологический словарь. [Текст] / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.
3. *Дереклеева Н.И.* Новые родительские собрания: 5 - 9 классы. М.:ВАКО, 2008. 320 с.
4. *Макартычева Г.И.* Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. СПб.: Речь, 2007. 368 с.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд. доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 200 с.
6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.

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

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Рютина Л.Н.¹, Туз В.В.²

¹Рютина Лариса Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической культуры и спорта;

²Туз Вероника Вячеславовна - студент, факультет экономики и финансов,

Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск

Аннотация: в данной статье рассматриваются организация и проведение занятий по физической культуре, направленных на повышение качества общей физической подготовки студентов.

Ключевые слова: студент, общая физическая подготовка (ОФП), физические качества, здоровье.

Общей целью физического воспитания в вузах является содействие подготовке гармонично развитых, высококвалифицированных специалистов.

Физическая подготовка студентов включает в себя систему занятий физическими упражнениями, которая направлена на развитие всех физических качеств, таких как: сила, выносливость, скорость, ловкость и гибкость. В основе общей физической подготовки может быть любой вид спорта или отдельный комплекс упражнений. Главное придерживаться гармоничного развития всех физических качеств, чтобы избежать узкого направленного развития только одного качества, пренебрегая остальным [2].

Повышение уровня общей физической подготовки студентов будет проводиться с целью: укрепления здоровья; общего физического развития; развития всесторонних и специальных физических качеств; общего повышения уровня физических возможностей организма; воспитания необходимых двигательных умений и навыков; чтобы избежать у студентов неблагоприятных явлений, вызванных дефицитом двигательной активности [3].

Каждое занятие со студентами должно быть строго построено по принципу «от простого к сложному».

На начальном этапе занятия студентам стоит давать общеразвивающие упражнения, базовые движения, которые используются для разогрева и улучшения тонуса мышц. Далее больше элементов вращений, ходьбы и прыжков. На данном этапе стоит подбирать средства, методы и методические приёмы с направленностью на повышение работоспособности, подготовку к работе большей интенсивности. Постепенно увеличивать количество упражнений, число повторений, трудность, амплитуду движений.

В основной части занятий следует учитывать все основные группы движений, которые варьируются и сочетаются между собой. Вводить упражнения на развитие прыгучести; уделять особое внимание точности движений, чёткости, сохранению устойчивости, что требует от занимающихся значительных усилий. Закрепление должно происходить в процессе многократных повторений. Также особое внимание нужно уделить упражнениям, которые оказывают сильнейшее воздействие на

формирование правильной осанки, развитие силы мышц, их эластичность и подвижность суставно-связочного аппарата. Спустя некоторое время можно будет наблюдать у студентов возрастание работоспособности, улучшение самочувствия, повышение качества выполняемых упражнений. По форме проведения занятия станут разнообразнее, студенты научатся самоконтролю.

В заключительной части занятий нагрузка должна снижаться с помощью специальных упражнений на растягивание и расслабление, благодаря которым улучшается эластичность мышц, восстанавливаются силы и уходит усталость [1].

Благодаря правильно построенному занятию мы сможем добиться у студентов повышения всех физических качеств (прогнозируемые результаты наглядно представлены на рисунке 1).

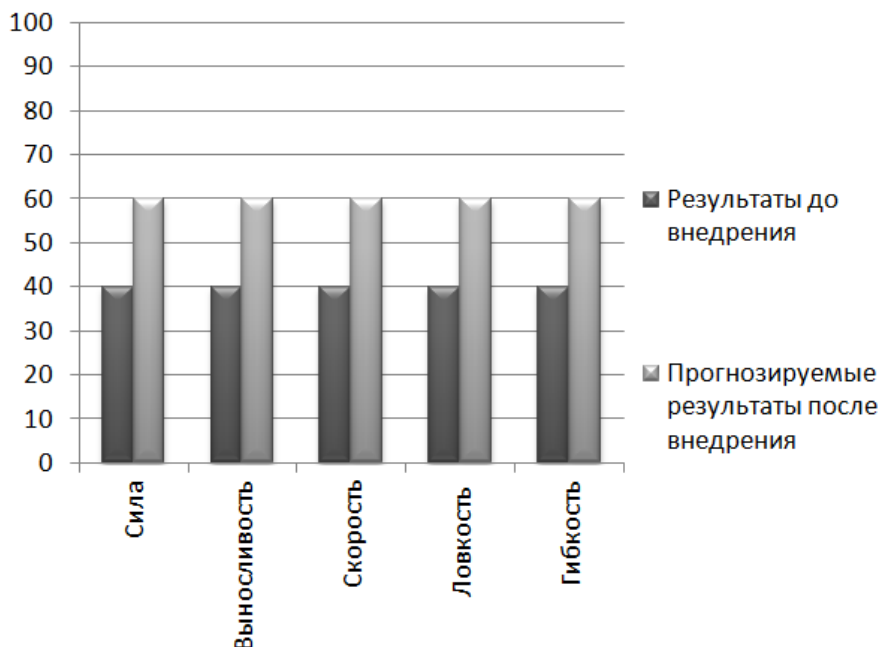


Рис. 1. Прогнозируемые результаты повышения физических качеств студентов

Исходя из прогнозируемых данных, приведенных на рисунке, следует, что после использования комплексного набора средств, методов и педагогических приёмов, направленных на развитие силы, выносливости, скорости, ловкости и гибкости; уровень общей физической подготовки и двигательных качеств студентов повысится.

Список литературы

1. Буянов В.Н., Переверзева И.В. Физическая культура и спорт. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 310 с.
2. Виленский М. Я., Зайцев А. И., Ильинич В. И. и др. Физическая культура студента / В. И. Ильинича. Москва: Гардарики, 2000. 385 с.
3. Физразвитие. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fizrazvitie.ru/> (дата обращения: 10.03.2017).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Вавилова Т.Е.¹, Еремина Е.И.²

¹Вавилова Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра иностранных языков,
Воронежский институт МВД России;

²Еремина Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой,
кафедра иностранных языков,
Центральный филиал

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Российский государственный университет правосудия,
г. Воронеж

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения ими иностранного языка в нелингвистическом образовательном учреждении, которые авторы считают важной формой аудиторных и внеаудиторных занятий. Приводится краткий анализ организационных форм проведения самостоятельной работы. Описываются методики, используемые во внеаудиторной самостоятельной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, самостоятельная познавательная деятельность, внутренняя мотивация обучающихся, самовыражение, методики обучения, самоорганизованность, внеаудиторная работа.

*Развитие и образование ни одному человеку не могут
быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним
приобщиться, должен достигнуть того собственной
деятельностью, собственными силами,
собственным напряжением...*
Адольф Дистервег

Самостоятельная работа является важной формой организации учебных аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе которой обучающиеся под руководством преподавателя или самостоятельно совершенствуют свою творческую и познавательную деятельность.

Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся способствует формированию активной позиции личности в будущей профессиональной деятельности, служит важным средством перехода теоретических знаний в убеждения. В процессе самостоятельной деятельности развиваются не только познавательные, творческие способности личности, но формируется самостоятельное мышление, и совершенствуются потребности к дальнейшему самообразованию.

Решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы обучающихся, в ходе которой должна осуществляться главная функция обучения – закрепление знаний, получение новых и превращение их в устойчивые компетенции; без усиления ответственности преподавателей за формирование и развитие навыков самостоятельной деятельности, за стимулирование

профессионального роста обучающихся, воспитание у них творческой познавательной активности.

Существуют различные точки зрения на организацию самостоятельной деятельности обучающихся. Наиболее полное определение самостоятельной деятельности, по нашему мнению, дает в своих работах Б.П. Есипов, считающий самостоятельной такую деятельность, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию и в специально предоставленное для этого время. Обучающиеся при этом *сознательно* стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических (или тех и других одновременно) действий [3, с. 34]. К несомненным достоинствам данного определения следует отнести описание особенностей познавательной деятельности. Автор обращает особое внимание на осознанность в достижении поставленной цели, подчеркивая важность собственных усилий обучающихся при выполнении ими заданий, равно как определяет роль преподавателя в организации самостоятельной работы обучающихся.

На наш взгляд, заслуживает внимания определение И.А. Зимней, которая считает, что самостоятельная – это высшая форма учебной деятельности обучающегося, форма *самообразования*, связанная с его работой в классе [5, с. 149].

Самостоятельная работа учащихся, по определению Н.М. Борытко, заключается в организации самостоятельной познавательной деятельности и является одним из важных средств подготовки учащихся к активному *самообразованию* [1, с. 44].

Целью самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, по мнению А.Н. Рыбловой, является приобретение ими системы самостоятельных познавательных действий по переработке профессионально значимой информации и норм поведения в ситуациях профессиональной коммуникации для качественной подготовки компетентных специалистов, владеющих навыками самоуправления [6, с. 298].

В.И. Загвязинский считает основой вузовского образования такую самостоятельную работу, которая *формирует готовность к самообразованию*, создает базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем. Автор уверен, что никакое воздействие извне, никакие инструкции, наставления, приказы, убеждения, наказания не заменят и не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью [4, с. 154].

Суммируя сказанное, можно с уверенностью утверждать - самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию самостоятельной познавательной активности, овладению приемами процесса познания; она мотивирует устойчивый личностный и профессиональный интерес и направлена на самосовершенствование обучающегося.

Иностранный язык - это дисциплина, в ходе изучения которой в лингвистической образовательной организации формируются коммуникативная компетенция (приобретаются и совершенствуются навыки репродуктивной речевой деятельности на изучаемом языке), а также основы социокультурной и лингвострановедческой компетенций.

В качестве учебной дисциплины иностранный язык играет важную роль в подготовке специалистов министерства внутренних дел. Процесс освоения дисциплины направлен на формирование общекультурных (способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков) и профессиональных (способность анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования) компетенций, из чего следует - владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной компетенции современного сотрудника органов внутренних дел. Поэтому актуальной проблемой методики обучения иностранному языку становится направленность всего

учебного процесса на организацию активной самостоятельной деятельности курсантов, создание необходимых условий для их самовыражения и саморазвития.

Известно, что активность в обучении не принадлежит к врожденным качествам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств обучающихся. Поэтому обучение иностранному языку в условиях отсутствия естественной языковой среды требует больших усилий, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося.

Безусловно, важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании языковых навыков является создание ситуаций для самовыражения курсантов. Такие ситуации возникают, если преподаватель проявляет постоянный интерес к самостоятельной деятельности курсантов. При этом обучающиеся имеют возможность обмениваться информацией и впечатлениями об интересных передачах, о прочитанном и пр. Умение преподавателя мотивировать курсантов, привлечь их внимание к фильму, передаче на иностранном языке, несомненно, будет стимулировать их самостоятельную деятельность, создаст психологическую готовность к восприятию новой информации.

Разумеется, отбор информации должен осуществляться преподавателем в соответствии с содержанием и направлением будущей профессии курсанта. Курсантам следует предъявлять только целевую качественную и полезную информацию, актуальную для подготовки будущего специалиста и содержащую материал практической направленности. Выбор форм и средств также необходимо осуществлять в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная деятельность курсантов осуществляется, в первую очередь, с целью систематизации, закрепления и расширения полученных теоретических знаний и практических навыков, развития их познавательных способностей, творческой инициативы, самостоятельности и организованности. По мере приобретения курсантами навыков выполнения самостоятельной работы происходят существенные изменения в методах и формах руководства со стороны преподавателя за счет сокращения его непосредственного участия, что также способствует повышению активности курсантов и эффективности их деятельности. При этом преподаватель может организовать коллективный анализ изучаемых терминов, понятий, фактов и т.п.; их самостоятельный анализ с итоговой коллективной проверкой и оценкой; самопроверку и самооценку. На заключительном этапе курсанты самостоятельно, без помощи преподавателя, обращаясь к нему только в случае серьезных затруднений, осуществляют самостоятельную познавательную деятельность [2, с. 70].

В современной методике преподавания иностранных языков понятие самостоятельной деятельности обучающегося обязательно соотносится с организующей ролью преподавателя. Поэтому самостоятельная деятельность курсанта, как и деятельность в сотрудничестве с преподавателем, может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в малых группах и всей группой. Индивидуально самостоятельная деятельность *в учебной аудитории* может проявляться в двух направлениях:

- 1) все курсанты выполняют одно общее задание (аудиторный перевод специального иноязычного текста на основе ранее изученной лексики с последующим обсуждением и анализом полученной информации; выполнение заданий аналитического и синтезирующего характера; поиск профессионально значимой информации и др.);

- 2) курсанты выполняют разные, в зависимости от их возможностей, задания (аутентичные тексты для перевода и задания к ним подбираются с учетом уровня знаний и индивидуальной подготовки курсантов).

Каждая из этих форм самостоятельной работы призвана создавать и развивать в сумме информационные, познавательные и коммуникативные умения курсантов, владение которыми обеспечит их продвижение в изучении и усвоении иностранного языка.

В современных условиях обучения иностранному языку в нелингвистической образовательной организации существенное внимание уделяется вопросам организации и управления *внеаудиторной* работой курсанта как одного из видов его самостоятельной учебной деятельности.

Основная задача преподавателя в управлении внеаудиторной самостоятельной деятельностью заключается, прежде всего, в том, чтобы активизировать не только мышление курсанта, но и его направленность на самостоятельное восприятие и изучение учебного материала, умение делать самостоятельные выводы и обобщения.

Курсантам можно рекомендовать различные виды внеаудиторной самостоятельной деятельности: чтение представляющих интерес статей на конкретные темы, просмотр передач, приуроченных к разным событиям, праздникам и др. Важно при этом предоставить обучающимся право выбора предложенных стратегий внеаудиторной самостоятельной деятельности, возможность находить собственные способы удовлетворения познавательных и лингвистических потребностей.

Наиболее распространенным видом иноязычной деятельности во внеаудиторное время является аудирование, предоставляющее широкие возможности в процессе самостоятельного изучения языка. Чаще всего реализуемым видом деятельности в стратегии аудирования остается работа с аудио- и видеозаписями на языке оригинала (просмотр видеофильмов, прослушивание радиопередач на английском языке).

В стратегии чтения ведущую роль играет чтение специальной и художественной литературы, журналов, газет и других источников информации. Чтение профилированного иноязычного текста является одним из основных источников информации, поэтому важное значение приобретает обучение курсантов нелингвистических специальностей умению читать литературу по специальности на иностранном языке для получения необходимой информации с целью расширения и углубления знаний в контексте своей будущей профессиональной деятельности.

Неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку по-прежнему является внеаудиторное чтение, которое формирует у курсантов готовность к осуществлению межкультурной коммуникации, способствует повышению их интеллектуального и культурологического уровня. Внеаудиторное чтение, как самостоятельный аспект учебной дисциплины «Иностранный язык», способствует более прочному формированию всех видов коммуникативной компетенции, поскольку основной его задачей в учебном процессе является обучение чтению как виду речевой деятельности. Не менее важным является подбор материала для внеаудиторного чтения, виды заданий, упражнений и способы проверки прочитанного. Тексты должны быть подобраны по тематике и адаптированы по степени сложности в соответствии с уровнем языковой подготовки курсантов. Вот почему внеаудиторное чтение рассматривается нами как средство овладения языковым материалом и обучения устной речи.

Действенность самостоятельной работы курсантов во многом определяется наличием активных методов контроля. Нами определены следующие виды контроля:

- входной контроль знаний курсантов в начале изучения дисциплины в институте;
- текущий контроль знаний, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на практических занятиях;
- промежуточный контроль, проводимый по окончании изучения раздела курса;
- самоконтроль за степенью усвоения учебного материала, осуществляемый курсантами в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям (тестам);
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;

- контроль остаточных знаний проводится спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

Следует отметить и все более проникающие в учебный процесс автоматизированные системы обучения и контроля, позволяющие курсанту самостоятельно изучать разделы, темы дисциплины и одновременно контролировать уровень усвоения учебного материала.

Конечно, активная самостоятельная работа курсантов возможна только при наличии их заинтересованности в получении знаний, а также внутренней мотивации к самостоятельной познавательной внеаудиторной деятельности. Именно поэтому главной задачей преподавателя является формирование и развитие творческих способностей обучающегося, привитие ему навыков поисковой работы, умений самостоятельно мыслить.

Таким образом, главным в организации самостоятельной работы курсантов, как средства повышения их познавательной активности, является не только оптимизация отдельных ее видов, но и создание условий высокой активности, самостоятельности и ответственности обучающихся за ее выполнение при иницилирующей и направляющей деятельности преподавателя.

Список литературы

1. *Борытко Н.М.* Теория обучения Учебник для студентов пед. вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 72 с.
2. *Вавилова Т.Е.* Формирование культуры познавательной деятельности курсантов в процессе обучения иностранному языку (на примере подготовки юристов в вузах МВД России): дисс. ... канд. пед. наук. / Т.Е. Вавилова. Елец, 2008. 171 с.
3. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. Л., 1991. 174 с.
4. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2007. 192 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе доп. испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
6. *Рыблова А.Н.* Технологии построения систем образования с заданными свойствами. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. 419 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

Герасименко Г.А.

*Герасименко Галина Александровна - старший воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад общеразвивающего вида № 6 города Ейска муниципального образования
Ейский район, г. Ейск*

Аннотация: *вопрос повышения профессиональной компетентности педагогов обусловлен ускоряющимся процессом морального обесценивания и устаревания знаний и навыков специалистов в современном мире. И именно в результате процесса повышения профессиональной компетенции педагога происходит повышение качества воспитания и развития детей.*

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, сотрудничество.

Общеизвестно, что детство - это уникальный период в жизни человека, именно в это время формируется здоровье, происходит становление личности. Опыт детства во многом определяет взрослую жизнь человека.

В начале пути рядом с беззащитным и доверчивым малышом находятся самые главные люди в его жизни - родители. Благодаря их любви, заботе, эмоциональной близости и поддержке ребенок растет и развивается, у него возникает чувство доверия к миру и окружающим его людям.

На определенном этапе жизненного пути ребенок поступает в детский сад. Теперь его окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые составляют иную общность, чем его семья. Если родители и воспитатели объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь и в детском саду и дома, а детский сад будет способствовать его развитию, умению общаться со сверстниками, поможет подготовиться к школе, то можно с уверенностью сказать, что произошедшее изменение в жизни ребенка - ему на благо.

Современные условия деятельности дошкольных учреждений выдвигают взаимодействие с семьей на одно из ведущих мест. По мнению специалистов, общение педагогов и родителей должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. Родители являются основными социальными заказчиками ДОО, поэтому взаимодействие с ними невозможно без учета интересов и запросов семьи. Необходимо ориентироваться на поиск и внедрение таких форм и методов работы, которые позволяют учесть актуальные потребности родителей, способствуют формированию активной позиции.

Участие родителей в жизни малыша не только дома, но и в детском саду поможет им: преодолеть авторитаризм и увидеть мир с позиции ребенка; относиться к ребенку как к равному; понять, что недопустимо сравнивать его с другими детьми: если он что-то сделал сегодня лучше, чем вчера, нужно радоваться его личному росту; знать сильные и слабые стороны ребенка и учитывать их; проявлять искреннюю заинтересованность в его действиях и быть готовыми к эмоциональной поддержке, совместному переживанию его радостей и горестей; установить хорошие, доверительные отношения с ребенком.

Всем известно, что взаимодействие педагога с родителями - достаточно сложный процесс, и он требует специальной подготовки воспитателей по нескольким направлениям. В первую очередь необходима убежденность педагогов в том, что взаимодействие с родителями является важнейшим условием повышения их профессиональной компетентности в общении с родителями, что повышает результат эффективной работы с детьми [1].

Большую роль в повышении эффективности сотрудничества с родителями играет профессиональный уровень педагогов, их готовность к общению с семьей в современных условиях. На первый план выходят понятия "взаимодействие" и "сотрудничество". Но не все воспитатели и специалисты детского сада могут быстро и свободно перейти к новым формам отношений, к общению с родителями "на равных".

Ежедневное общение с родителями детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, осуществляют воспитатели группы. Наблюдения и анализ сложившейся практики этого общения показали, что не всегда взаимодействие педагогов с родителями эффективно и направлено на решение задачи объединения усилий семьи и детского сада для воспитания и развития ребенка.

Задача педагогического коллектива создать условия для плодотворного сотрудничества с родителями. Сотрудничество - это общение "на равных", где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Основные направления работы ДОО по взаимодействию педагога и семьи воспитанника:

- создание положительного эмоционального микроклимата при взаимодействии с родителями;
- обогащение опыта межличностного общения детей, родителей и педагогов;
- продуктивное творческое взаимодействие педагогов и родителей;
- повышение педагогической грамотности родителей на основе федерального государственного стандарта дошкольного образования
- повышение профессиональной компетентности педагогов.

На этапе создания положительного эмоционального микроклимата взаимодействия с родителями происходит знакомство с семьей, ее особенностями изучение потребности семьи в рамках воспитания. Для этого необходимо чтобы каждый педагог мог проанализировать свой опыт общения с родителями. Овладение навыками общения происходит в процессе приобретения определенных знаний в области психологии общения и развития навыков общения. Этому способствует проведение, совместно с педагогом психологом, практикумов для воспитателей по самоанализу опыта общения с родителями. Суть этих практикумов в том, что при выполнении тестов, упражнений, заданий создаются условия для самоанализа собственного опыта общения педагогов с родителями воспитанников и развитие техники общения.

Очень важно приобщать родителей к активной жизни детского сада. Родитель играет главную роль в воспитании ребенка, а педагог лишь создает условия и содействует родителям. Поэтому очень важным является проведение в детском саду совместных праздников, еженедельных посиделок на различные темы, участие в создании различных групповых выставках [3].

Развитие профессиональной компетентности педагога – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма педагога, т.е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Организация целенаправленного взаимодействия педагога с родителями способствует непрерывному профессиональному росту педагога. Чтобы грамотно выстроить взаимодействие, педагогу важно обладать хорошо развитыми коммуникативными умениями, ориентироваться в воспитательных проблемах и запросах семьи, быть в курсе последних достижений социально-педагогической и психолого-педагогической науки, стремиться к самообразованию, а также дать почувствовать родителям собственную компетентность и заинтересованность в успешном развитии ребенка. Показать, что в родителях он видит партнеров, единомышленников.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога:

- Работа в методических объединениях, творческих группах;
- Исследовательская, экспериментальная деятельность;
- Инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- Различные формы педагогической поддержки;
- Активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах и конференциях;
- Обобщение собственного педагогического опыта;
- Использование информационно-компьютерных технологий.

Но ни один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Отсюда вытекает необходимость мотивации и создания благоприятных условий для педагогического роста.

Основные направления работы ДОУ по взаимодействию педагога и семьи воспитанника:

- создание положительного эмоционального микроклимата при взаимодействии с родителями;
- обогащение опыта межличностного общения детей, родителей и педагогов;
- продуктивное творческое взаимодействие педагогов и родителей;
- повышение педагогической грамотности родителей на основе федерального государственного стандарта дошкольного образования
- повышение профессиональной компетентности педагогов [3].

На этапе создания положительного эмоционального микроклимата взаимодействия с родителями происходит знакомство с семьей, ее особенностями изучение потребности семьи в рамках воспитания. Для этого необходимо чтобы каждый педагог мог проанализировать свой опыт общения с родителями. Овладение навыками общения происходит в процессе приобретения определенных знаний в области психологии общения и развития навыков общения. Этому способствует проведение, совместно с педагогом психологом, практикумов для воспитателей по самоанализу опыта общения с родителями. Суть этих практикумов в том, что при выполнении тестов, упражнений, заданий создаются условия для самоанализа собственного опыта общения педагогов с родителями воспитанников и развитие техники общения.

Список литературы

1. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С. И. Мусиенко. М.: Линка-пресс, 2001. 224 с.
2. *Асаева И.Н.* Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений / И.Н. Асаева // Современные проблемы науки и образования, 2008. № 4. С. 36–41.
3. *Жданова А.М.* «Программа повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ во взаимодействии с родителями». [Электронный ресурс]. 2016 г. Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/programma-povyshenija-profesionalnoi-kompetentnosti-pedagogov-dou-vo-vzaimodeistvi-s-roditeljami.html/> (дата обращения: 16.11.2016).

МОНИТОРИНГ: ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ, СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ

Григорян И.А.

*Григорян Ирина Александровна – заместитель директора по учебной работе,
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Свердловской
области
Суходоложский многопрофильный техникум, г. Сухой Лог, Свердловская область*

Аннотация: в статье анализируются основные подходы, взгляды теоретиков на развитие педагогического мониторинга, также статья отражает основную сущность, т.е. характеристику педагогического мониторинга, состав и структуру мониторинга, факторы мониторинга, виды объектов педагогического мониторинга, предмет мониторинга, принципы организации педагогического мониторинга, принципы организации педагогического мониторинга в организации образовательного процесса, указывает на основные функции мониторинговой деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, виды педагогического мониторинга, подготовка рабочих кадров.

Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года предусматривает «подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества» [13].

Согласно Стратегии, основная цель профессионального образования – «обеспечение соответствия квалификаций выпускников потребностям инновационной экономики и рынка труда», создание условий для успешной социализации и самореализации обучающихся» [14], подготовка квалифицированного работника компетентного, и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Естественно, что образовательное учреждение должно систематически отслеживать, анализировать, диагностировать, прогнозировать и корректировать качество подготовки обучающихся, образовательного учреждения; т.е. осуществлять качество управления.

Проблема качества управления образованием существовала в педагогической практике всегда. В конце XIX века органы центральной власти, земства проводили исследования, которые отличались обдуманностью программ, высоким уровнем обработки получаемых материалов, объективным оцениванием изучаемых явлений. Первые исследования качества образования подробно описали Н.В. Щелгунов, Н.Ф. Бунаков. В постреволюционный период проблема управления образованием стала предметом специальных научных исследований. Значительный вклад в ее решение внес Н.И. Иорданский. Ученый обосновал ряд важнейших положений по организации сбора и последующей работы с информацией, ее использованию для управления учебно-воспитательным процессом в школе. В частности, он подчеркивал важность информационного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом, подчеркивал необходимость сбора, хранения, обработки и распространения информации. Именно он заложил основу для разработки контроля в управлении образованием педагогического мониторинга – сбор информации для достижения запланированных целей, контроля за их реализацией, анализа причин отклонения от целей и коррекционной работы в дальнейшем.

Попытки объективно разобраться в сущности проблемы и определить оптимальный уровень информационного обеспечения управления с позиции

комплексного подхода были предприняты к началу 30-х годов. Использование в образовании новых инновационных технологий со второй половины XX века способствовали появлению новых идей и организации системы педагогического мониторинга. Важнейшим этапом развития выступает учебно-воспитательная система В.А. Сухомлинского. Четко обозначились оценочная, аналитическая и прогностическая функции отслеживания.

В 90-е годы, в связи с растущей самостоятельностью в образовательных учреждениях, в управлении организацией образовательного процесса традиционный контроль за учебно-воспитательным процессом становится несовершенным. Появилась необходимость использования мониторинга в образовании. Особое место в обосновании и разработке занимали труды В.П. Беспалько, А.Н. Майорова, М.М. Поташника и др. Современные исследователи В.И. Андреев, М.В. Занин, Г.В. Гутник по-разному характеризуют суть и механизмы мониторинга.

Понятие «мониторинг» в педагогике имеет несколько определений, в каждом из которых отражена важная сторона, без которой он потерял бы свою многоаспектность.

А.Н. Майоров трактует понятие «мониторинг» как непрерывное, длительное наблюдение за состоянием образовательной среды и управление им путем современного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных и недопустимых ситуаций [7]. По мнению Т.А. Строковой, мониторинг выступает как последовательное осуществление сбора, обработки, систематизации, анализа, оценки и интерпретации собираемой информации о состоянии необходимого объекта; прогноза его дальнейшего функционирования и развития и выработки коррекционных мер» [15]. В.И. Зверева определяет мониторинг как форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием развития. Основная часть научных трудов В.И. Зверевой посвящены изучению показателей педагогического мониторинга, к которым она относит качество образования, воспитанность, социальную адапционность, здоровье [6]. Под мониторингом подразумевается и самостоятельная функция управления, в рамках которой проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий, при этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям [9]. Т.А. Стефановская пишет, что «педагогический мониторинг – это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса (отслеживание его хода, результатов, перспектив развития)» [12]. По мнению других авторов, под мониторингом понимается система контролирующих и диагностирующих мероприятий процесса обучения, обусловленных целеполаганием и предусматривающих контроль динамики уровня усвоения учащимися учебного материала и его корректировку [5]. Н. Хвостов под педагогическим мониторингом понимает «наблюдение за каким-либо процессом в динамике с целью выявить его соответствие желаемому результату; сбор, хранение, обработку и распространение информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающие непрерывное слежение за ее состоянием и развитием» [17, с. 24]. Ученый доказывает необходимость создания педагогического мониторинга как важнейшего инструмента управления качеством образования.

Применительно к профессиональному образованию мониторинг определяется как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям, педагогическое планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса; мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития - личности, процесса образования [4].

При определении понятия «мониторинг», исследователи сходятся во мнении о том, что он характеризуется целенаправленным наблюдением за каким-либо

процессом и последующим контролем; возможностью сравнения полученных результатов с ожидаемыми, возможностью прогнозирования результатов.

Мониторинг соотносится с такими понятиями как «диагностика» (В.И. Андреев), «наблюдение» (В.Ю. Бодряков, Г.В. Гутник, Н.О. Вербицкая), «контроль» (В.А. Мижериков), «слежение» (И.А. Морев), «экспертиза» (М.В. Занин).

Для того чтобы, глубже понять сущность педагогического мониторинга, необходимо рассмотреть систему мониторинга: состав, структуру, системообразующие факторы.

Объекты мониторинга разнообразны. Ими могут являться образовательные учреждения, образовательные системы, процессы развития, содержание образования, цели обучения, учебные программы, планы, методики, средства и др.

В качестве предмета мониторинга выбираются отдельные характеристики объекта, являющиеся наиболее важными с точки зрения постановки цели мониторинга.

Цель является системообразующим элементом системы мониторинга. Исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки, подбираются методы исследования, выстраивается процедура проведения мониторинга.

Критерии и показатели должны быть достаточными и охватывать изучаемое явление.

Для сбора информации определяются методы исследования с учетом особенностей изучаемого явления и возможностей. Методы должны обеспечивать достоверность и надежность получаемой информации.

Система мониторинга будет работать только в том случае, если все ее элементы будут наделены конкретным содержанием, их взаимодействие будет организовано, а базой организации и осуществления мониторинга станут научно-обоснованные принципы. В настоящее время большинство исследований в области мониторинга проводится на основе системы принципов, разработанной А.С. Белкиным [2]. В эту систему включены следующие принципы: научности, диагностико-прогностической направленности, прогностического мониторинга; воспитательной целесообразности; непрерывности и преемственности.

В качестве принципов мониторинга качества образования в школе С.Е. Шишов и В.А. Кальней рекомендуют использовать основные принципы общего среднего образования: гуманизации и гуманитаризации, дифференциации и индивидуализации обучения [19].

В исследовании Н.Г. Бурковой выделяются принципы мониторинга, которые могут быть применены ко всей системе профессионального образования [3]:

- принцип системности - проведение мониторинга, соответствующего целям и характеру исследуемых процессов на основе разовых, периодических, постоянных или выборочных наблюдений за объектами, субъектами образовательной системы и их отношениями;
- принцип научности - проведение мониторинга должно исходить из анализа строго научных данных, которые поддаются эмпирической проверке и идентификации и могут быть подтверждены или опровергнуты другими исследователями;
- принцип объективности и непротиворечивости, включающий выбор данных, которые объективно существуют и не противоречат друг другу. Имеются в виду одинаковые результаты, полученные разными группами наблюдателей при оценке уровня готовности специалистов к профессиональной деятельности;
- принцип целостности, включающий проверку показателей, комплексная характеристика которых дает полное представление об объекте в целом, а не только об отдельных его частях;
- принцип оперативности и прогностичности, требующий получения информации для принятия управленческих решений в необходимый момент времени, а не в тот момент, когда произошедшие изменения не могут быть скорректированы;

– принцип адекватности, предполагающий выбор процедур измерения, адекватных целям и задачам мониторинга, а также возможностям и этическим нормам;

– принцип масштабности, характеризуемый федеральным, региональным, муниципальным или индивидуальным охватом объектов и субъектов мониторинга. Имеется в виду мониторинг всего образовательного пространства или его отдельных составляющих.

В ходе исследования важно определить и основные функции педагогического мониторинга. Ученые А.С. Белкин, Т.А.Строкова, В.Г. Попов, С.Н. Силина видят и выделяют различные функции мониторинга. Т.А.Строкова выделила оптимальную систему функций, включив в нее информационную, аналитико-оценочную, стимулирующе-мотивационную, контролирующую, прогностическую и корректирующую, которые исчерпывают спектр предназначений мониторинга и раскрывают его полифункциональный характер [16].

Информационная функция обеспечивает получение информации о состоянии и развитии системы образования, необходимой для анализа и прогноза ее состояния и развития.

Аналитико-оценочная функция. Сбор и распространение информации являются основными видами деятельности этой функции. Анализ собранной информации позволяет выявить причинно-следственные связи, отражающие состояние развития.

Стимулирующая - мотивационная функция. Воздействие собранной информации на сознание и чувства участников образовательного процесса.

Контролирующая функция заключается в постоянном отслеживании образовательных результатов, контроле за исполнением запланированных мероприятий.

Прогностическая функция обеспечивает выявление проблем, которые помогут предупредить негативные тенденции образовательного процесса, прогнозирование дальнейшего развития с целью повышения качества образования. Чем больше выражен прогностический потенциал мониторинга, тем большую ценность он имеет.

Корректирующая функция направлена на коррекцию совместных действий субъектов образовательного процесса и обеспечивает разрешение различного рода проблем, сложностей, которые возникают в процессе их совместной деятельности на основе корректирующих мероприятий.

Автор отмечает, что игнорирование какой-либо из этих функций приводит на практике к снижению эффективности управленческих воздействий, предпринимаемых на основе мониторинговой информации, так как она теряет в зависимости от упущенной функции мониторинга системность, свою прогностическую или стимулирующую силу. Кроме того, она подчеркивает, что педагогический мониторинг только в единстве всех выполняемых им ролей может в полной мере реализовать свое назначение: существенно влиять на эффективность управленческой деятельности, наполняя содержанием основные управленческие функции – планирование, организацию, регулирование и контроль.

Интересную классификацию видов мониторинга в образовании приводит А.Н. Майоров [8]. Он выделяет их по разным основаниям:

1. По области применения (экологический, социологический, педагогический, психологический);

2. По целям

2.1. Информационный мониторинг – сбор, накопление, систематизация. Не предусматривает специально организованного изучения.

2.2. Базовый – выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления.

2.3. Проблемный – выявление закономерностей, опасностей, процессов, проблем.

2.4. Управленческий – отслеживание и оценка эффективности последствий и вторичных эффектов решений, принятых в области управления.

3. По иерархии систем (школьный, районный, областной, федеральный). Имеют существенные различия в технологии организации и проведения, а также и с точки зрения представления и распространения результатов, способов принятия и реализации управленческих решений.

4. По основанию экспертизы:

4.1. Динамический – данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя.

4.2. Сравнительный – результаты сходного обследования других образовательных систем.

4.3. Комплексный – использование нескольких оснований для экспертизы.

4.4. Безосновной – использование для анализа результатов, полученных в одном исследовании.

5. По типу выявляемой эффективности образовательной системы (социальный, учебный).

А.С. Белкин выделяет следующие виды мониторинга в образовании:

1. Мониторинг дидактический. Слежение за различными сторонами учебно-образовательного процесса.

2. Мониторинг воспитательный. Слежение за различными сторонами воспитательно-образовательного процесса.

3. Мониторинг управленческий. Слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях в системах:

4. Руководитель – педагогический коллектив, руководитель – ученический коллектив, руководитель – коллектив родителей, руководитель – школьная среда, учитель – учащиеся, учитель – семья.

Мониторинг социально-психологический. Слежение за системой коллективно – групповых, личностных отношений, за характером психологической атмосферы коллектива, групп [1] А.А. Орлов [10] в своем исследовании выделяет иные виды мониторинга, связанные со сферой деятельности человека: медицинский, социологический, психологический, педагогический, инновационный. По мнению М.Н. Скаткина, мониторинг может быть: результирующим (ориентирован на контролирование конкретных итогов организации учебно-педагогического процесса); процессуальным (исследуются условия протекания педагогического процесса, приводящие к тем или иным итогам образовательной деятельности); комплексным (объединяются процесс, результат и необходимая корректировка педагогической деятельности, где анализ лежит в основе построения концепций и теорий прогнозирования развития) [11].

Педагогический мониторинг в большинстве случаев является одной из форм отмеченных процессов.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней выделяют следующие виды педагогического мониторинга (таблица 1) [18]:

Таблица 1. Классификация мониторинга

Основание	Вид мониторинга		
1. По масштабу целей образования	Стратегический	Тактический	Оперативный
2. По этапам обучения	Входной, или отборочный	Учебный, или промежуточный	Входной, или итоговый
3. По временной зависимости	Ретроспективный	Предупредительный, или опережающий	Текущий
4. По частоте процедур	Разовый	Периодический	Систематический
5. По охвату объема наблюдения	Локальный	Выборочный	Сплошной
6. По организационным формам	Индивидуальный	Групповой	Фронтальный
7. По формам объект-субъектных отношений	Внешний, или социальный	Взаимоконтроль	Самоанализ
8. По используемому инструментарию	Стандартизованный	Нестандартизованный	Матричный

Все перечисленные исследования дают нам представление о различных видах мониторинга, его функциональных возможностях, технологии применения в различных отраслях, определяют условия.

Подводя итоги, можно отметить, что сущность педагогического мониторинга настолько сложна и многогранна, что ни одно из представленных на сегодняшний день толкований нельзя отнести к числу ошибочных, так как в каждом из них отражена та или иная сторона, совокупность процедур, без которой многоаспектность была бы скудной.

Список литературы

1. Белкин А.С. и др. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь. Екатеринбург, 1995. С. 15 - 22, С. 21 - 22.
2. Белкин А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, С.Н. Силина. Шадринск: Издательство Шадринского пединститута, 1998. Выпуск 3. 47 с.
3. Буркова Н.Г. Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования. М., 2008.
4. Гулявина Н.А. К вопросу о мониторинге реализации ГОС СПО // Среднее профессиональное образование, 2000. № 12. С. 2 - 5.
5. Гутник Г.В. Мониторинг в контексте информатизации образования // Стандарты и мониторинг в образовании, 2001. № 4.
6. Зверева В.И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки [Текст] / В.И. Зверева. М., 2001. 170 с.
7. Майоров. А.Н. Мониторинг в образовании. М., 1998. 141 с.
8. Майоров. А.Н. Мониторинг в образовании. М., 1998. 141 с.
9. Немова Н. Это модное словечко – «мониторинг»/Директор школы, 1999. № 7.
10. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика, 1996. № 3. С. 9 - 15.

11. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. М., 1986. 150 с.
12. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство [Текст]: учеб. пособие/ / Т.А. Стефановская. М., 1998. 368 с.
13. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года.
14. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года.
15. *Строкова Т.А.* Мониторинг в школьном образовании [Текст]: монография / Т.А. Строкова. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2007. 196.
16. *Строкова Т.А.* Мониторинг в школьном образовании [Текст]: монография / Т.А. Строкова. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2007. 196.
17. *Хвостов Н.* Управление качеством образования [Текст] / Н. Хвостов // Школьные технологии, 2004. № 6.
18. *Шишов С.Е.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель - ученик» [Текст]: Методическое пособие для учителя / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М., 1999. 86 с.
19. *Шишов С.Е.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель - ученик» [Текст]: Методическое пособие для учителя / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М., 1999. 86 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОПЫТ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ

Калмаматов Б.А.

*Калмаматов Бакалбай Айтиевич – соискатель,
кафедра инженерной педагогики,
Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Аннотация: в данной статье рассматривается опыт применения методов обучения через опыт в модульной системе, а также ее эффективность в подготовке конкурентоспособных рабочих кадров в профессиональных лицеях.

Ключевые слова: модульное обучение, обучение через опыт, академическое обучение, рабочая профессия.

Практика показывает, что потребность общества в конкурентоспособных рабочих кадрах растет. Что такое конкурентоспособный рабочий кадр? Это специалист, который имеет не только знания и умения, но и практические навыки, являющиеся основными компонентами профессионального опыта. В этом случае молодой специалист не нуждается в наставнике. В условиях рыночной экономики, где доминирует конкуренция, институт наставничества теряет свой смысл. Следовательно, перед системой профессионально-технического образования возникает задача подготовки специалистов с начальным профессиональным образованием, владеющих профессиональными знаниями, умениями и навыками, не нуждающихся в практической помощи наставников, т.е. конкурентоспособных рабочих кадров. Эта задача требует от профессиональных учебных заведений обновления и перестройки содержательно-процессуальных аспектов обучения рабочим профессиям.

Процесс обучения системы профессионально-технического образования характеризуется академичностью, т.е. учащиеся получают в основном теоретические знания. Естественно, выпускники изначально нуждаются в практических навыках, что является главным требованием работодателей. Данная проблема молодого специалиста в бывшем СССР решалась с помощью института наставничества, т.е. к выпускникам закрепляются наиболее опытные специалисты, которые делятся своими способами профессиональной деятельности, практическими советами и помогают в формировании у них практических навыков.

Как показывает практика, при рыночной экономике институт наставничества противоречит принципу конкуренции, так как опытный специалист не желает, чтобы у него был конкурент, более сильный специалист. Он старается всегда быть востребованным на рынке труда. Поэтому институт наставничества постепенно уходит из практики. Следовательно, любой молодой человек, желающий стать конкурентоспособным специалистом, вынужден искать учебное заведение, имеющее опыт подготовки конкурентоспособных рабочих кадров и соответствующие условия.

Как известно, содержание технических специальностей состоит из профессиональных знаний, умений и навыков, которые являются компонентами профессионального опыта. Но, как показывает практика работы профессиональных учебных заведений, огромная часть учебного времени выделяется на формирование теоретических знаний, чем практическим навыкам. Обратимся к научным источникам, например, в словаре И.Д. Ожегова, понятие опыт определяется как единство знаний и умений. Здесь явно отсутствует основной компонент – навык [3]. Значит, разработчики учебно-методических комплексов по рабочим профессиям опираются на данное определение понятия опыт.

Мы в своем исследовании опираемся на определение, данное доцентом А.А. Касымовым, которое гласит: «Опыт – это единство знаний, умений и навыков» [1]. Данное определение требует дополнения содержания рабочих профессий и внедрения соответствующих новых методик обучения. Следовательно, процессуальная сторона профессионально-технического образования нуждается в деятельностном подходе, т.к. он способствует формированию и знаний, и умений, а также навыков. Опыт является результатом профессиональной деятельности специалиста.

Как показывает международный опыт, модульное обучение является наиболее подходящим способом формирования профессионального опыта будущего специалиста, основанный на деятельностном подходе. Модульное обучение не новое в практике профессиональных учебных заведений, основоположниками которого являются такие ученые, как В.Ф. Торосян [3], П.И. Третьяков [5], В.А. Халюткин [7], М.А. Чошанов [8], Т.И. Шамова [9], В.Н. Шумякова [10], П.А. Юцявичене [11] и др. В частности, основные принципы и технологии модульного обучения, основанные на академическом подходе, исследованы П.А. Юцявичене на протяжении многих лет. Как свидетельствуют результаты исследования П.Я. Юцявичене, модульная система лучше способствует формированию профессиональных знаний и умений, чем традиционный способ обучения. Созданная П.Я. Юцявичене система имеет широкое применение в постсоветском пространстве, но, как показывает наше исследование, она имеет большой недостаток, который не дает возможности подготовки конкурентоспособного специалиста, т.е. молодые специалисты все равно нуждаются в практических советах более опытных наставников.

В академическом подходе процесс обучения происходит по следующей последовательности: теория – применение – анализ – опыт. При данном подходе учащиеся получают хорошую теоретическую подготовку, которая сопровождается практическими навыками с целью дальнейшего усовершенствования при помощи наставника.

В 60 - 70-х годах прошлого века в педагогической практике специалистов Европы и Америки появился новый подход, который позволяет формированию полноценных

знаний, умений и навыков. Данный подход называется «Обучение через опыт», психолого-педагогические основы которого разработаны учеными С.С. Кашлев [2], Д. Колб [6], К. Фопель [6] и др. Процесс обучения здесь происходит в следующей последовательности: опыт – анализ – теория – применение. Педагог специалист предлагает выполнить определенный, уже имеющийся опыт, предусмотренный учебной программой по инструкции, и объясняется им, а также контролируется точное понимание шагов по его указанию. Если он замечает неточность в восприятии шагов со стороны учащихся, немедленно добивается понимания инструктажа путем повтора. После выполнения каждого шага учащимися, предлагается анализ процесса выполнения задания, в результате которого формулируются определенные правила, касающиеся данного опыта, т.е. создается теория. Затем каждый обучающийся самостоятельно выполняет задание, при котором применяется данный опыт.

Итак, из вышеизложенного анализа мы приходим к следующим выводам: во-первых, в содержании специальностей четко не выделен профессиональный опыт, как единство профессиональных знаний, умений и навыков; во-вторых, модульная система обучения в профессионально-техническом образовании имеет потенциал, который способствует подготовке конкурентоспособного специалиста, но она нуждается в усовершенствовании в технологическом плане; в-третьих, концепция «обучение через опыт» имеет большие возможности в формировании профессиональных знаний, умений и навыков, которую можно сочетать с модульной системой обучения.

Цель исследования – проверить эффективность модульного обучения через опыт в начальном профессиональном образовании.

Задачи исследования:

1. Разработать учебные модули с применением средств обучения через опыт.
2. Определить востребованные рабочие профессии по регионам Кыргызстана.
3. Осуществить отбор профессионально-технических учебных заведений, которые имеют опыт работы на рынке труда.

Методы исследования.

По семи областям Кыргызстана отобран 21 профессиональный лицей, которые имеют возможности предоставить образовательные услуги по востребованным рабочим профессиям. Учащиеся проходят специальные тесты, которые определяют их готовность к обучению выбранной профессии. Обязательно проходят промежуточные проверки полученных знаний и навыков. В конце учебы проходят тестирование по оценке теоретических знаний и экзамен для определения уровня конкурентоспособности молодого специалиста.

В результате маркетингового исследования выявлены следующие рабочие профессии, которые востребованы населением каждого региона: водитель, пекарь-кондитер, повар-кондитер, горничная, автослесарь, электромонтер, оператор персонального компьютера, швея, электрогазосварщик, специалист по деревообработке, сантехник, тракторист.

Группой педагогов и мастеров производственного обучения разработаны учебные модули по каждой профессии отдельно. При разработке модулей они руководствовались пособием «Руководство по разработке учебных модулей, основанные на обучении через опыт», которое создано автором данной статьи. Учебные модули рассчитаны от трех до шести месяцев.

На базе 21 профессионального лицея созданы 63 учебные группы. Во всех лицеях созданы соответствующие условия для проведения экспериментальной работы по новой концепции. Для обеспечения материально-технической базы профессиональных лицеев были привлечены финансовые средства международных организаций в виде грантов. Это был второй этап нашего исследования.

В процессе экспериментальной работы участвовали 1112 учащихся, из них: по специальности «Водитель» 15 человек, «Пекарь-кондитер» - 27, «Повар-кондитер» -

139, «Горничная» - 13, «Автослесарь» - 126, «Электромонтер» - 10, «Оператор ПК» - 187, «Швея» - 137, «Электрогазосварщик» - 351, «Специалист по деревообработке» - 43, «Тракторист» - 64. Группы разновозрастные, от 18 до 65 лет.

Таблица 1. Результаты педагогического эксперимента

№	Наименование профессии	Группа	Количество учащихся	Средний балл
1	Водитель	Начало	15	1,9
		Конец	15	3,9
2	Пекарь-кондитер	Начало	27	2,2
		Конец	27	4,1
3	Повар-кондитер	Начало	139	2,5
		Конец	139	4,5
4	Горничная	Начало	13	1,6
		Конец	13	4,4
5	Автослесарь	Начало	126	2,25
		Конец	124	4,3
6	Электромонтер	Начало	10	2,4
		Конец	10	4,6
7	Оператор ПК	Начало	187	2,1
		Конец	184	4,5
8	Швея	Начало	137	2,14
		Конец	137	4,48
9	Электрогазосварщик	Начало	351	1,8
		Конец	351	4,4
10	Плотник	Начало	43	2,5
		Конец	43	4,5
11	Тракторист	Начало	64	2
		Конец	64	4,4

Конечные результаты экспериментальной работы представлены на таблице 1. На строке «начало» приведены результаты тестирования, где указаны средний балл по группам. Как видно из таблицы, средний балл по каждой учебной группе колеблется от 1,6 до 2,5, что свидетельствует низкий уровень образования. А результаты обучения по экспериментальной программе заслуживают внимания каждого исследователя. Средний балл колеблется от 3,9 до 4,6, что свидетельствует об эффективности модульного обучения через опыт в начальном профессиональном образовании.

Экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

- модульное обучение в системе начального профессионального образования имеет потенциальные возможности в подготовке конкурентоспособного специалиста;
- применение средств обучения через опыт повышает эффективность модульной системы;
- есть смысл четко выделить профессиональные знания, умения и навыки в содержании каждой специальности, что позволяет развить самостоятельность учащихся;
- профессиональные учебные заведения должны иметь самостоятельность в проведении маркетингового исследования и принятии соответствующего решения.

Список литературы

1. *Касымов А.А.* Руководство по разработке модулей [Текст] / А.А. Касымов, Б.М. Маматисаев, Э.Д. Дуйшембиев. Бишкек, 2008. 53 с.

2. *Кашлев С.С.* Интерактивные методы обучения в педагогике [Текст] / С.С. Кашлев. Минск: Высшая школа, 2004 г.
3. *Ожегов Д.И.* Толковый словарь русского языка. Москва, 1999.
4. *Торосян В.Ф.* Конструирование учебных элементов в системе модульного обучения. [Текст] / В.Ф. Торосян. М.: Педагогика, 1999.
5. *Третьяков П.И.* Технология модульного обучения [Текст] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997. 352 б.
6. *Фопель К.* Технология ведения тренинга. Теория и практика. [Текст] / Пер. с нем. 2-е изд. М.: Генезис, 2005. 267 с.
7. *Халюткин В.А.* Модульно-блочная система обучения [Текст] / В.А. Халюткин. Сб. тр. науч.-метод. конф. Ставропольской госсельхоз академии. Ставрополь, 1995. № 58. С. 99 - 102.
8. *Чошанов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе [Текст]: Дис. д-ра пед. наук./ М.А. Чошанов. Казань, 1996. 300 с.
9. *Шамова Т.И.* Модульное обучение: сущность, технология [Текст] / Т.И. Шамова. Биология в школе, 1994. № 5. б. 29-32.
10. *Шумякова В.Н.* Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США [Текст] / В.Н. Шумякова. М.: НИИВО, 1995. 44 с.
- 11.
12. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. Каунас: Швиеса, 1989. 272 б.



problemspedagogy.ru
info@p8n.ru



+7(910)690-15-09



153008. Россия. г. Иваново
ул. Лежневская, д. 55, 4 эт.