

## **СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

### **Интегративная подготовка студентов к социальной работе с безнадзорными**

*Абашина Анна Дмитриевна*

*к.п.н., доцент*

*Орловский государственный университет, Орёл, Россия*

*E-mail: [abasha@list.ru](mailto:abasha@list.ru)*

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» нами спроектирована модель интегративной подготовки студентов к социальной работе с безнадзорными. Она включает в себя единство целей и системного решения комплекса задач, связанных с развитием ведущих профессионально-важных сфер личности студента, по диагностически обоснованным критериям и эмпирическим показателям педагогического мониторинга их проявлений, как в условиях организации познавательной и проектной деятельности в учебное время, так и в процессах участия студентов в самостоятельной, самообразовательной, добровольческой научно-исследовательской и профессионально-практической деятельности с обездоленными детьми.

Апробация проходила одновременно и в условиях выполнения комплексных учебных заданий на занятиях, и путем целевой организации НИРС, и средствами участия в добровольной социальной деятельности студентов, включенных в эксперимент, в работе научно-практической группы «Студенческие инициативы - безнадзорным детям Орловщины». Опытная работа по интегративной подготовке студентов к социальной работе с безнадзорными несовершеннолетними базировалась на принципах *преемственности и целостности* в организации учебно-познавательной и самостоятельной практической деятельности студентов, на *междисциплинарном отборе содержания учебного материала* с построением системных связей и на принципах *делового сотрудничества и социального партнерства студентов* в разрешении трудных жизненных ситуаций обездоленных детей. В итоге ведущие элементы построения интегративного обучения организационно замкнулись технологически в единую цепочку: при работе наши студенты шли на занятиях от общей цели своего профессионального саморазвития к задачам идентификации ими разрешаемых учебных проблем путем уяснения своих задач, далее, как на занятиях в вузе, так и в практической работе с семьями и детьми, выбирали средства и приемы адекватного их решения, затем анализировали и сравнивали достигнутые результаты с целью разрешения конкретных проблем безнадзорных детей.

Содержание и методика изучения нашего курса «Социальная работа с безнадзорными несовершеннолетними» реализованы на практике в виде интегративной системы личностного формирования студентами необходимых им качеств, отношений и способов творческо-профессионального решения проблем социализации безнадзорного ребенка. В ходе аудиторных занятий в учебное время педагогические задачи заключались не только в передаче согласованных между собой теоретических и инструментальных знаний по организации социальной работы с безнадзорными несовершеннолетними, но и в том, чтобы побудить желание пятикурсников воспользоваться этими знаниями в практической деятельности. Поэтому в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних они совместно с опытным специалистом (или под его руководством) участвовали в диагностических, реадaptационных и коррекционно - развивающих мероприятиях.

Круглые столы и тематические встречи со специалистами, дискуссии по вопросам продуктивного разрешения проблем жизнеустройства и социальной защиты безнадзорных, овладение технологией социального проектирования и организация культурно-досуговой деятельности в учреждениях социальной поддержки материнства и детства, активное участие в социально-профессиональном учебном тренинге с воссозданием и проживанием ситуаций, типичных для современного безнадзорного и его семьи, - все это опосредовало накопление у студентов личного опыта в практическом преодолении детской безнадзорности и помогало им адекватно определять стратегию их продуктивного взаимодействия с семьёй в целях решения задач реадaptации безнадзорного.

Наряду с практическими методами проблемно – аналитического обучения, нами использовались на занятиях имитационные игры («Перекресток», «Улица: утро, день, ночь» и др.) и выбирались такие активные методы, где складывались обобщенные способы системного анализа студентами типовых ситуаций жизни обездоленных детей. Ролевые игры и тренинговые упражнения, обсуждение актуальных проблемных публикаций – все это позволяло сформировать опыт выполнения социальных проектов у всех участников спецкурса. При этом студенты апробировали свои проекты и проводили фокус-анализ проблем девиантности и её причин, выбирали наиболее адекватные методы и приёмы для успешного жизнеустройства БНЛ, как на уровне анализа способов, позволяющих улучшить ситуацию развития ребенка в среде, так и посредством выбора способов, позволяющих перестроить его позиции и отношения к семье и школе.

В процессе такой интегративной подготовки у студентов инструментально отрабатываются ключевые личные, социально-коммуникативные и профессиональные компетенции будущего специалиста (конструктивно-проектные, творческие), причем, на профессионально-эвристическом уровне развития модельного мышления. В процессе публичной защиты и практической реализации социальных проектов качество социальной работы студента оценивалось по следующим эмпирическим показателям:

1) количество безнадзорных детей, которых удалось увести с улицы, вернуть к учебе (в свою или другую школу, ПТУ и др.), в семью и к родственникам;

2) способность студентов объединить и организовать действия организаций и учреждений системы социальной профилактики и других общественных служб, которые удалось включить в решение вопросов ресоциализации, социальной защиты и поддержки конкретных безнадзорных детей и подростков;

3) количество детей и подростков, переставших употреблять психоактивные вещества и изменение социальной ситуации развития безнадзорных, задействованных в мероприятиях, проводимых в рамках проекта;

4) качество исследовательских разработок и социальных проектов, их важность и практическая значимость в организации продуктивного взаимодействия с безнадзорными и их семьями, реальная польза для учреждений социальной профилактики.

Так, в рамках реализации социальных проектов разработаны и внедрены в практику новые социальные программы в общественной жизни г.Орла: «Социальная анкета-интервью» (для диагностики факторов жизненного риска безнадзорных детей и подростков), «Методика диагностики типов безнадзорных несовершеннолетних» и «Путеводитель по правам безнадзорного несовершеннолетнего». Кроме того, были предложены к апробации новые комплексные модели организации социальной приемной «Робинзон» и системно-аналитические формы для выполнения текущей отчетности уличных социальных работников и комплексный социальный паспорт семьи (для тех детей, которые состоят на учете в специализированных учреждениях).

Такое активное участие студентов в социальном проектировании на занятиях и во внеучебное время реально интегрировало их в ходе опытной работы в конкретную практическую деятельность и в квалифицированное исполнение профессиональных функций и ролей во взаимодействии с безнадзорными несовершеннолетними и их семьями.

### **Формирование поликультурной направленности личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку**

*Агранат Юлия Владимировна<sup>1</sup>*

*аспирант, преподаватель*

*Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия*

*E-mail: [agranat@live.ru](mailto:agranat@live.ru)*

В современной России проблема поликультурности приобретает все больший вес и является адекватной педагогической реакцией на столь острые проблемы, как развитие процессов глобализации, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления. Необходимость формирования поликультурной направленности личности обусловлена самой сутью процессов глобализации, интеграции, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, общение на основе принципов гуманизма, эмпатии, толерантности.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил нам сформулировать в контексте нашего исследования понятие поликультурной направленности личности. Поликультурная направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности как культурно образованного человека, воспринимающего себя в качестве субъекта полилога культур, обладающего способностью к эмпатии, толерантностью, способного к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества. Опираясь на представления ученых Л.П. Халяпиной, П.В. Сысоева о поликультурной языковой личности, И.А. Зимней, С.Л. Яковлевой, Е.М. Щегловой о поликультурной компетентности, Колобовой Л.В. о поликультурной личности, К.К. Платонова о личности как динамической системе, развивающейся во времени, нам представляется необходимым выделить в структуре поликультурной направленности личности следующие компоненты: когнитивный, аффективный, мотивационный и деятельностно-поведенческий.

Характер профессиональной деятельности и общения специалиста зависит от его личности. Именно поэтому формирование поликультурной направленности личности будущих специалистов социальной сферы является крайне актуальным в контексте нашего исследования. Поликультурная направленность личности в единстве всех ее четырех компонентов – это внутренний потенциал личности будущего специалиста социальной сферы, обеспечивающий будущему профессионалу творческое отношение к социальной и профессиональной деятельности, условие мирного сосуществования и взаимодействия представителей различных культурных групп, духовная основа общения, обеспечивающая конструктивное взаимодействие данного процесса и выводящая его на качественно новый уровень. Все вышеперечисленное обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

---

<sup>1</sup> Автор выражает признательность профессору, д.пед.н. Григорьевой Н.Г. за помощь в подготовке тезисов

В работе выявлены критерии и показатели поликультурной направленности личности будущих специалистов социальной сферы. В качестве основных критериев нами выделены следующие:

- 1) на когнитивном уровне: социальные и социокультурные знания, знания специфики социальной работы в некоторых странах изучаемого языка, а также в странах АТР;
- 2) на аффективном уровне: способность к эмпатии, толерантность;
- 3) на уровне мотивации: мотивация аффилиации и достижений
- 4) на деятельностно-поведенческом уровне: способность позитивного (поликультурного) взаимодействия с представителями различных культурных групп.

Результаты экспериментального исследования, проводимого на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения свидетельствуют о том, что 37,2% студентов – будущих специалистов социальной сферы имеют низкий уровень поликультурной направленности, 55,8% -средний уровень и только 7% опрошенных – высокий уровень.

В целом, мы пришли к выводу о том, что поликультурная направленность личности будущего специалиста социальной сферы – необходимое условие и залог его успешной профессиональной деятельности. Проведенный констатирующий эксперимент исследования показал, что данное личностное качество недостаточно развито у студентов - будущих специалистов социальной сферы.

Результаты исследования научных работ В.В.Сафоновой, П.В.Сысоева, Е.С. Полат, Г.В. Елизаровой, Л.П. Халяпиной, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, С.Г. Тер-Минасовой и др., позволили раскрыть педагогический потенциал иностранного языка в формировании поликультурной направленности личности студента, что в свою очередь помогло разработать комплекс педагогических условий, способствующих повышению уровня поликультурной направленности личности студентов - будущих специалистов социальной сферы. Такими условиями, на наш взгляд являются:

- 1) овладение системой знаний об основных тенденциях развития современного глобального поликультурного мира, а также знаниями специфики социальной работы, как в России, так и в некоторых странах изучаемого языка и странах АТР
- 2) включение в процесс обучения проектных технологий (международных телекоммуникационных проектов), дискуссий, ролевых игр, презентаций
- 3) взаимодействие преподавателя и студентов на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества.

### **Литература**

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. (2006) Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков. – М.: ООО «Педагогика», 2006
2. Григорьева Н.Г. (2000) Введение в педагогику подготовки современных специалистов в рамках эко-био-культурной концепции педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов. Монография. – М., 2000. – С.17
3. Колобова Л.В. (2006) Становление личности школьника в поликультурном образовании. Автореф. дисс...д.пед.наук. Оренбург, 2006
4. Сафонова В.В. (1996) Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.
5. Стрельцова Е.А. (2003) Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на примере общепрофессиональных экономических дисциплин): Монография / Е.А. Стрельцова. – Волгоград: ВГИПК РО, 2003.

6. Сысоев П.В. (2003) Концепция языкового поликультурного образования = Conception of foreign language polycultural education: (на материале культуроведения США): моногр./ П.В. Сысоев М.: Еврошкола, 2003.
7. Crystal, D. (1997) English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

**Курс «Архитектурная презентация» как инновационный компонент в преподавании архитектурного проектирования.**

*Акатьева Анна Олеговна*

*аспирант*

*Казанский Государственный Архитектурно-Строительный Университет*

*E-mail: [akatieva\\_ann@mail.ru](mailto:akatieva_ann@mail.ru)*

Специалист-архитектор в процессе осуществления профессиональной деятельности все чаще сталкивается с проблемой презентации и публичной защиты своих проектов. Это связано с внедрением в российскую архитектурную и строительную практику публичных слушаний, а также возросшим интересом общественности и властных структур к данному вопросу.

Публичная презентация проекта новое и малоизученное явление в отечественной практике. Однако в последние годы, с приходом на рынок иностранных проектных фирм и усилением конкуренции, презентация становится неотъемлемым инструментом архитектурной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки студентов до последнего времени отсутствовал курс, направленный на развитие культуры оформления и представления работ в рамках курсового проектирования, участия в конкурсах и проектных семинаров. Курс «архитектурная презентация» является инновационным компонентом в процессе преподавания архитектурного проектирования, который активно внедряется на кафедре Архитектурное проектирование Казанского Государственного Архитектурно-Строительного Университета.

Основные задачи курса: развитие теоретических и практических навыков комплексной презентации проекта с использованием как традиционных, так и инновационных демонстрационных средств. Инновационными средствами презентации проекта являются такие как компьютерное слайд-шоу, мультимедийный видео-ролик, интерактивные странички и т.д.

Освоение в рамках курса «Архитектурные презентации» новейших компьютерных технологий позволяет студентам на новом профессиональном уровне распространять и воспроизводить свои презентации с помощью информационных средств.

Одним из важных компонентов курса является развитие навыка публичного выступления и защиты проекта.

### **Литература**

1. Джей Энтони, Джей Рос (2002) Эффективная презентация: Пер. с англ. – Днепропетровск: Баланс –Клуб
2. Зайцев А.Г. (1979) Графика и архитектурное творчество. М.: Стройиздат
3. Удлер Е.М. (1992) Персональный компьютер в архитектурном творчестве. К.:КИСИ
4. Paul Laseau (2000) Graphic Thinking for Architects & Designers. Wiley, John & Sons, Incorporated
5. Paul Laseau (2000) Architectural Representation Handbook: Traditional and Digital Techniques for Graphic communication. New York: McCrawl-Hill

6. N.M. Segers, H.H. Achten, H.J.P. Timmermans, B. de Vries (2000). A Comparison of Computer-aided Tools for Architectural Design. Technical University of Eindhoven, Netherlands

**Повышение качества педагогического образования (исторический опыт)**

*Аллагулов Артур Минехатович*

*доцент, кандидат педагогических наук*

*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия*

*E-mail: [art\\_hist@front.ru](mailto:art_hist@front.ru)*

**Введение**

В современной Российской Федерации уровень качества профессионального образования является чрезвычайно низким. Особо остро эта проблема обозначена в педагогическом образовании. Необходимость трансформации содержания и структуры педагогического образования – объективная потребность XXI века. Сегодня необходимо достижение нового качества подготовки будущих учителей, отвечающей особенностям исторического периода, переживаемого Россией, и тенденциям развития мировой цивилизации. Анализ нормативно-правовой базы и программных документов в сфере образования показал, что условия подготовки будущего учителя занимают в них одно из ведущих мест. В то же время, происходит снижение престижа педагогической профессии. О степени значимости проблемы, в частности, говорит тот факт, что современная общеобразовательная школа испытывает дефицит молодых кадров. Как следствие, школа «вымирает» естественным образом. Одним из способов разрешения сложившегося противоречия является экстраполяция того лучшего, что было накоплено в отечественной системе подготовки к педагогической профессии.

Теоретический анализ теории и практики отечественного образования убеждает в том, что сложившаяся современная ситуация сходна с ситуацией конца XIX – начала XX вв.

Цель исследования – на основе историко-педагогического анализа отечественного образования конца XIX – начала XX вв. определить наиболее конструктивные системы подготовки к педагогической профессии для современного педагогического образования.

**Методы исследования**

Основываясь на положениях теории аксиологического подхода к историко-педагогическим исследованиям (З.И. Равкин), нами был проведен анализ систем подготовки будущего учителя в опыте отечественного образования (вторая половина XIX – начало XX века). Базой исследования явились архивные материалы, труды классиков отечественного образования, нормативно-правовая база рассматриваемого периода и на современном этапе. Выбор указанных источников представляется целесообразным для разработки мер по повышению качества педагогического образования на лучших образцах отечественной педагогики.

**Результаты исследования**

Проведенное исследование показало, что в подготовке будущего учителя конца XIX – начала XX вв. использовались гуманистически ориентированные системы, направленные на следующие ценности: самоценность детства, права ребенка, свобода преподавания и учения. Разработанные системы подготовки к педагогической профессии отличались вариативностью. Их условно можно разделить на две модели:

1. Традиционная модель рассматривала образование как воспроизводство сложившихся форм жизни, патриархальность, следование устоявшимся нормам поведения («учились бы, на старших глядя»).

2. Интегративная модель возникла в результате внутренних противоречий в традиционной модели. Однако она вобрала в себя традиционные ценности: духовность, соборность, истину, добро и красоту. Эта модель создавала благоприятные возможности для диалога, взаимоотношения педагогических традиций, содействия трансляции культур. Все это служило основой для многомерности и полифонии в освоении образовательных теорий и воспитательных систем.

Используя аксиологический подход к изучению истории педагогического образования (И.Т. Фролов, З.И. Равкин), мы определили содержание педагогического образования конца XIX – начала XX вв, востребованное на современном этапе – духовно-нравственное воспитание русского учителя. В этот период была сформирована своеобразная философия педагога: воспитатель, учитель, просветитель. Главным в подготовке учителя было развитие личности, а не подготовка будущего специалиста.

Рассматриваемый этап характеризуется, с одной стороны, попыткой правительства создать единообразную подготовку педагога, а с другой, усилением влияния органов местного самоуправления и общественных организаций. Именно земствами инициировалось открытие педагогических курсов, способствовавших привнесению гуманистических идей и воззрений.

В целом, в подготовке к учительской профессии в рассматриваемый период можно выделить три основных направления: энциклопедическое, практическое и психолого-педагогическое. Однако они интегрировались за счет расширения теории и методики педагогики и психологии, определявших содержание и методику преподавания общеобразовательных дисциплин. К формам организации обучения относились: университеты, педагогические институты, педагогические семинарии, временные педагогические курсы, педагогические классы, научные лаборатории, вольные народные университеты.

Результаты исследования показывают, что сегодня необходимо: совершенствовать государственную политику в сфере образования за счет расширения компетенции органов местного самоуправления и общественных организаций; обеспечить преемственность в педагогическом образовании за счет использования позитивного историко-педагогического опыта (не только дореволюционного, но и советского); расширить разноразрядную систему подготовки к педагогической профессии; актуализировать духовно-нравственную составляющую в подготовке будущего учителя; создать культурно-образовательное пространство как форму профессионального обучения в педагогическом образовании.

### Литература

1. Богуславский, М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). Монография. – М.: ИТИП РАО, 2007.
2. Богуславский, М.В. Отечественное образование: персонажи истории. – М., 2003.
3. Днепров Э.Д., Ткаченко Е.В., Шадриков В.Д., Смена вех образовательной политики// Педагогика. 2005. №4. С.104-112.
4. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике/история и современность/ Тезисы докладов и выступлений на XXI сессии Научного совета по проблемам образования и педагогической мысли/ 3-4 декабря 2001 г./Под ред. З.И. Равкина. М., 2001.
5. Сологубова, С.Л. Историко-педагогические основания типологии концепций подготовки учителя в России (конец XIX – начало XX века)/ С.Л. Сологубова//

Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр./ под ред. М.А. Викулиной. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2005. – Вып. 3. – С. 278-289.

## **Ключевые компетенции как предмет педагогического исследования<sup>2</sup>**

**Ануфриева Ольга Георгиевна<sup>3</sup>**

*студентка*

*ГОУ СПО Сыктывкарский педагогический колледж № 1 им. И.А. Куратова,  
Сыктывкар, Республика Коми, Россия*

*E-mail: [pedpioneer1@yandex.ru](mailto:pedpioneer1@yandex.ru)*

### **Введение**

В условиях интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство актуальными становятся задачи овладения ключевыми компетенциями (социальными, коммуникативными, информационными, образовательными, профессиональными).

Компетентностный подход возник как альтернатива накоплению абстрактно-теоретических знаний.

Концепция компетентностного подхода получила достаточно глубокое научное обоснование в трудах Д.М. Новикова, Т.М. Ковалевой, В.А. Болотова, Д.Б. Эльконина, П.Г. Щедровицкого, Дж. Раввена, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, В.А. Кальнея и др. Вместе с тем по-прежнему нет ясности в понимании соотношения понятий «компетентность» и «компетенции», отсутствуют технологии формирования ключевых компетенций применительно к среднему профессиональному образованию.

Проведенный анализ позволил выявить ряд противоречий:

- 1) между современными требованиями к уровню общеучебных компетенций студентов и готовностью студентов к овладению способами эффективной учебно-познавательной деятельности;
- 2) между процессом внедрения новых технологий активизации учебной деятельности и необходимостью сохранения традиционных методов обучения;
- 3) между нормативной заданностью образовательного процесса и личностными потребностями студентов в индивидуализации учения.

Выявленные противоречия обуславливают актуальность и практическую значимость исследования.

### **Методы**

Методологическую основу исследования составили: теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); теория развития личности в деятельности и общении (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.А. Леонтьев); теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин, Г.И. Щукина).

Теоретическую основу исследования составили концепции, взгляды, идеи, отраженные в концепциях компетентностного подхода (А.В. Хуторский, И.А. Зимняя, М.В. Рыжаков, С.Д. Смирнов, А.А. Вербицкий, О.Н. Голубева, А.Д. Суханов).

Для оценки уровня сформированности ключевых компетенций обычно применяются когнитивный, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный критерии.

---

<sup>2</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследований, проведенных в ходе Недели активной адаптации первокурсников

<sup>3</sup> Автор выражает признательность преподавателю Подосену О.В. за помощь в подготовке тезисов.

Операционально-деятельностный критерий анализирует уровень овладения интеллектуальными операциями. Для выявления сформированности этого критерия было проведено анкетирование студентов 1 курса по теме «Умею ли я учиться?».

В ходе анкетирования изучалось представление студентов-первокурсников о степени сформированности информационных компетенций, языковых компетенций и готовность к научной организации труда. Выбор этих компетенций из ряда других объясняется тем, что именно они имеют интегративную природу и выполняют структурообразующие функции, определяя характер сформированности всех других компетенций.

### Результаты

Проведенный анализ показал, что наиболее слабыми звеньями являются: поиск информации, ее оценка; умение рационального чтения; конспектирование.

Значительная часть студентов-первокурсников (почти 35%) испытывают затруднения уже на этапе поиска, оценки и отбора информации: не могут рационально пользоваться библиотечными каталогами, справочно-информационными изданиями (особенно это касается каталогов журнальных статей). Более половины опрошенных (53%) не умеют пользоваться возможностями Интернета для поиска научной информации. Более того, пользоваться компьютером не умеют 29% поступивших на базе 9 классов и 25% – на базе среднего (полного) общего образования.

Самым распространенным недостатком, например, при конспектировании является неумение выделять главное в тексте, составлять план содержания, различать общее, особенное и единичное. Реферирование студенты понимают, как способ переписывания отдельных цитат, частей текста из разных источников.

Недостатки, связанные с представлением информации, выражаются в отсутствии умений соблюдать логику в изложении содержания, формулировать тезисы, подтверждать их необходимой аргументацией, делать достаточные выводы. Самой значительной трудностью для студентов является оценка информации: оценка степени ее полезности, достаточности, соответствия тому, что было нужно, понимания целесообразного соотношения теоретических и эмпирических знаний.

Еще большую трудность испытывают студенты (особенно младших курсов) во владении стилями речи. Значительная часть этих студентов (51%) не имеют представления о наличии стилей, и об их различиях.

Качественный анализ представленных результатов диагностики степени сформированности у студентов готовности к научной организации учебного труда позволил прийти к заключению о том, что студенты не видят необходимости в овладении данными компетенциями. Поэтому путь к овладению соответствующими знаниями, умениями лежит через повышение мотивации студентов к осознанию необходимости умений планировать свою работу (видеть ее начало и окончание, разделять процесс работы на этапы, контролировать расход сил, времени). Только 9% опрошенных считают такую работу важной. Большая часть студентов никогда не придавала такой работе серьезного значения.

### Литература

1. Беляев, А.В. Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе [Текст] / А.В. Беляев // Проблемы обеспечения целостности образовательного процесса: Материалы научно-практической конференции (апрель, 2004). – Ставрополь: Издательство СГУ, 2004. – С. 27 - 31.
2. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Стратегия развития общего высшего образования [Текст] / О.Н. Голубева, А.Д. Суханов. // Известия РАО. – 2000. – №1. – С. 3 - 10.

3. Гороя, В.И. Учебная дисциплина как модель реализации содержания образования [Текст] / В.И. Гороя // Вестник СГУ. – 1996. – Вып. 8. – С. 26-32.
4. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 204 с.
5. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] /А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
6. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования [Текст] /А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-64.

**Автоматизация процесса обучения атомной физике**

***Артёмьев Василий Александрович, Иванов Николай Дмитриевич***

*студенты IV курса*

*Якутский государственный университет, Физико-технический институт,  
Якутск, Россия.*

*E-mail: [fti-vasya@mail.ru](mailto:fti-vasya@mail.ru)*

В настоящее время, в условиях активного проникновения информационных технологий в систему образования, и практически перманентного накопления образовательных ресурсов в сети Интернет, актуальной становится задача переосмысления теории организации учебного процесса и процесса управления образованием, также процесса передачи систематизированных знаний, навыков и умений и создания новых методов и технологий обучения.

Однако, при изучении курса «Атомная физика» мы встретили ряд затруднений, главной причиной которых являются пробелы в школьном знании физики, следовательно, невозможность объяснения физических процессов, происходящих на уровне микрочастиц. Благодаря большому вкладу преподавателя на лекциях, практических занятиях, также самостоятельно работая над проработками, цель которых заключалась в закреплении знаний, исчерпывание пробелов собственным усилием, выполняя практически лабораторные работы по «Атомной физике» «построили» фундамент знаний по данному курсу. Но желание получить качественные знания стало мотивом, целью составления и разработки учебного пособия, которое, по нашему мнению, поможет в будущем студентам, изучающим курс «Атомная физика», получить незамедлительный ответ на многие вопросы, подготовиться к защите лабораторных работ, зачету и экзамену.

Электронные учебные пособия являются новой формой подачи материала, выполнения упражнений и контроля знаний. Это расширение возможностей выбора для преподавателей при организации учебного процесса и способов подачи материала, не исключая использования технологий совместно с традиционными учебниками, а также в условиях обеспечения живого общения преподавателя и студентов. Следовательно, мы считаем, что разработка электронных пособий – не просто автоматизация деятельности преподавателя и освобождение его от механического, рутинного труда, а поиск и реализация тех форм и методов применения компьютеров, когда компьютерная система становится партнером студента в достижении учебных целей. Составление и разработка электронного пособия автоматизирует процесс обучения атомной физике.

Автоматизация процесса обучения – это, прежде всего, автоматизация лекционных, практических и лабораторных занятий. Т.е. электронное учебное пособие содержит лекции, обширный материал задач, тесты для самоконтроля, описания лабораторных работ. Иными словами, пособие представляет собой обширный гипертекстовый документ, который содержит все необходимые для изучения данного

курса теоретические сведения, исторические справки, задачи с самоконтролем, тесты на закрепление знаний и дополнительные материалы. Также электронное пособие содержит множество объяснений физических терминов, с которыми мы сталкиваемся при изучении данного курса.

Данное пособие наиболее эффективно может использоваться в 5 семестре при изучении курса «Атомная физика» в качестве дополнительного учебного материала для студентов педагогического отделения физического факультета.

**Опыт создания и использования учебно-методического комплекса  
по дисциплине «Операционные системы»**

***Афанасьева Нина Александровна***

*ассистент*

*Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, Брянск, Россия*

*E-mail: [nina-pismo@yandex.ru](mailto:nina-pismo@yandex.ru)*

Создание электронных учебно-методических комплексов является непростой технологической и методической задачей. Тем не менее, индустрия электронных учебно-методических материалов развивается в силу их востребованности в сфере образования.

На основе анализа научно-методической литературы и электронных учебно-методических комплексов была разработана методическая основа и программно реализован электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Операционные системы», предназначенный для работы преподавателя, а также для самостоятельного изучения и овладения практическими умениями студентами высших учебных заведений.

Для результативности обучения необходимо обучить студентов, прежде всего, добывать знания, то есть обеспечить алгоритмом действий для достижения прочных знаний, умений и навыков. В предлагаемом электронном учебно-методическом комплексе по «Операционным системам» все материалы курса собраны в систему и являются методическим руководством, как для преподавателя, так и для студентов.

Комплекс включает в себя:

1. Нормативные документы для изучения дисциплины «Операционные системы» (требования ГОС ВПО, учебная программа, рабочие программы);
2. Учебный курс по дисциплине «Операционные системы» (планы лекций, основные понятия, карты лекций, задания для работы на лекции и для самостоятельной работы, вопросы для самостоятельной работы и для дополнительного изучения, лабораторные работы, глоссарий);
3. Дополнительный теоретический и практический материал (для самостоятельной работы студентов);
4. Система дидактических электронных средств обучения (Flash - презентации к лекциям, обучающие видеоролики для формирования практических умений, обучающие видеофильмы, карты действий, тренажеры);
5. Блок контроля и самоконтроля (контрольные вопросы и задания, вопросы к зачету, вопросы к экзамену, обучающие тесты, контрольные тесты, задания для творческих исследовательских работ и учебных проектов, примерные темы для рефератов, задания для контрольных работ, пример оформления дневника деятельности и достижений студента)
6. Дайджест по дисциплине «Операционные системы» (выписки из научных статей, цитаты, списки рекомендованных для изучения литературных источников, электронные

копии книг по дисциплине<sup>4</sup>, ссылки на Internet-страницы, Internet-журналы и профессиональные сайты).

Изучение современного этапа системы образования, а также программного обеспечения, с помощью которого можно было бы технически реализовать учебно-методический комплекс, позволило нам сделать выводы:

- учебно-методический комплекс должен быть технически ориентирован на использование как в локальной, так и глобальной сети.

- в учебно-методическом комплексе должна быть предусмотрена регистрация субъектов учебного процесса и возможность осуществления обратной связи, а также проведения форумов между обучающимися и преподавателем;

- управление учебно-методическим комплексом должно осуществляться оперативно с любого компьютера администратором комплекса (в нашем случае самим преподавателем).

Таким образом, эти условия обусловили выбор технического продукта для реализации комплекса. Разработанный учебно-методический комплекс представляет базу знаний или систему обучения, в которой информация храниться и управляется с использованием баз данных.

Для организации работы программ на сервере используется большое количество разнообразных технологий: CGI, PHP, ASP, JSP, Java-сервлеты и другие. У каждой из этих технологий есть свои особенности, но схема работы примерно следующая. При получении от клиента специального запроса сервер запускает программный модуль на выполнение. Выполнив какие-либо действия, программа оформляет результаты своей работы в виде HTML- документа и отправляет его клиенту. Браузер отображает его как обычную web-страницу. Генерация специального запроса осуществляется по правилам, определённым разработчиком, и обычно встраивается в HTML-страницы в виде ссылок.

На узле, который работает под управлением web-сервера Apache, с помощью сценариев языка PHP (рекурсивный акроним от англ. Hypertext Preprocessor – гипертекстовый препроцессор) технически реализован учебно-методический комплекс по дисциплине «Операционные системы». Особенности этой технологии является возможность унифицированного доступа к различным базам данных, динамическая генерация изображений, загрузка файлов с компьютера клиента на сервер.

Таким образом, студенты и вообще все желающие могут ознакомиться и использовать разработанные ресурсы, необходимым условием для этого является знание имя сервера и URL учебно-методического комплекса. Комплекс можно использовать как на занятиях в учебных аудиториях, так и при самостоятельной работе студентов, используя домашний компьютер и сеть Internet.

Опыт апробирования компонентов мультимедийного учебно-методического комплекса позволяет отметить следующие положительные моменты: повышается эффективность обучения; электронные средства обучения выступают в роли организаторов деятельности студентов; дидактическая эффективность способствует углубленному творческому усвоению изучаемого материала; интенсификация усвоения лекционного материала за счет качественного представления информации в виде карт, схем, анимационных и видеороликов; усиление интереса студентов к самостоятельному выполнению заданий, повышение уровня самообучаемости при проведении автоматического контроля знаний, расширение возможности самоподготовки к зачетам, экзаменам и самоконтроля студентов, объективизация контроля знаний; повышается уровень самоорганизации студентов.

---

<sup>4</sup> Электронные книги, свободно распространяемые в сети Internet, имеющие разрешение авторов на право копирования и пользования с указанием источника

Учебно-методический комплекс активно используется в учебном процессе, постоянно дополняется дайджест, система заданий, вопросов, увеличивается число электронных дидактических средств. Автором ведется разработка цифровых образовательных ресурсов для изучения дисциплины «Операционные системы».

### Литература

1. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Чернилевский Д.В., Моисеев В.Б. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования. – Монография. – М.: МГИУ, 2002. – 145 с.

#### **Формирование у младших школьников элементов исследовательских умений в процессе обучения математике**

*Баматова Джамия Казбековна*

*старший преподаватель*

*Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия*

*E-mail: [djenny\\_05@mail.ru](mailto:djenny_05@mail.ru)*

Решение многих методических проблем в системе математической подготовки в начальной и средней школе предполагает обязательное формирование определенного уровня умственного развития учащихся. Этот уровень должен обеспечить активную учебно-познавательную деятельность учащихся, способствовать реализации преемственности в обучении, являться базой для будущей исследовательской практической деятельности. В этой связи можно говорить о значимости задачи целенаправленного формирования у учащихся в процессе математической подготовки таких фундаментальных мыслительных операций как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация, являющихся основой исследовательских умений.

Как известно, формирование исследовательских умений должно осуществляться одновременно с усвоением знаний. Познание сущности вещей и явлений осуществляется с помощью приемов умственной деятельности, которые лежат в основе исследовательских умений, поэтому они должны входить в содержание образования. В школьной же практике приемы умственной деятельности не выступают как предметы специального усвоения, их формирование идет стихийно, по ходу изучения отдельных предметов. В традиционном начальном обучении распространенным остается организация действий по образцу, что не способствует развитию самостоятельности и активности мышления, а, следовательно, и формированию исследовательских умений.

\*\*\*

Анализ содержания психолого-педагогических работ, посвященных теории и практике развития мышления учащихся, показал, что, с одной стороны, результаты многих исследований уже могут служить основой для разработки условий, обеспечивающих успешное решение проблемы формирования у учащихся средней образовательной школы элементов исследовательских умений в процессе обучения математике. С другой стороны, проблема формирования у учащихся начальных классов элементов исследовательских умений на уроках математики остается в дидактическом и методическом планах не достаточно полно решенной.

На наш взгляд, исследуемая проблема характеризуется противоречиями, которые возникают: 1) между результатами исследований психологов и действительным уровнем владения учащимися элементами исследовательских умений; 2) между требованиями,

предъявляемыми к формированию приемов умственной деятельности, составляющих основу исследовательских умений, психолого-педагогическими науками, документами о школе и методикой преподавания математики; 3) между предлагаемыми психологами, педагогами средствами формирования элементов исследовательских умений у младших школьников и используемыми учителями начальных классов в своей работе средствами развития мышления.

### **Литература**

1. Истомина-Кастровская Н.Б. Методическая система развивающего обучения математике в начальной школе: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. – М., 1995.
2. Винокурова Н. Сборник тестов и упражнений для развития ваших способностей: Учебное пособие. – М.: ИМПЭТО, 1995. – 96 с.
3. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет: Учебно-методическое пособие для учителей. – М.: Новая школа, 1996. – 288 с.
4. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.

### **Традиционные методы общения в воспитании коммуникативных качеств дошкольников**

*Божедонова Анна Петровна*

*доцент, к.п.н.*

*Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [bozhechka@mail.ru](mailto:bozhechka@mail.ru)*

### **Введение**

В ситуации становления новой российской государственности, демократизации гражданского общества, всего полиэтнического пространства России одним из важнейших условий формирования подрастающего человека выступает развитие его коммуникативных качеств. На всем протяжении истории каждого народа передача фольклора, этнической символики, традиций, обычаев, духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению происходила через материнский язык. Через них формировались лучшие человеческие качества. Родной язык является основой познания истории, духа своего народа, его традиций и обычаев.

В обстановке динамичности возникающих социально-педагогических проблем самобытность, исторические, духовные, национальные, культурные ценности, традиции и обычаи воспитания народа в наибольшей степени сохранились на селе. Вместе с тем, в сельской местности наблюдается: тенденция к „потере“ живого языка. Культура речи большинства сельских родителей теряет гибкость, ясность, умение наилучшим образом пользоваться родным языком, его выразительными средствами.

Функционирование родного языка в качестве дошкольного воспитания является одним из важных факторов реализации интеллекта, формирования эмоциональной сферы, становления личности ребенка как представителя своего этноса. От уровня развития коммуникативных качеств людей зависит место нашего общества в мире с ее информационной технологией.

Якутский народ имеет свои своеобразные традиции общения. Например, сватание, разговор с женщиной, с маленьким ребенком и др. Общение (бодоруһуу) – особая форма взаимодействия и межличностных отношений людей [1; С.21].

На каждой стадии своего развития человеческий род живо интересовался и следил за развитием полиязычной и монологической, разговорной речи индивида. Речь человека всегда служила мериллом его нравственности и ума.

Воспитание детей дошкольного возраста у якутов, введение их в общение, в социальный круг также имеют свои традиции, которые мы условно называем традициями «кэпсиэ».

«Кэпсээ» («кэпсиэ») – обычная форма приветствия у якутов [3; С. 220].

«Кэпсэтинньэн» – любящий разговаривать, разговорчивый, говорливый, словоохотливый; «кэпсэтигэн оҕо» – разговорчивый ребенок [3; С. 220].

В общем смысле к «кэпсиэ» якутов относятся: разговор на конкретную тему; на некоторые интересующие вопросы; разговор о том, о сем на свободную тему; беседа; ораторство; защита; диспут; дебаты; сплетничество и др.

### Методы

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены традиционные методы развития коммуникативных качеств дошкольников. Применительно к нашему исследованию применялось моделирование, заключающееся в том, что представление об объекте проходит три этапа изменений:

1 этап: формирование представления субъектов воспитательного процесса об традициях социума и использование воспитательного потенциала этих традиций в развитии коммуникативных качеств детей дошкольного возраста;

2 этап: определение функций, задач, направлений работы по реализации процесса развития коммуникативных качеств детей;

3 этап: внедрение традиционных методов и технологий в реальную воспитательную деятельность.

### Результаты

Основываясь на исследования В.Д. Шадрикова о том, что в русском языке наибольшее число понятий, характеризующих человека, связаны с качествами, определяющими его отношение к другим людям, к добру и злу, мы выделелили следующее: в дошкольном возрасте ребенок вступает в социальные отношения: в среде своей семьи – отношения с членами семьи; двор – отношения с соседями, родственниками, домашними животными; детский сад – активные отношения со своими сверстниками др. [2; С.193].

Социальные отношения представляют собой отношения равенства-неравенства и отражаются в понятии социальной справедливости [1; С. 23]. В социальных отношениях существуют свои каноны. Нами выделены всего 22 вида социальных связей, в которых ребенок вступает в общение с людьми, начиная со связки «ребенок-мать» (оҕо-ийэ) и заканчивая связкой «ребенок-начальник, высокое должностное лицо» (оҕо-тойон). В каждом из этих связей существуют законы (традиционные правила) ведения беседы, разговора.

В ходе исследования выявлены критерии оценки результатов эксперимента:

– *правильное построение детьми общения с людьми разного возраста;*

– *развитие у детей внутреннего и внешнего монолога;*

– *увеличение лексического запаса слов;*

– *умение описывать (ойуулааһын), вести повествование (сэһэннээһин), осмысливание (тойонноһун).*

– *наличие системы просветительской и методической работы с воспитателями и родителями.*

Результаты исследования показали, что правильное использование средств невербальной речи, обогащение словарного запаса, построение различных моментов социальных отношений, педагогическая работа с родителями и педагогами ДОУ являются условиями воспитания коммуникативных качеств дошкольников. Эти условия, в свою очередь, являются основой для позитивного использования традиций «кэпсиэ». В результате анализа традиций народа Саха нами выделены такие традиции как: разговор на непонятном для взрослых языке; разговор о том, что такое хорошо и что такое плохо, дающее основу нравственности; беседа ребенка с взрослым, дающее основу самосознания; разговор, общение ребенка с соседями, дающее основу ответственности за свои слова, получение и передачу информации; разговор о чем-либо с художественным описанием; разговор, общение с анализом; точная передача смысла предмета, темы разговора с правильным употреблением слов.

#### **Использованная литература:**

1. Понятийно-терминологический русско-якутский словарь по психологии. – В 4 частях. – Ч. 4. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 1994. – 62 с.
2. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
3. Якутско-русский словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1972, – 605 с.

#### **Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевых игр**

*Бурнашева Лидия Семеновна*

*студентка*

*Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [michiya\\_b@mail.ru](mailto:michiya_b@mail.ru)*

#### **Введение**

Формирование гендерной культуры – актуальная проблема современности. Ее актуальность связана с процессом изменения нормативных представлений о мужских и женских половых ролях в современном обществе. Задача всестороннего развития детей в соответствии с социально-нравственными ценностями общества предполагает формирование адекватных полоролевых ориентаций и образцов поведения.

Гендерное и половое воспитание ориентировано на то, чтобы сегодняшние дети, став взрослыми людьми, смогли создать счастливую гармоничную семью. Одно из важнейших условий реализации столь далекой цели – преодоление разобщенности мальчиков и девочек в дошкольные годы, формирование у них дружеских отношений, культуры общения, уважения друг к другу.

Полоролевое поведение формируется в результате тесного взаимодействия биологических, психологических факторов, а также социальной среды, в которой растет ребенок. Дошкольный возраст считается временем первичной половой идентичности, к 6 годам половая идентичность оказывается достаточно сформированной и исправлять погрешности полового воспитания за пределами этого возрастного периода представляется сложной задачей.

В этом возрасте получают развитие все компоненты психического пола: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Дошкольник приобретает первые знания о себе как о представителе определенного пола и о содержании поведения, соответствующего полу; у него возникают полоролевые предпочтения, ценностные ориентации и мотивы, соответствующие половой принадлежности; поведение ребенка ориентируется усвоенными моделями, типичными для его пола.

Содержание полоролевого воспитания в старшем дошкольном возрасте, включает

представления об идеальной семье, качествах мужественности и женственности, как у детей одного, так и другого пола; реализацию этих представлений в общении с окружающими людьми; положительное отношение ребенка не только к своей, но и к противоположной социальной роли.

Содержание полоролевого воспитания также определяется особым статусом игры в системе деятельности дошкольника. Игры помогают дошкольникам формированию способности идентифицировать себя с представителями своего пола, соотносить свое полоролевое поведение с поведением других, реализовать некоторые «представления» детей о культурных эталонах мужественности/женственности в реальных взаимоотношениях мальчиков и девочек, первичная самооценка себя как представителя определенного пола, готовности к дружеским взаимоотношениям со взрослыми, сверстниками своего и противоположного пола, развитию способности противостоять негативным явлениям полоролевой социализации дошкольников.

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

### **Методы**

В качестве основных педагогических средств, используемых при данном исследовании, нами применялись следующие методы: невключенное наблюдение, беседа для определения особенностей полоролевых ориентаций и ценностей, создание сюжетно-ролевой игры для формирования у дошкольников основы гендерной культуры.

### **Результаты**

Проведенное исследование обнаружило наличие существенных различий в игровых интересах мальчиков и девочек уже на этапе старшего дошкольного возраста. Обнаружилась достаточно резкая дифференциация мужских и женских ролей в игре и предпочтение мальчиками и девочками игр определенного содержания. Анализ выявленных представлений детей о мужественности, женственности и семейных ролях показал, что некоторые представления у большинства дошкольников имеются, и они нередко отражают социально одобряемые эталоны мужественности и женственности.

В связи с этим возникла необходимость экспериментального изучения возможностей формирования гендерных представлений посредством сюжетно-ролевой игры. При организации совместных сюжетно-ролевых игр мальчиков и девочек важно было создать игровую ситуацию, требующую эмоционального сотрудничества детей разного пола. Это должно было обеспечить дальнейшее углубление, корректировку и реализацию полученных представлений о семейной роли в игровых действиях, что находило отражение в выполнении трудовых обязанностей «отца» и «матери» по дому по принципу взаимодополнения, а также в различных способах выражения заботы и внимания друг к другу.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в результате создания специальных игровых условий произошли положительные изменения в отношениях мальчиков и девочек, в некоторой степени преодолена ранее выявленная разобщенность между ними. Исследование показало зависимость позитивной полоролевой социализации дошкольников от педагогической эффективности полоролевого воспитания, способствующего успешному овладению половыми ролями, культурой взаимоотношений полов, что позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленной педагогической деятельности по полоролевому воспитанию девочки/мальчика дошкольного возраста в контексте реальной жизнедеятельности дошкольных образовательных учреждений

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является наиболее эффективным средством гендерного воспитания старших дошкольников при условии комплексной работы по формированию представлений о мужественности и женственности и семейных ролях; формирования у девочек и мальчиков идеалов не только своего, но и противоположного пола, что способствует более адекватному оцениванию представителей противоположного пола.

### **Литература**

1. Абраменкова В.В. (2000) Социальная психология детства: развитие отношений в детской субкультуре. - М.- Воронеж, 2000.
2. Бендас Т.В. (2005) Гендерная психология.-М.:Питер, 2005
3. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. - М.: МГУ, 2005
4. Выготский Л.С. (1966) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Вопросы психологии. 1966, № 6
5. Карабанова О.А. (1997) Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. М.,1997.
6. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. - Спб.: Питер, 2003.
7. Репина Т.А. (2006) Проблема полоролевой социализации дошкольников// Обруч. № 1. 2006
8. Татаринцева Н.Е. (2007) Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ. Учебно-практическое пособие.-М.: Центр педагогического образования, 2007.

### **Моделирование исследовательской деятельности в технологии развивающего обучения ( Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова)**

***Вахитова Ольга Владимировна***

*учитель русского языка и литературы*

*МОУ «Гимназия №1» г.Стерлитамак, Республика Башкортостан, Россия*

*e-mail: [vim@ufamts.ru](mailto:vim@ufamts.ru)*

Моделирование в системе развивающего обучения является одним из основных способов формирования теоретического мышления учащихся. Понятие «моделирование» в педагогике и методике трактуется достаточно широко. Под моделированием можно понимать проектировочную деятельность учителя, целью которой является создание процесса урока, дискуссии и обучения в целом. Подобное прогностическое моделирование может применяться как способ подготовки к уроку. Но под моделированием можно понимать и специальную организацию совместной учебной деятельности учителя и ученика. Подобное оперативное моделирование и является предметом изучения в данной работе. Под учебной деятельностью мы понимаем деятельность по самоизменению, целью которой является овладение учащимися обобщенными способами деятельности в сфере научных понятий.

При этом важно отметить следующие признаки моделирования:

- моделирование – метод научного исследования, применяемый в различных областях науки;
- модель отражает как реально существующие объекты физического мира, так и абстрактные явления;
- моделирование тесно связано с экспериментальной деятельностью;
- с помощью модели явление может изучаться дедуктивно, т.е. от общего к частному;
- модели могут изменяться, варьироваться в зависимости от выбора свойств изучаемого объекта, взгляда на него;

- новые возможности по использованию моделей на уроке и во внеурочной деятельности дают информационно-компьютерные технологии.

При проведении учебного квазинаучного исследования соблюдаются те же этапы деятельности, что и проведении научной работы. В таблице на схеме показаны этапы исследовательской деятельности и этапы учебной деятельности развивающего обучения

№	Этапы исследовательской деятельности	Этапы учебной деятельности
1	Постановка цели	Урок постановки УЗ: «Ситуация успеха» «ситуация интеллектуального конфликта» Фиксация «разрыва» Формулировка учебной задачи в словесной форме.
2.	Аналитический этап сбора информации.	Этап решения учебной задачи
3.	Выдвижение гипотез.	Этап решения учебной задачи: Формулировка УЗ
4.	Теоретическое рассмотрение гипотез.	Преобразование условий задачи Моделирование/конструирование способа
5.	Планирование, организация и проведение эксперимента.	Преобразование модели/способа
6.	Изучение полученных результатов.	Этап решения частных задач: Урок конкретизации открытого способа Урок контроля Самостоятельная работа учащихся
7.	Подведение итогов, объяснение полученных данных	Урок систематизации, контроля и рефлексии

Мы видим соответствия в этапах исследовательской деятельности и учебной.

На одном из уроков русского языка при изучении предложения и его грамматических значениях ученики выдвигали гипотезы о том, как можно охарактеризовать высказывание и предложение. Кроме традиционных и существующих в науке категорий была предложена легко вычленимая категория длины предложения. Действительно, при анализе художественного текста мы часто говорим о протяженности предложений: «Это предложение короткое, легко запонимающееся, или это предложение длинное, трудное для восприятия».

На втором этапе мы выделили корпус анализируемых текстов: для проведения исследования были отобраны письма – жанр наиболее древний и в последнее время возрождаемый в связи с развитием техники. 133 текста переписки анализировали ученики (от писем И.Грозного до текстов sms, написанных ими самими). Оказалось, что подобных исследований либо проводилось очень мало, либо они нам не доступны.

Была выдвинута гипотеза, что со временем уменьшается количество слов в предложении, что и подтвердилось при проведении исследования.

Требовалось теоретическое обоснование выбора грамматической категории предложения – длины. Длина предложения сравнивалась с распространенностью и полнотой предложения, при этом ученики обнаружили их несовпадение. Системное изучение русского языка начиналось с изучения его знаковой природы, поэтому ученики

определили, что длина предложения может являться формальной характеристикой синтаксиса, то есть описывать оболочку языкового знака – предложения.

Проведенный анализ текстов показал верность гипотезы и ее практическое значение. Когда ученики узнали, что они общаются предложениями длиной, равной в среднем 2,8 слова, то пришлось серьезно задуматься об уровне владения языком, о речевом этикете.

Ученики определили несколько причин подобного явления:

- ускорение ритмов жизни: скорость письма, скорость доставки, увеличение информации, дробление информации для большей понятности, ускоренное дыхание;
- смена монологической речи на диалогическую или даже полилогическую;
- снижение образовательного уровня пишущих: по возрасту, по социальному положению, по уровню начитанности;
- изменение «формата» письма: от пергаментов и специальной бумаги до экрана телефона.

Моделирование исследовательской деятельности помогло не только провести интересный эксперимент, но и обратиться к наиболее важным в курсе изучения русского языка проблемам: язык и речь, грамматические категории, текст, современное состояние языка.

#### **Взаимодействие семьи и школы в изменившейся социокультурной ситуации.**

*Генварева Юлия Анатольевна*

*аспирант кафедры общей педагогики*

*Оренбургский государственный педагогический университет им.В.П.Чкалова,*

*Оренбург, Россия*

*E-mail: genvar@mail.ru*

Одним из драматических моментов современного человеческого бытия является ярко выраженное противоречие: семья, являясь неотъемлемым фактором развития и социализации любого человека, в настоящее время находится в глубоком кризисе. Как социально-биологическое и историческое явление семья отражает «... в миниатюре картину тех противоположностей, в которых движется общество...». Учитывая важную роль семьи в развитии государства и общества, Президент Российской Федерации постановил провести в 2008 году Год семьи (Указ № 761 от 14 июня 2007 года).

В целях выяснения уровня воспитания детей и методов воспитания детей в разных типах семей, которое необходимо для создания научных основ семейной педагогики нами проводилось монографическое изучение семьи. Монографическое исследование дает наиболее полное, разностороннее и глубокое изучение семьи как первичного воспитательного коллектива который обладает воспитательным потенциалом и действует в конкретных условиях. Ведущей целью нашего исследования является изучение влияния конкретных условий на развивающуюся личность. Адекватность избранной методики поставленной задаче аргументируется следующим:

а) семья – очень сложный объект, обладающий многими свойствами и качествами, каждое из которых влияет на ход воспитательного процесса и, следовательно, на личность ребенка;

б) изучение всех фактов в их естественном взаимодействии – важнейшее условие, обеспечивающее научность исследовательского подхода;

в) только монографичность может обеспечить глубину анализа и дифференцированность будущих методических рекомендаций. Данной методике принадлежит центральное место в исследовании.

Для монографического изучения нами были избраны различные типы семей в городе и селе, исходя из следующих принципов:

- 1) реальность изучения данным методом при наличных силах научного коллектива;
- 2) систематичность и длительность изучения;
- 3) включение в исследование всех семей учащихся, обучающихся в данном классе, для изучения их учителем, чтобы иметь возможность построить методику работы учителя с семьей.

Для монографического исследования нами разрабатывалась программа описания, которая включала следующие разделы: этнический состав семьи, условия жизнедеятельности, культурный потенциал, различные сферы деятельности семейного коллектива, внутрисемейные отношения, позиции по отношению к обществу, воспитательный потенциал семьи.

\*\*\*

Проведенное исследование показало, что между семейным и общественным воспитанием существуют противоречия, обусловленные изменением социокультурной ситуации в обществе и ценностными ориентациями конкретных семей. Необходимо искать компромисс между общественным и семейным, создавать новую систему воспитания. Схематически пути взаимодействия педагогического коллектива с родителями нам видятся такими (см.схему)



взаимодействия и делает его более гуманным

### Литература

1. Недвицкая М.Н. Организация педагогического взаимодействия школы и семьи //Доп.обр. и воспит-е, 2007. - №1. – С.15-21.
2. Сгибнева Е.П. Родительское собрание в средней школе: Практич.рекомендации /Е.П.Сгибнева. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

3. Целуйко В.М. Психология современной семьи: Кн. для педагогов и родителей /В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2004. – 288 с.

**К вопросу о принципе сознательности в контексте преподавания рисунка и живописи в вузе**

***Герца Яна Андреевна***

*преподаватель, магистрант,*

*Молдавский технический университет, г. Кишинёв*

Как известно, одним из основополагающих дидактических принципов является принцип сознательности. Как известно, в педагогическом процессе решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию. Осмысленное усвоение учебного материала значительно экономнее и гораздо быстрее ведёт к его автоматизации, чем одно только механическое многократное его повторение. Сознательное осуществление того или иного действия на основе изучаемого материала способствует более качественной и прочной выработке навыков. Это особенно актуально для университетской аудитории, где учащиеся являются взрослыми людьми, чьё логическое мышление развито и которые приучены подходить аналитически к изучаемым явлениям. Взрослые учатся более эффективно, если они видят мотивированность и обоснованность приёмов и методов обучения. Всё, что связано с имитацией, заучиванием и т. п., должно рассматриваться как вспомогательное средство при сознательной и систематической работе над учебным материалом.

По мнению многих исследователей, в основе педагогического процесса должен лежать анализ изучаемых явлений. Кроме того, их усвоение следует рассматривать не как самоцель, а как средство в выработке навыков для их последующего применения на практике в решении других проблем. Изучаемое явление должно органически интегрироваться в уже существующую систему знаний по данному предмету, способствовать её упорядоченности, а также большему осознанию связи как изучаемого явления с другими, усвоенными ранее, в рамках одной дисциплины, так и учебной дисциплины с другими дисциплинами, с целью формирования единой целостной картины знаний. Для этого при преподавании соответствующих явлений можно проводить параллели не только с ранее изученными явлениями по данной дисциплине предмету, но и с фактами, относящимся к другим дисциплинам. Учитывая, что процесс овладения знаниями осуществляется по трём каналам – визуальному, аудитивному и кинестетическому, необходимо, чтобы на всех этапах усвоения учебного материала были задействованы все три канала.

Процесс овладения учебным материалом включает четыре этапа – его представление (собственно преподавание), усвоение, закрепление и автоматизация. При их прохождении, наряду с принципом сознательности, также принимаются во внимание принципы «от простого к сложному» и «от известного к неизвестному».

В данной статье рассматриваются некоторые особенности применения (соблюдения) принципа сознательности при преподавании гуманитарных предметов в высшей школе на материале рисунка и живописи. Цель работы – выявить типичные ошибки студентов при овладении учебным материалом по вышеупомянутым предметам, определить их причины и способы их предотвращения и преодоления с точки зрения принципа сознательности. В исследовании был применён главным образом метод наблюдения за учебным процессом.

В искусстве значение принципа сознательности таково, что упущение одной элементарной детали порождает неспособность студента усваивать более сложный учебный материал, в результате чего объём неусвоенного материала растёт по принципу снежного кома и останавливается творческий рост. Например, при преподавании

рисунка на начальном этапе закон перспективы можно проследить в рисунке куба. Если студент не усвоил этот закон на данном этапе, то он не сможет нарисовать портрет в три четверти, так как там он уже будет иметь дело с перспективой носа, линии глаз, губ, лба и других частей лица. Тем более он не сможет перейти на следующий этап, предполагающий портрет с руками, всю модель, положение человека в ракурсе, двойную постановку. Здесь перспектива видна относительно каждой части тела. В отдельных моментах перспектива не так ясно прослеживается, но она есть. Таким образом, студент, хорошо усвоивший закон перспективы на простом геометрическом предмете, сможет выполнить учебные задания и на всех последующих этапах. В случае живописи задача усложняется, поскольку появляется перспектива не только объектов, но и цвета. Здесь, помимо прочего, необходимо знание колористики.

Изначально, без предварительной подготовки, у студента отсутствуют понятия пропорций, перспективе, цвете и т. д. Поэтому, чтобы научить студента творчески мыслить и при этом подходить осознанно к изучаемому, необходимо наглядно продемонстрировать ему весь процесс рисования: от того, как держать карандаш, до оформления работы. Также рекомендуется, чтобы во время занятий преподаватель рисовал одновременно со студентами, что даёт наглядный пример, столь необходимый будущему художнику.

Для осознанного овладения учебным материалом, а также для формирования единой картины знаний следует проводить параллели с другими дисциплинами. Во время преподавания рисунка студенты, не видя объёмов предметов, начинают, как по шаблону, рисовать их контуры. В этом случае можно привести параллель со скульптурой. Студенту предлагается представить себе, что он скульптор, имеющий кусок камня или дерева, и его задача – «отсечь» лишнее. Он начинает с того, чтобы оставить самые большие и главные объёмы. Таким образом, в большом объёме появляется более конкретная форма. Если это портрет, то уже видно, где шея, лицо, затылок, подбородок, нос и т. д. Следующим шагом является переход к более мелким деталям – форме носа, разрезу глаз и т. п. В скульптуре чётко видны все части лица по плоскостям. Так, рисунок приобретает конструктивный характер. Между рисунком и черчением проводить параллель нельзя: в черчении линия конкретна, ясна, и она одна (под линейку). В рисунке линию образуют множество линий «от руки», и чем она ближе, тем «активней» (темнее, толще), в то время, как в черчении линия тонально одинакова, что препятствует видению объёма в пространстве. В живописи можно провести параллель с физикой. Не имеющий подготовки студент «красит», как забор, кувшин в один цвет, драпировку в другой и т. д. Но в реальности цвета отражают друг друга. Например, на зелёной стеклянной бутылке отражается рядом находящееся жёлтое яблоко и, наоборот, на яблоке появляется зеленоватый оттенок от бутылки. Параллель можно также провести с весами (физика) при построении композиции, с математикой при определении пропорции предметов один относительно другого.

На завершающем этапе выполнения задания студентам предлагается сравнить свои работы друг с другом и высказать конструктивные замечания, избегая при этом появления духа соперничества и способствуя установлению атмосферы сотрудничества и взаимопомощи между ними.

Как видно из вышеизложенного, принцип сознательности является одним из основополагающих принципов учебного процесса, без которого невозможно усвоение учебного материала и, следовательно, выработка необходимых профессиональных навыков, равно как и способности их применять на практике.

## **Литература**

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – Москва, 2004.
2. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – Москва, 2000.
3. Жеру Т., Кирдякин А., Герца Я. Принцип сознательности в преподавании гуманитарных дисциплин в вузе//Учитель. – 2007. – №2. – С. 73-74.

### **Эколого – экономическая оценка эффективности управления учебным процессом в совместной магистратуре на примере экологического факультета Российского университета дружбы народов**

***Голованова Елена Валентиновна***

*магистр 1-го года обучения*

*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия*

*E-mail: [alenka\\_golovanov@mail.ru](mailto:alenka_golovanov@mail.ru)*

***Некрасова Марина Александровна***

*доцент, кандидат геолого- минералогических наук*

*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия*

*E-mail: [mnekrasova@eco.pfu.ru](mailto:mnekrasova@eco.pfu.ru)*

## **Введение**

На пороге XXI века человечество оказалось в условиях обострения экологического кризиса. Для решения многих проблем большое значение приобретает всеобщее и непрерывное экологическое образование. Следовательно, необходимость экологического образования практически ни у кого не вызывает сомнения. В связи с этим экологизация образования является стратегически важным принципом общественного развития. Сотрудничество в сфере образования играет большую роль в формировании общеевропейского образовательного пространства и способствует повышению конкурентоспособности образования.

Совершенствование качества образовательных услуг, предоставляемых государственными учебными заведениями, является актуальной проблемой обусловленной требованиями высокой конкурентоспособности выпускников, обеспечения экологической безопасности страны, интеграции российского образования в единое мировое общеобразовательное пространство. Программы «двойных дипломов» для магистров являются важной частью международной деятельности университетов и способствуют повышению конкурентоспособности российского высшего образования.

## **Методика**

Общая методика исследования состояла из 3 уровней (уровень принятия решения, уровень реализации решения, уровень действий) и 6 стадий:

- ✓ методика выбора объекта исследования;
- ✓ анализ нормативно - правовой базы;
- ✓ анализ объекта исследования;
- ✓ методика составления учебных планов и программ двойных дипломов;
- ✓ методика расчета кредитных единиц;
- ✓ методика эколого - экономической оценки эффективности управления учебным процессом.

При составлении учебных планов нами использовалось программное обеспечение MS Excel, которое позволило проанализировать данные и работать со списками в таблицах.

В ходе работы использовался логико – графический анализ, аналитический анализ нормативных актов и литературы.

### Результаты

Анализ структур образования стран позволил выявить, что основные уровни образования повторяются во всех странах и различаются возрастом учащихся на разных стадиях.

В Болонском процессе участвует 33 страны, Вузы 21 города России и программы двойных дипломов могут быть 3 моделей, в РУДН реализована модель с взаимно дополняющими друг – друга курсами.

В ходе исследования разработана методика, позволяющая выбрать зарубежные университеты-партнеры, программы для составления учебных планов, провести компетентностный анализ и эколого – экономическую оценку эффективности.

Проведенный нами анализ нормативно – правового обеспечения образования в Мире показал, что интенсивность существующих норм возрастает, но необходимо их совершенствование.

В работе впервые разработаны магистерские программы двойных дипломов для экологического факультета РУДН и Университета ВТУ (Котбус), Инженерии и методов охраны ОС (Мадрид), а также Университета Бордо 1 (Бордо).

Результаты работы использованы при заключении международных соглашений с университетами Германии, Франции, Испании для обучения в совместной магистратуре по программам двойных дипломов, и успешным переносом программы на третьи страны (договор с университетом Панамы и Мексики).

Проведенная эколого – экономическая оценка эффективности показала, что чистая прибыль составит - 7 619 680 рублей. Все затраты на обеспечение учебного процесса окупаются.

### Литература

1. Боженков И.А. Болонский процесс. [www.edu.baltinform.ru](http://www.edu.baltinform.ru)
2. Государственный образовательный стандарт. [www.zakon.ru](http://www.zakon.ru)
3. Ефремов А.П. Экономика и оптимизация учебного процесса. - М.: Изд-во МГУП, 1999. – 198с.
4. Закон РФ "Об образовании" [www.ps.1september.ru](http://www.ps.1september.ru)
5. Иванов С., Волков И. Болонский процесс: проблемы конкурентоспособности//Вестник высшей школы. №7. 2004.
6. Итоговые документы в области образования саммита “группы восьми – G8” в Санкт-Петербурге июль 2006 года. - М.: Изд-во РУДН, 2006. – 14 с.
7. Сенашенко В.С., Чистохвалов В.Н. Система зачетных образовательных единиц// Высшее образование в России, №5. – 2002.- 26 с.

#### **Анализ грамматических категорий, включенных в преподавание иностранных языков дошкольникам**

**Гутина Надежда Борисовна**

*аспирантка*

*Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, факультет педагогического образования, Москва, Россия*

*e-mail: [nadia.gutina@gmail.com](mailto:nadia.gutina@gmail.com)*

В настоящее время в России и других странах СНГ большое внимание уделяется обучению дошкольников иностранным языкам. По мнению многих ученых, в возрасте 4

– 7 лет усвоение иностранного языка проходит наиболее легко и эффективно в силу ряда психологических и возрастных особенностей, характерных для детей этого возраста.

В этом возрасте дети хорошо овладевают разговорной речью и грамматическими конструкциями, заложенными в изучаемых фразах. Грамматические конструкции должны быть не сложными для восприятия детьми, и в то же время содержать базисную грамматику, без которой овладение данным языком невозможно.

Данный доклад посвящен одному из аспектов преподавания иврита дошкольникам – грамматическому компоненту.

Несмотря на разнообразие учебных пособий по обучению ивриту дошкольников, разработанных как в Израиле, так и в других странах (США, Англии, Канаде, России), еще не наработан достаточный опыт преподавания, и в существующих учебных пособиях наблюдается расхождение в объеме и последовательности введения грамматики.

В связи с этим было рассмотрено, какой грамматический материал вводится в учебных пособиях для дошкольников по английскому, в преподавании которого накоплен большой опыт.

С этой целью был проведен анализ грамматики английского языка, выделена базисная, необходимая и доступная малышам для усвоения на начальном этапе обучения в течение одного года.

По такому же принципу была выделена грамматика иврита, необходимая для включения в первый год обучения.

Ниже приведена таблица, содержащая основную грамматику двух рассматриваемых языков, необходимую для изучения дошкольниками на первом году обучения.

грамматика	иврит	английский
<b>Морфология</b>		
<b>Глагол</b>		
<b>Словообразовательные модели (биньян)</b>	Биньяны פועל ופעיל, а также отдельные глаголы в биньянах הפעיל, הפעיל, הפעיל, הפעיל	нет
<b>Состав корня (гизра)</b>	Глаголы, относящиеся к гизре שלמים, פ' גרונית, ל"א, ל"י – ל"ה, ע"ו – ע"י, פ"ו, פ"י, ל' גרונית, ע' גרונית	нет
<b>Спряжение глаголов</b>	Изменение в числе и роде	Добавление окончания –s в 3-ем лице ед.ч.
<b>Вспомогательный глагол</b>	нет	to be, to have, to do
<b>Времена глаголов</b>	Настоящее время	Настоящее время - Present Indefinite Tense
<b>Модальные глаголы</b>	לרצות (хотеть), יכול (мочь)	Want (хотеть), can (мочь)
<b>Наклонение и инфинитив</b>	Повелительное наклонение в биньянах פעל ופעיל, инфинитив	Повелительное наклонение, инфинитив
<b>Имя существительное</b>		
<b>Категория рода</b>	мужской и правильный женский род. Слова, имеющие значение женского рода, не выраженного показателем женского рода	нет
<b>Категория числа</b>	Единственное, двойственное и множественное число	единственное и правильное множественное число.
<b>Определенность и неопределенность</b>	определенный артикль	определенный и неопределенный артикль
<b>Категория сопряженного состояния</b>	да	нет
<b>Словообразовательные модели (мишкалим)</b>	со значением профессий, названия инструментов, места и др.	нет
<b>Имя прилагательное</b>		
<b>Согласование с определяемым словом</b>	в роде, числе, категории определенности.	Нет
<b>Категория сопряженного состояния</b>	образование генетивной конструкции в сочетании с существительным.	нет

<b>Числительное</b>		
<b>Категория рода и падежа</b>	Количественные числительные м.р. и ж.р. от 1 до 10	Количественные числительные от 1 до 10
<b>Согласование с исчисляемым существительным</b>	в роде и категории определенности-неопределенности	нет
<b>Категория сопряженного состояния</b>	есть	нет
<b>Место числительного относительно определяемого им слова</b>	Кроме числительного «один», стоящего после исчисляемого, количественное числительное ставится перед исчисляемым.	Количественное числительное ставится перед исчисляемым.
<b>Местоимение</b>		
<b>Категории рода и числа у личных местоимений</b>	Личные местоимения 1-ого, 2-ого и 3-его лица, ед.ч и мн. ч., м.р. и ж.р.	Личные местоимения 1-ого, 2-ого и 3-его лица, ед.ч и мн. ч.
<b>Притяжательные местоимения</b>	да	да
<b>Предлоги</b>		
<b>Предлоги</b>	-ל, על, ב, מ, предлог винительного падежа לך,	In, on, under
<b>Синтаксис</b>		
<b>Порядок слов в повествовательном предложении</b>	Может произвольно меняться	Строго определенный. В случае отсутствия подлежащего его формальное введение
<b>Порядок слов в вопросительном предложении</b>	В общем вопросе сохраняется порядок слов повествовательного предложения, вопрос задается интонацией. В специальном вопросе на первом месте стоит вопросительное слово	Строго определенный как в общем, так и в специальном вопросе.

Также была рассмотрена последовательность введения английской и ивритской грамматики, и проанализировано, в каком объеме и последовательности она вводится в существующих учебных пособиях, что дало возможность дать рекомендации по отбору ивритской грамматики, необходимой для введения на первом году обучения.

### Литература

1. עמנואל אלון, העברית הכתובה הבלתי מנוקדת, באר שבע, תשנ"ה
2. А. Соломоник Практическая грамматика иврита, Иерусалим, 1983
3. К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич Практическая грамматика английского языка, Внешторгиздат, М., 1960

### Психолого-педагогические особенности Дистанционных образовательных технологий в курсе общей и неорганической химии на Химическом факультете МГУ

*Давыдова Надежда Александровна<sup>5</sup>*

*студентка*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: [h2o1986@rambler.ru](mailto:h2o1986@rambler.ru)*

В наше время, время развития информационных технологий, весьма актуальной задачей является создание дистанционных обучающих программ. Это позволяет облегчить труд преподавателей и даёт возможность студентам заниматься в то время, когда им это удобно [1].

<sup>5</sup> Автор выражает признательность к.х.н., д.п.н. Загорскому В.В. и к.х.н. Миняйлову В.В. за помощь в подготовке тезисов

На химическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в течение 2005-2007 гг. была создана система дистанционного обучения (ДО) по курсу общей и неорганической химии для студентов отделения биофизики биологического факультета и факультета биоинженерии и биоинформатики (1 курс, 1 семестр).

Сетевые контрольные работы принципиально не отличаются по сложности от своих «бумажных» аналогов. Попытки «совместной» работы студентов достаточно легко «вычисляются» по времени прохождения модулей, по их количеству, по IP-адресам и другими способами. Несколько иначе дело обстоит с коллоквиумами (от лат. colloquium – собеседование). При устном общении личностные качества студентов и преподавателей в подавляющем большинстве случаев заметно влияют на оценку [2]. Чтобы выяснить отношение студентов к «эмоциональному фону» контрольных мероприятий, им был предложен выбор, кому сдавать Интернет-работы – «доброму» или «злому» преподавателю. Соответствующие комментарии были даны на каждое задание в двух контрольных работах и двух коллоквиумах. Также оставался вариант контрольных мероприятий без «эмоционального фона». Несмотря на то, что выполнение Интернет-работ было добровольным, их систематически выполняли 17 студентов из 51, обучавшихся на упомянутых двух потоках в 2007 году, и ещё 6 студентов несколько раз «заглядывали» в систему ДО. Выяснилось, что большинство предпочитает Интернет-работы без «эмоционального фона», такие работы проходили примерно в 5 раз чаще, чем задания с «добрыми» и «злыми» комментариями. Однако среди пройденных «эмоциональных» модулей доминируют задания с «добрыми» комментариями. В анонимном анкетировании после завершения курса ребята также отметили, что если им и важно чьё-то мнение, то похвала ими ценится больше, чем порицание. Самым важным оказалось мнение преподавателя (33%), затем – своё собственное (29%), а мнения родителей (16%) и друзей (4%) менее значительны.

Помимо отношения к «эмоциональному фону» интересно выяснить, какова мотивация студентов, посещающих систему ДО, что заставляет их по несколько раз проходить модули. По результатам обучения студентов в ДО было сделано предположение о 4 основных типах мотивации:

1. узнать уровень требований к «реальным» контрольным работам и коллоквиумам, узнать типы заданий (94%);
2. подготовиться к «реальным» контрольным и коллоквиумам, проверить свои знания (59%);
3. получить определённую «нужную» оценку (12%);
4. просто посмотреть (6%).

Предположения в целом подтвердились согласно данным анонимного анкетирования, однако с несколько другим процентным соотношением (следует отметить, что в анонимном анкетировании принимали участие и те студенты, которые нерегулярно занимались в ДО, а предположения о мотивации построены относительно регулярно занимавшихся ребят):

1. узнать уровень требований к «реальным» контрольным и коллоквиумам, узнать типы заданий (21%);
2. подготовиться к «реальным» контрольным работам и коллоквиумам, проверить свои знания (61,5%);
3. другое (25%).

Таким образом, студенты с высокой учебной мотивацией стараются использовать дополнительную возможность подготовиться и проверить свои знания с помощью системы ДО. При этом они стремятся избежать «лишних» эмоций, хотя похвала может быть для ребят дополнительным стимулом в обучении. Большинство студентов

равнодушны к чужим мнениям о результатах их учебной деятельности. В некоторой степени важным является мнение преподавателя (33%), а также своё собственное мнение (29%).

### Литература

1. Загорский В.В., Миняйлов В.В., Покровский Б.И., Давыдова Н.А., Петрова Е.П., Мочалыгин А.Г. ЭЛЕМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ОБЩЕЙ И НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ НА ХИМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МГУ. ТЕХНОЛОГИИ, ОБСТОЯТЕЛЬСТВА И ПСИХОЛОГИЯ. В Сборнике материалов четвертой международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе», Екатеринбург, 5-8 февраля 2007 г., стр. 191-192. (Интернет: <http://dist.ustu.ru/ioit/show.asp?file=notv2007>)
2. Загорский В.В., Петрова Е.П. ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ОБЩЕЙ ХИМИИ В сборнике: Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26-28 февраля 2007 г.: В 2 ч. // Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. Ч. 2. 184 с., стр. 101-102 (Интернет: <http://nito2007.rsvpu.ru/thesis.asp> )

### Использование методики Н.А.Зайцева в системе профилактики речевых нарушений у детей среднего дошкольного возраста

*Ефимова Алена Валериевна*

*студентка*

*Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [E.Efimov@mail.ru](mailto:E.Efimov@mail.ru)*

### Введение

Правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка и успешности процесса его социальной адаптации. И, как известно, возникновение речевых нарушений влечет за собой целую систему негативных последствий. В связи с этим проблема профилактики речевых нарушений занимает приоритетное место в коррекционно-образовательной системе. Это в свою очередь обусловлено тем, что легче предупредить возникновение речевых патологий, чем потом коррегировать появившиеся, а порой уже закрепившиеся речевые нарушения.

Президентом ассоциации педагогов-новаторов Николаем Александровичем Зайцевым была создана уникальная инновационная методика для обучения детей чтению с двух лет в максимально короткие сроки. Данная методика, известная в народе как «кубики Зайцева», наряду с возможностью обучить за 2-3 месяца беглому чтению и письму фактически без ошибок, максимально задействует возможности ребенка. А это в свою очередь способствует развитию речевого дыхания, ритмико-интонационной стороны речи, развитию фонематического слуха, анализа и синтеза (на уровне склада), развитию зрительно-моторной координации, развитие словаря по лексической теме, отработываемой на фронтальных занятиях, развитию восприятия, автоматизация и дифференциация звуков, профилактике дисграфии и дислексии, закреплению навыков словообразования и словоизменения, также развитию наглядно-образного и словесно-действенного мышления, частичной коррекции поведенческих и психологических нарушений. Следовательно, посредством развития множества различных механизмов происходит профилактика речевых нарушений. Данная методика обладает рядом преимуществ перед альтернативными методиками, используемыми логопедами в профилактической работе.

## **Методы**

С целью определить эффективность использования методики Н.А. Зайцева в системе профилактики речевых нарушений у детей среднего дошкольного возраста, в дошкольном образовательном учреждении №79 «Лучик» г. Якутска Республики Саха (Якутия) проводились занятия с использованием данной методики. В эксперименте участвовали 20 детей средней группы с физиологическими несовершенствами звукопроизношения и фонематического слуха, а также с отставанием от нормы пассивного и активного словаря. Из них 10 детей входили в экспериментальную группу, 10 детей входили в контрольную группу. В момент начала эксперимента дети, не умели читать и писать, не знали букв. Работа с детьми экспериментальной группы состояла условно из 3 этапов (длительность каждого этапа можно варьировать).

Первоначальный этап обучения, подготовительный.

Цель: привлечение внимания к таблицам и кубикам Зайцева, развитие умения манипулировать кубиками, а также следить за действиями педагога и выполнять его инструкции. Этот этап достаточно простой и короткий - 5 занятий, и с первых же минут работы по методике Зайцева у детей начинает развиваться скоординированная работа системы анализаторов, развивается ощущение звуковой стороны речи, просыпается интерес к обучению.

На следующем этапе обучения, реализовались следующие цели: учить самостоятельно выкладывать слова из кубиков Зайцева и читать их, чувствовать длину слова, ставить все кубики рядом, не допуская между складами разрывов оперировать понятиями “ударение” и “большая буква”, работать по складовым картинкам. Длительность – 15 занятий. Благодаря тому, что у кубиков Зайцева множество признаков, а в работе с таблицами использовались приемы пропевания и ритмических движений, дети в кратчайшие сроки запоминают все склады. При работе с материалом активизируется максимальное количество мозговых центров. Информация идет по пяти основным сенсорным каналам. Происходит, во-первых, активизация, “пробуждение” нервных клеток, они включаются в работу, и, во-вторых, формируются такие связи, как оптико-пространственные, слухо-зрительно-моторные, слухо-кинестетические, которые необходимы для чтения и письма. Добавим еще о высокой мотивации у детей к этой работе, что также способствует усвоению материала, и к концу 2-го этапа все дети овладевают механизмом письма.

На третьем этапе, целью являлось: научить всех детей выкладывать из кубиков Зайцева короткие беспредложные фразы, читать их, дать представление о большой букве и расстоянии между словами, точке в конце предложения, запятой, а также научить начертанию букв на бумаге и доске карандашом, мелом или фломастером. Этот этап занимает приблизительно 30 занятий. Надо отметить, что к началу 3-го этапа все дети овладевают механизмом чтения.

В детском саду подгрупповые занятия проводились по 3-4 человека продолжительностью 15 минут.

## **Результаты**

К концу первого этапа дети научились манипулировать кубиками, запомнили последовательность складов, некоторые сами называли кубики, а также научились выполнять инструкции во время занятий. Также, с первых занятий, дети верно находили ударный склад в слове и ставили ударение. На втором этапе дети начали самостоятельно выкладывать слова из кубиков. При этом кубики ставят одну за другой по направлению слева на право, не допуская между складами разрывов. Результаты третьего этапа характеризуются появлением у детей навыков чтения, составления простых предложений. В ходе эксперимента дети охотно посещали занятия, старательно писали

слова по кубикам и по таблицам, пели попевки. Последующее логопедическое обследование показало, что в речевом развитии так же имеются положительные результаты: улучшилась мелодико-интонационная сторона речи, дети научились выделять ударный склад в слове, различать склады по звонкости-глухости, мягкости-твердости. Кроме того, научились образовывать притяжательные прилагательные. Значительно расширился как активный, так и пассивный словарь. Научились понимать предложения с причинно-следственной связью. Заметно улучшился навык составления предложений по опорным словам и картинкам.

### Литература

1. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счет. – СПб., 1998.
2. Зайцев Н.А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник.–1994.–№1.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Ярославль, 1998.
4. Шарипова Е.У. Читаем по Зайцеву // Частная школа. – 1995. – № 3.

### Проектирование и разработка автоматизированных информационных систем для организации учебного процесса.

*Забара Валерий Сергеевич, Степаненко Евгения Андреевна*  
аспирант

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет педагогического образования, Москва, Россия*  
*E-mail: val01985@pochta.ru, gain-step@yandex.ru*

За последние годы в системе образования интенсивно развиваются информационные ресурсы, включающие в себя: телекоммуникационные сети различного уровня, организационную и методическую инфраструктуру, содержательное наполнение - серверы, базы данных, электронные средства поддержки и сопровождения научных исследований и образовательного процесса. Возникла необходимость дальнейшего качественного улучшения информационного и телекоммуникационного обеспечения системы образования.

Современные высшие учебные заведения остро нуждаются в создании информационных систем, позволяющих вести учет студентов и аспирантов, оперативно предоставлять информацию по их успеваемости, генерировать необходимую документацию в автоматическом режиме. Ведение таких систем позволяет оптимизировать использование ограниченных трудовых ресурсов и упростить документооборот. Применение новых компьютерных технологий при их реализации позволяет легко модернизировать и адаптировать их для конкретных условий.

Проектирование и разработки автоматизированных информационных систем включает в себя, как минимум, три этапа:

- функциональное моделирование системы;
- проектирование структуры данных в системе;
- разработка интерфейса пользователя и реализация функциональности системы.

В докладе рассматриваются различные методические подходы к планированию, проектированию и написанию системы:

– методический подход к проектированию процесса создания автоматизированной системы с помощью технологии функционального моделирования с помощью инструментальной среды ВРwin;

– методический подход к проектированию структуры реляционной базы данных на базе реляционной СУБД Microsoft SQL Server 2000 Enterprise Edition в архитектуре «клиент-сервер»;

– методический подход к созданию пользовательского приложения системы в среде программирования Delphi;

– методический подход к генерированию выходных отчетных документов с помощью технологии интеграции данных с использованием com-объектов.

В качестве примера автоматизированных информационных систем рассматривается авторский проект «Учебная часть».

### **Литература**

1. Аврамова О.Д., Садовникова Е.В., Информационное моделирование организации приемной кампании ВУЗа. // Вычислительные методы и программирование новые вычислительные технологии, том 7., 2006 (<http://num-meth.srcc.msu.ru/>)
2. Грекул В.И., Денищенко Г.Н., Коровкина Н.Л., Проектирование информационных систем. - Интернет-университет информационных технологий - ИНТУИТ.ру, 2005
3. Зоря В.Ю., Стандартизация методов и технологий функционального моделирования информационных систем, БГТУ им. В.Г.Шухова, 2006.
4. Кузнецов С.Д., Основы современных баз данных, информационно-аналитические материалы Центра Информационных Технологий. (<http://www.citforum.ru/database/osbd/contents.shtml>)
5. Microsoft Corporation Проектирование и реализация баз данных Microsoft SQL Server 2000. Учебный курс MCAD/MCSE, MCDBA/ Пер. с англ. - 2-е изд., испр. - М.: Издательско-торговый дом «Русская Редакция», 2003

### **Некоторые подходы к формированию деятельности по выбору методов решения систем уравнений**

***Забелин Алексей Вадимович***

***аспирант***

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: [d-raver@mail.ru](mailto:d-raver@mail.ru)*

В существующих в настоящее время учебниках и учебных пособиях по математике тема систем уравнений занимает заметное место. Начинается их изучение в школе в 7-ом классе с систем двух линейных уравнений с двумя неизвестными. На этом материале обычно предполагается введение основных понятий, связанных с системами, отработка базовых методов их решения и решение текстовых задач с помощью систем уравнений. В дальнейшем (в следующих классах) изучаются другие виды систем уравнений (рациональные и пр.) и некоторые новые (общие и специфические) методы их решений. Анализ учебников показывает, что изложение данной большой темы недостаточно системно, недостаточна мера обобщенности формируемых знаний и умений и т.д. Например, все системы линейных уравнений, предлагаемые при изучении и отработке каждого из основных методов решения, даются ученикам в стандартном виде, приспособлены под соответствующий метод и всегда имеют единственное решение; сами методы изучаются по отдельности, при этом не обращается должного внимания на то, когда какой способ лучше использовать и как его выбирать, текстовые задачи всегда содержат необходимое количество данных и имеют решение и т.д. В связи с этим у учащихся в дальнейшем возникают соответствующие типичные трудности: в выборе рационального способа решения, в решении «нестандартных» (но несложных) систем и задач, в решении более сложных систем в старших классах (несмотря на то, что многие методы их решения школьникам уже были известны) и пр.

Учитывая вышесказанное, целью данной работы является выделение содержания деятельности по выбору метода решения, наиболее рационального и эффективного для заданной системы уравнений, а также построение методики преподавания

рассматриваемой темы школьной программы. Остановимся подробнее на теме систем линейных уравнений. Помимо умения выбирать оптимальный метод их решения, после изучения темы ученики должны уметь: распознавать системы линейных уравнений, отличать их от иных видов систем; исследовать системы линейных уравнений на количество решений; решать любую систему линейных уравнений (независимо от ее коэффициентов, вида ее записи, наличия и количества решений и т.д.).

Для этого, прежде чем приступить к изучению систем, необходимо начать с исследования линейных уравнений, ведь в большинстве случаев системы будут сводиться именно к таким уравнениям. При этом следует обратить особое внимание на равенство или не равенство нулю коэффициента и свободного члена, рассмотреть все возможные комбинации и соответствующие количества решений уравнения в каждом случае. Следует отметить, что некоторые авторы учебников наряду с понятием линейного уравнения вводят понятие уравнения первой степени (в том числе и с несколькими переменными), не обращая должного внимания на тонкие различия между этими понятиями. У уравнений первой степени имеются ограничения на коэффициенты и становятся невозможными важные «вырожденные случаи» («уравнения» нулевой степени, в частности,  $0 = 0$  или  $5 = 0$ ). А школьная практика показывает, что именно при встрече с последними у многих школьников появляются затруднения. Поэтому важно обратить внимание учащихся на то, что при решении любых уравнений или систем вопрос ставится всегда один и тот же: «При каком (при каких)  $x$  верно равенство?» или соответственно «При каких парах (тройках, четверках, ...) переменных верны все равенства системы?». Умение отвечать именно на эти вопросы нужно отработать со школьниками, это поможет им избежать затруднений при решении неопределенных и несовместных систем.

Важно отметить, что идея всех основных способов решения систем линейных уравнений легко может возникнуть у школьников из решения практических, текстовых задач, которые разбираются до 7-го класса (даже в начальной школе) без введения систем уравнений. Для этого следует вести обучение специальным образом, проводя параллели между решением по действиям, через уравнение и через систему уравнений, используя разные специальные учебные схемы и таблицы. Таким образом происходит введение методов решения систем при активной деятельности учеников и использовании опыта начальной школы (реализуется принцип преемственности), что способствует созданию интереса и повышению мотивации учения. Вместе с учениками делается обобщающий вывод о том, что для решения системы уравнений надо:

1) упростить каждое уравнение в системе, если это возможно (или сразу произвести замену, если имеются одинаковые выражения),

2) уменьшить количество уравнений и переменных (либо на одно (один или несколько раз), либо сразу на несколько). В конечном итоге должно остаться одно уравнение с одной неизвестной, которое школьники умеют исследовать и решать.

Это есть общий прием. То, каким образом можно выполнять каждый из указанных пунктов, – это и есть различные методы, которые учащиеся могут выбирать: в первом случае это методы алгебраических преобразований, во втором – методы решения систем уравнений. Описанный алгоритм годится для систем с двумя, тремя, четырьмя и любым другим количеством переменных, а также и просто для уравнений. Помимо алгебраических способов решения уравнений и систем школьникам полезно сразу дать и графический способ. Таким образом реализуется связь алгебры с геометрией. Можно также вывести вместе с учащимися и использовать метод Крамера.

При отработке методов решения систем важно достичь максимальной меры обобщенности знаний, в первую очередь за счет разнообразия типов заданий, которые предлагаются школьникам. Для этого системы в заданиях даются в разных видах, имеют всевозможные количества решений (ни одного, одно или бесконечно много), даются

«особые», «вырожденные» случаи, задания с лишними или недостающими условиями, задания на то, чтобы придумать систему, удовлетворяющую ряду условий и т.д.

Важно научить школьников выбирать наиболее рациональный и эффективный для данной системы метод ее решения, для чего необходимо выделить соответствующую систему ориентиров. Для этого в процессе обучения полезно сравнение разных способов решения одной и той же системы по сложности (в том числе вычислительной) и затратам времени. После обобщения такого опыта сравнения вместе с учащимися выделяется ориентировочная основа деятельности по выбору метода решения заданной системы и составляются соответствующие схемы и таблицы. Немаловажно провести параллель между различными методами решения и с позиции вопроса о количестве решений системы. Для этого вместе со школьниками предлагается составить сводную таблицу, где будут обозначены всевозможные количества решений системы, примеры систем, соответствующая терминология (система совместна, несовместна, не определена, пустое множество решений, бесконечное множество решений и т.д.), алгебраические и графические условия, указывающие на данное количество решений, схемы графиков уравнений системы и т.д. Подобные сводные таблицы помогают систематизировать знания и помогают учащимся при исследовании и решении систем, являясь опорой в случаях, когда не все еще удалось запомнить.

Таким образом, в описанной методике предлагается реализовывать принцип системности и формировать системность знаний на разных уровнях, в том числе устанавливать многочисленные внутрисубъектные связи (связь между понятиями, терминами, определениями, связь методов решений друг с другом, связь известных (ранее изученных) способов решения с изучаемыми и теми, которые будут изучаться в дальнейшем) и межпредметные связи (связь геометрии и алгебры). Методику обучения предлагается строить исходя из положений деятельностной теории.

**Профессиональная подготовка кадров массовых профессий: компетентностный подход.**

*Золотухина Анна Александровна<sup>6</sup>*

*аспирантка*

*Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия*

*E-mail: [zolutuhina-anna@mail.ru](mailto:zolutuhina-anna@mail.ru)*

В настоящее время происходит переустройство системы образования по Болонскому типу, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного специалиста. Компетентностный подход приходит на смену традиционной знаниевой направленности парадигмы системы образования.

Изменения происходят и в системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Появляются новые направления подготовки персонала: корпоративное профессиональное образование, отраслевое профессиональное образование, торговые сети и представительства открывают центры подготовки персонала.

В связи с конкуренцией на рынке товаров и услуг возрастают и профессиональные требования к персоналу. Возникает необходимость подготовки специалиста, способного выстраивать эффективные коммуникации с окружающим миром для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности.

---

<sup>6</sup> Автор выражает признательность профессору, д. пед. наук Силкиной Н.В. за помощь в подготовке тезисов.

На сегодняшний день в научной литературе описаны подходы в определении понятия компетентности с точки зрения бизнес сферы (подбор, оценка персонала) и системы средне-специального и высшего образования. Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Емельянов Ю.Н. И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясичев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская, Дж. Равен и др. рассматривают понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования). Опираясь на работы А.В. Хуторского (Хуторской, 2002), определим компетентность как совокупность личностных качеств человека (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

Т.Ю. Базаров (Базаров, 2006) определяет понятие профессиональной компетенции как набора взаимосвязанных навыков, способностей и технологий, обеспечивающего эффективное решение класса задач (типов ситуаций). Этот круг задач, которые должен уметь решать специалист. На уровне личности компетенции соответствует компетентность – совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом.

В данной работе мы вслед за Т. Ю. Базаровым определим понятие профессиональной компетентности как совокупности ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом.

В процессе работы автором данной статьи была сформирована «Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности» на примере продавцов-консультантов. Модель включает два основных блока: личностный и профессиональный, три уровня развития компетентности с описанием каждой компетенции в конкретных проявлениях.

Предложенная модель внедрена в практическую работу сети розничных магазинов известных марок европейской одежды (HUGO BOSS, BENETTON, LEVIS) в городе Новосибирске. Условиями реализации модели является, разработанная автором, методика обучения продавцов-консультантов.

Компонентами методики являются:

- 1) форма компетентностного интервью (анкета, включающая блоки вопросов по компетенциям);
- 2) кейсы оценки, позволяющие определить уровень сформированности компетенции на ту или иную должность;
- 3) критерии, определяющие уровень подготовки по профессии.

Используемая модель профессиональной компетентности позволила приступить к разработке Стандартов качества обслуживания продавцов-консультантов, повысить мотивацию персонала к работе, частично решить проблему карьерного роста в организации; явилась основой для разработки Структурно-функциональной модели профессионального обучения администраторов торгового зала и менеджеров магазинов на основе компетентностного подхода.

## Литература

1. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)?//www.tltsu.ru/publectures/lecture\_06.html
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. – 128 с.
3. Жуков Ю.Н. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис... д-ра психол. наук. М., 2003.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия/. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
5. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. Л. Изд-во Ленингр.ун-та, 1991
6. Ксенофонтова Е.Г. Это модное слово: «Компетенции». Управление персоналом, 2006. №23
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
8. Равен Дж. Фрагмент книги «Компетентность в современном обществе» /Дж. Равен//Психологический журнал, 2001. № 4. С. 20-24.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2003.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>

### Компьютерное 3d-моделирование для визуальной демонстрации биологических процессов

*Ивановский Никита Андреевич*<sup>7</sup>

*магистрант*

*Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград, Россия*

*E-mail: [nikitaiv@mail.ru](mailto:nikitaiv@mail.ru)*

### Введение

Методы компьютерного моделирования были доступны немногим вплоть до конца восьмидесятых годов прошлого века. Компьютерный эксперимент был достаточно дорог, он требовал больших затрат машинного времени. Кроме того, быстродействие ЭВМ было сравнительно невелико, что сильно ограничивало их графические возможности и формы взаимодействия с пользователем. Появление дешевых и доступных компьютеров, увеличение их быстродействия сделали в последние несколько лет возможным применение методов машинного моделирования в образовании, причем не только для обучения будущих специалистов в сфере информационных технологий, но и для создания учебных физических моделей.

### Методы

Возможности современной компьютерной графики открывают широкие перспективы перед высшим образованием и, в частности, перед преподаванием естественно-географических дисциплин. Умения в области трехмерного моделирования

---

<sup>7</sup> Автор выражает признательность профессору, д.п.н. Короткову А.М. за помощь в подготовке тезисов.

и анимации могут помочь педагогу справиться со сложнейшими проблемами визуализации биологических процессов и явлений, практически не поддающихся воспроизведению с помощью статических плакатов, лабораторных опытов и даже так широко распространенных средств растровой и векторной двухмерной анимации. Деятельность большинства издательских домов, занимающихся выпуском учебных дисков, направлена на производство обучающих программ для средних учебных заведений. Студенты вуза в настоящий момент находятся в информационной яме, суть которой состоит в том, что в школах, как не удивительно, процесс компьютеризации проходит более быстрыми темпами, чем в учреждениях высшего образования. На занятиях по методике преподавания биологии в большинстве случаев используются устаревшие способы подачи информации – демонстрации плакатов, микрофотографирование с помощью аппаратов, которым уже несколько десятков лет. Справиться с данной проблемой возможно, обучив студента биологического отделения умениям использовать готовые трехмерные модели и, возможно, основам компьютерного моделирования, которые позволят ему в лучшей мере подстраивать визуализацию материала занятия под цель учебного курса.

### Результаты

Изучение многих тем по физиологии человека, физиологии растений, биохимии, биотехнологии, тем, где присутствует большое количество сложных структур, участвующих в динамических процессах, проводится в педагогическом вузе по плакатам и приборам, которые не в состоянии показать суть изучаемого явления или процесса. Например, тема «Слуховой анализатор» курса «Анатомия и физиология человека и животных». Практика показывает, что изучение данной темы вызывает у студентов определенные затруднения - ведь необходимо представить не только строение завитка улитки с кортиевым органом, но и понять закономерности функционирования этих систем. В этой ситуации применение визуальной информации, созданной на основе компьютерного моделирования, оказывает существенную помощь в овладении знаниями о динамике прохождения и восприятии звуковой волны, расположении и структуре рецепторных клеток спирального (кортиевого) органа. С целью повышения наглядности изучения данной темы в программе трехмерного моделирования были созданы модели структур, принимающих участие в проведении звуковой волны. Для реализации проекта были привлечены средства анатомического препарирования, используемые на базе Волгоградского медицинского университета, для более четкого рассмотрения строения. Были найдены необходимые изображения моделируемых объектов, изучена физиология и условия протекания звуковосприятия. В реализации этого проекта принимали участие студенты отделения биологии Волгоградского государственного педагогического университета, обладающие необходимыми навыками в области компьютерной графики, а также были привлечены в качестве экспертов преподаватели естественно-географического факультета. Модели прошли первичное апробирование на занятиях по анатомии человека.

В настоящее время ведется дальнейшая работа над возможными способами визуализации работы мышц и косточек среднего уха (планируется демонстрация механизмов костной передачи звуков) и динамикой передачи звуковых колебаний по каналам улитки во внутреннем ухе, создается оболочка с динамическими таблицами и схемами, систематизирующими все знания, касающиеся данной темы.

Проблема интерактивности получаемого продукта, решение которой позволяет в большей степени приблизить «виртуальные» практикумы к реальным практическим действиям студента, может быть решена. Существуют программы, конвертирующие любые 3D-объекты в интерактивные модули, в которых возможна самостоятельная

работа студентов со звуком, пространственным расположением детали, ее свойствами. Кроме того, существующее программное обеспечение позволяет интегрировать интерактивный модуль с файлами HTML и размещать его в сети Internet, реализуя таким образом удалённый и постоянный доступ студентов к учебному материалу. Для этих целей на естественно-географическом факультете был создан сайт [www.egf.vspu.ru](http://www.egf.vspu.ru), на котором размещены в разделе «Электронные ресурсы» примеры разработок студентов этого факультета, интерактивные 3d-модели позвонков человека, созданные автором в 2007 году.

**Музыкальная терапия как средство коррекции эмоционально – волевой сферы младших школьников с нарушениями интеллекта**

***Калуцких Екатерина Александровна<sup>18</sup>***

*Студентка дефектологического факультета*

*Курский государственный университет, Курск, Россия*

*E – mail: [deffak@yandex.ru](mailto:deffak@yandex.ru)*

Дети с отклонениями в развитии с самого раннего возраста нуждаются в особых условиях воспитания и обучения, обеспечивающих коррекцию нарушенных функций. Современная педагогика признает право ребенка на индивидуальное развитие. Образовательная система обязана приспособить формы и методы педагогического воздействия к возможностям ученика. Эффективность коррекционно - воспитательной работы по исправлению отдельных личностных недостатков, эмоциональных расстройств и отклонений в поведении младших школьников с нарушениями интеллекта повышается при использовании средств музыкальной терапии. В настоящее время существует очень мало исследований и научно обоснованных практических рекомендаций по использованию музыкальной терапии в коррекции умственно отсталых школьников. Полностью не изучены потенциальные возможности использования музыки в целях нормализации эмоционально – волевой сферы младших школьников с нарушениями интеллекта.

На протяжении трех лет на базе консультационно – диагностического центра КГУ мы проводим занятия по музыкальной терапии для младших школьников с нарушениями интеллекта. С учетом особенностей данной категории детей, а так же зоны их актуального и ближайшего развития мы разработали систему занятий, которая включает в себя несколько направлений: развивающие игры под музыку, танцевальные упражнения, дыхательная гимнастика, пение, релаксационные упражнения.

\* \* \*

Проведенное исследование показало, что такая система занятий не только интересна для детей, но и способствует коррекции их эмоционально – волевой, интеллектуальной, поведенческой сфер. Дети стали более толерантно относиться друг к другу во время занятий: не перебивают товарища, не мешают во время выполнения упражнения. Релаксационные упражнения в конце занятий помогают снимать негативные эмоции, повышенную раздражительность, дать положительный заряд детям на весь день. На наш взгляд, такую систему музыкального занятия специалисты в области коррекционной педагогики и психологии могут использовать в своей практической деятельности.

---

<sup>8</sup> Автор выражает признательность заведующей кафедры коррекционной педагогики и психологии, доценту, к. п. н. Ялпаевой Н.В. за помощь в подготовке тезисов.

### Литература

1. Алпарова Н.Н., Николаев В.А. Музыкально – игровой материал для дошкольников и младших школьников. – М.: Владос, 1999. – 128 с.
2. Евтушенко И.В. Организация музыкальных занятий в системе учебно – воспитательного процесса в школе – интернате для умственно – отсталых детей – сирот // Дефектология. – 1995. – №5. – С. 44 – 50.
3. Лазарева В.К. Музыкально – ритмические занятия на уроках пения и музыки в начальных классах вспомогательной школы // Дефектология. – 1990. – №5. – С. 28 – 39.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М.: Владос, 1999. – 176 с.
5. Стельмах О.Д. Игровые занятия с детьми в коррекционных группах // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 69 – 73.

### К вопросу о формировании потребности в иноязычной подготовке в допетровской России.

*Камызина Анна Владимировна*

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук  
Ставропольский государственный педагогический институт, психолого-педагогический  
факультет, г. Ставрополь, Россия*

*E-mail: [kamyzina@yandex.ru](mailto:kamyzina@yandex.ru)*

В современных условиях, в связи с возрастанием приоритета общечеловеческих ценностей, неизмеримо возрастает роль иностранных языков как средства обмена научно-культурной информацией. Казалось бы, нет необходимости доказывать в наше время значение иностранных языков в жизни и деятельности современного человека, дипломированного специалиста, интеллигента. Но возникающие постоянно по этому поводу дискуссии, в которых очень часто высказываются противоречивые мнения относительно их изучения увеличивают наш интерес к исследованию истории развития педагогической научно-методической мысли и преподавания иностранного языка в древние времена.

Потребность наших предков в изучении иностранных языков начала ощущаться в период проникновения в страну христианских идей, и была связана с необходимостью восприятия церковных текстов. Ярослав приглашал греческих певцов, учивших церковников. Константин Всеволодович знающий несколько языков, не щадил ни сил, ни средств для приобретения греческих книг, а также у него были несколько переводчиков-греков.

Одной из главных целей создания школ, было желание подготовить кадры собственных, пастырей и духовных наставников. Первыми учителями иностранных языков были греческие церковники. Так, известно, что большую часть митрополитов, Русь получала из Греции и Византии. По мере распространения христианства росло и число школ, расположенных по монастырям, при церквях и при епископских резиденциях. Параллельно с церковным осуществлялось культурное влияние Византии, что способствовало формированию русской национальной культуры. Изучение культурных ценностей византийцев предполагало овладение греческим языком.

Нашествие татар оказало пагубное влияние на начавшееся просвещение, разделив Русь на юго-западную и северо-восточную. Юго-западная Русь, вошедшая в состав великого княжества Литовского своим просвещением, стремлением к образованию, созданием школ опережала северо-восточную, чему способствовали близость Литвы к Западной Европе и ее отношение к Польше, с которой она соединилась в одно государство. Чтобы крепче привязать Русь к себе, Польша попыталась сделать ее латинской, уничтожить в ней православную веру и русский язык. Для воспитания приверженцев католической церкви, видевшихся иезуитам среди русского юношества, создавались в различных польских и русских городах училища,

обучение в которых велось на латинском языке. Лучшие люди того времени получали образование в Праге, Кракове и других городах, совершали путешествия по Европе и, таким образом, усваивали иностранный язык, европейские обычаи и т. д.

Против католического влияния князь Острожский открыл греко-латинскую школу, где изучались греческий и латинский языки, а также «вызволненные и вольные науки». Параллельно на южнорусских землях функционировали братские школы. Здесь, помимо чтения и письма, обучали иностранным языкам, а именно: греческому, родному, латинскому и польскому. Отличительной особенностью братских школ являлось то, что языкам начинали заниматься с самого начала обучения. Для быстрого практического усвоения языков учащиеся упражнялись ежедневно. Например, в Луцкой школе требовали «чтобы дети один другого спрашивали по-гречески, а отвечали бы по-словенски, и также спрашивали по-словенски, а отвечали бы на простом языке». Учащимся не позволялось между собой говорить на родном языке. В Киевской академии, образцом для которой послужили высшие училища, существовавшие в Польше и в Западной Европе, обучали латинскому, которому придавали большое значение, а также славянскому и греческому языкам. Параллельно велось обучение катехизису, арифметике, риторике, философии, богословию. Но в отличие от братской и луцкой школ характер преподавания иностранных языков был схоластический.

В XVI-XVIII вв., в связи с налаживанием деловых и дипломатических контактов России с другими странами, сформировалась потребность в овладении иностранными языками дипломатами, купечеством и другими, участвующими в данных процессах слоями населения. По всему государству вели деятельную торговлю купцы голландские, ганзейские шведские, английские, датские, немецкие, польские, персидские, армянские и другие, что давало возможность знакомству с иностранными культурами и языками. Влияние иностранных «торговых гостей» сказалось и в среде русских мелких торговцев, служивших у них агентами, приказчиками, работниками. Русская прислуга, служившая у иностранцев, обретала не только знания языка, но и во многом приобщалась к иностранной культуре. В таком приобщении русское духовенство усматривало даже опасность, видя в этом предпосылки к принятию веры своих хозяев-иностранцев.

По мере развития государства, изменения социально-экономических условий и развития культуры меняется и отношение к образованию. Возникла необходимость в людях не только «божественные книги ведущих», но и «студерованных» в разных науках. Приглашались учителя-иностранцы для обучения русского юношества, открывались школы. Так, в 1682 г. Сильвестр Медведев открыл школу и преподавал там «грамоту словенского учения и латыни». Братья Лихуды, получившие образование в Венеции и Падуе, начали обучать «греко-латинскому книжному писанию» в школе, а затем в «Славяно-греко-латинской академии», где усваивались иностранные языки (славянский, греческий, латинский) не только практически, но и теоретически.

В целом, четких знаний о способах обучения иностранным языкам не осталось, но следует думать, что XVI – XVII вв. изучение иностранных языков, носило сугубо практические цели, грамматике придавали второстепенное значение; на первом месте стояло усвоение живой речи и ее произносительных норм «с голоса» учителя, а при самостоятельном изучении языка важнейшую роль отводили лексиконам, азбуковникам и разговорникам. Это были прообразы появления грамматик и учебников.

Способом изучения иностранных языков в древнерусских монастырских школах, практиковавшимся еще XI – XII вв. был словарный способ, заключающийся в заучивании иностранных слов с соответствующим их значением на каждую букву алфавита; степень знакомства с языком измерялась также количеством иностранных слов на каждую букву, усвоенных человеком, изучавшим этот язык. Немного позже (конец XII в.) появилась другая система изучения иностранных языков: заучивание слов (с их значениями), расположенными не в азбучном порядке, а по смысловым группам, по известным понятиям или предметам. Например, сначала перечислялись слова, относящиеся к религии, затем – к временам года,

духовным и светским властям, родству, общественному положению, термины мер и веса и т. д.

Таким образом, возникновение потребности в изучении греческого языка начало ощущаться в период проникновения в страну христианских идей, и была связана с необходимостью восприятия греческих церковных книг, поступающих в страну из Византии. Толчком к распространению латинского языка послужило усиление связей юга-запада Руси с католическим западом в период и после татаро-монгольского нашествия, что сыграло важную роль в развитии образования Руси в тяжелое для нашего народа время.

Налаживание деловых и дипломатических контактов Руси с другими странами обусловило необходимость овладения основными западноевропейскими языками «деловыми» и «торговыми» людьми.

В качестве важного стимула к развитию иноязычной подготовки явилось то, что первые употребляемые в России школьные учебники и учебные пособия были написаны на иностранных языках.

**Формирование профессиональной мобильности будущего инженера на основе профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения иностранному языку**

**Каплина Светлана Евгеньевна**

*докторант, к.п.н., доцент*

*Читинский государственный университет*

*E-mail: [kse2000@list.ru](mailto:kse2000@list.ru)*

Динамично развивающееся современное общество характеризуется мощным научным и технологическим прорывом, стимулирующим потребность в подготовке компетентных, профессионально мобильных специалистов, готовых вступить в сферу новых экономических отношений. Необходимость разработки технологии процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в ходе изучения гуманитарных дисциплин обусловлена гуманизацией общественной жизни, а также сложившейся ситуацией на рынке труда.

В настоящее время педагогическая технология фактически является канвой всего педагогического процесса, представляя собой систему взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенных единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников и гарантирующая достижение поставленных целей.

Ориентируясь на возможности современных педагогических технологий в вопросе формирования профессиональной мобильности будущих инженеров, нами была предпринята попытка создания своей, новой, конкретной технологии формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе обучения иностранному языку.

Профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология формирования профессиональной мобильности будущего инженера в процессе изучения иностранного языка имеет следующую структуру.

***Классификационные параметры технологии***

*По уровню применения:* общепедагогическая.

*По философской основе:* неопрагматическая + приспособляющаяся.

*По основному фактору развития:* социогенная + психогенная.

*По концепции усвоения:* ассоциативно-рефлекторная, поэтапной интериоризации.

*По ориентации на личностные структуры:* ЗУН, СУД, СДП.

## Секция «Педагогическое образование и образовательные технологии»

*По характеру содержания:* обучающая, общеобразовательная, профессиональная, интегрированная.

*По типу управления:* все виды.

*По организационным формам:* все виды.

*По преобладающему методу:* проблемная + игровая.

*По категории обучаемых:* массовая, все категории.

### **Целевые ориентации технологии**

Формирование профессионально-значимых, личностных и интеллектуально-логических умений будущего специалиста при обучении иноязычной речевой деятельности и отражающих развитость определенного типа профессиональной мобильности (предметно-информационного, профессионально-личностного, личностно-творческого типа).

### **Принципы технологии**

- Фундаментализации содержания образования.
- Концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса.
- Гуманизация содержания образования.
- Мотивация образования.
- Профессионально-коммуникативная направленность.
- Личностное и ролевое общение.
- Проблемность содержания материала.

### **Особенности содержания технологии**

Особенности содержания профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативной технологии формирования профессиональной мобильности будущего инженера в процессе изучения иностранного языка отражены в табл. 1.

**Таблица 1**

Содержание технологии

<b>Аспекты подготовки инженера</b>	<b>Предметно-информационный тип мобильности (инженер-технолог, инженер по трансферу)</b>	<b>Профессионально-личностный тип мобильности (инженер-энциклопедист)</b>	<b>Личностно-творческий тип мобильности (инженер-профессионал)</b>
Деятельностная сущность его функций	воспроизведение известного по образцу	воссоздание и стабилизация изменчивого развития; создание нового, имеющего аналоги	прогнозирование неизвестного; создание нового, не имеющего аналогов
Ведущие психические процессы в реализации функций	память, представление	оперативное мышление; техническое мышление	теоретическое мышление; техническое мышление; творческое мышление
Ведущая обучающая процедура	передача информации; отработка действий	моделирование и разбор ситуаций; нежесткое, косвенное управление	создание творческой среды; самостоятельная работа

Ведущие методы активизации обучения	объяснительно-иллюстративный метод; диалогический метод; метод проблемных ситуаций	информационно-развивающий метод; репродуктивный метод; игровой метод; эвристический метод; проблемно-поисковый метод	информационно-развивающий метод; проблемно-поисковый метод; исследовательский метод; творчески-репродуктивный метод
Ведущие формы обучения	коллективно-групповое занятие; индивидуально-групповое занятие; самостоятельная работа	комбинированный урок; ролевая игра; индивидуально-групповое занятие; индивидуально-самостоятельное занятие	интегративный урок; индивидуально-групповое занятие; индивидуально-самостоятельное занятие; деловая игра

Функционирование предложенной технологии формирования профессиональной мобильности инженеров при изучении иностранного языка было проверено экспериментальным путем на базе Читинского государственного университета. Результаты проведенных экспериментов подтвердили наличие положительной динамики в процессе становления профессионально мобильной личности инженера.

#### Детерминанты педагогической рефлексии молодых учителей<sup>9</sup>

**Карнелович Марина Михайловна<sup>10</sup>**

*преподаватель*

*Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь*

*E-mail: [karnyalovich\\_mm@mail.ru](mailto:karnyalovich_mm@mail.ru)*

Целью исследования явилось проведение комплексного анализа детерминант педагогической рефлексии молодых учителей (22 — 32 лет) и разработка способов формирования педагогической рефлексии как компоненты их профессиональной педагогической деятельности. Выявление содержания и структуры педагогической рефлексии осуществлялось с помощью метода поперечных срезов, анкетирования, контент-анализа самохарактеристик и сочинений учителей «Я-глазами других», модифицированного метода личностных конструкторов Дж.Келли. При обработке эмпирического материала применялись анализ главных компонент с Varimax вращением, метод ранговой корреляции по Спирмену, индекс Баннистера.

Выявленные в ходе исследования содержательные и структурные особенности личностной рефлексии молодых учителей отражают внутренние противоречия этапов процесса профессионально-личностного развития специалиста. Учителя первой группы (стаж менее 3 лет) проходят сложный период адаптации, когда еще нет ясного представления о себе как субъекте профессионально-педагогической деятельности, возникают противоречия между имеющимися знаниями, умениями, способностями и требованиями труда. Это приводит к повышению напряженности, эмоциональной неустойчивости, пессимистичности личности, зафиксированных в личностной

<sup>9</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследований, проведенных в рамках работы над диссертацией «Развитие педагогической рефлексии у учителей на этапе ранней зрелости»

<sup>10</sup> Автор выражает признательность профессору, д.п.н. Чепикову В.Т. за помощь в подготовке тезисов.

рефлексии респондентов первой группы. Учителя второй группы (стаж от 3 до 6 лет) преодолели кризисный период «погружения» в профессию и коллектив, самоопределились, приобрели стратегии психологической защиты для достижения чувства безопасности и личностного равновесия, поэтому структуры личностной рефлексии этой группы более позитивны в сравнении с первой группой. Учителя третьей группы (стаж более 6 лет) в ходе личностной рефлексии создали наиболее позитивные рефлексивные образы педагога, свидетельствующие о высокой самооценке и уровне самопринятия. Наряду с положительными тенденциями развития личности учителя выявлены факты усиления оценок «Я» по полюсам «консервативный», «пассивный», «авторитарный» в структуре личностной рефлексии учителей третьей группы, указывающие на возникновение новых противоречий, разрешение которых возможно через поиск и обретение новых смыслов и мотивов профессионально-личностного развития.

В содержании, структуре, уровне дифференцированности коммуникативной рефлексии учителей, функционирующей в общении с учащимися, находит отражение типология учащихся, существующая в сознании учителей и проявляющаяся в эмоционально-оценочном отношении и степени идентификации учителей с учащимися разной успешности обучения и эмоциональной привлекательности. Для рефлексии учителей во взаимодействии с учащимися высокой успешности обучения характерна выраженная позитивность, с учащимися средней успеваемости — редукция ряда смысловых блоков качеств по мере увеличения длительности педагогического стажа. Факторные структуры коммуникативной рефлексии, проявляющейся в общении с учащимися категории «любимых», в разных группах учителей имеют различия по степени семантической упорядоченности и репертуару личностных конструктов.

Анализ содержания факторов структур коммуникативной рефлексии учителей в общении с «трудными», «нелюбимыми», учащимися низкого уровня успеваемости обнаружил наличие у испытуемых представления о негативном оценивании данными категориями учащихся характеристик коммуникативной и эмоциональной сфер, морально-нравственного облика педагога. Описываемые структуры у учителей первой группы лишены явной негативной окраски, что, по-видимому, связано с выраженным стремлением начинающих учителей к позитивному взаимодействию с учащимися и отсутствием педагогических стереотипов.

Особенности рефлексии учителей, функционирующей во взаимодействии с коллегами, определяются степенью субъективной значимости субъектов взаимодействия и валентностью отношения молодых учителей к ним. При положительном отношении межролевое общение приобретает характер межличностного, при котором учителя склонны фиксировать и учитывать индивидуально неповторимые особенности восприятия себя коллегами. В этом случае коммуникативная рефлексия отличается наибольшей интенсивностью и полнотой, выраженной позитивностью. Прогнозируемое неприязненное отношение со стороны партнера по общению стимулирует учителей на рефлексию, продуктом которой выступает противоречивый, редуцированный рефлексивный образ «Я» с фиксацией отрицательных личностных характеристик, причем эта тенденция усиливается с увеличением длительности педагогической деятельности. Этот факт можно рассматривать в качестве одного из механизмов, которые не способствуют взаимопониманию, разрешению противоречий и установлению конструктивного сотрудничества между коллегами. Неоднозначное отношение учителей к референтному коллеге предполагает сензитивность педагогов к оценке субъектных свойств, проявляющихся в профессиональной педагогической деятельности, — отношения к труду, интеллекта, уровня профессиональной компетентности.

В рамках исследования на основе работ А.А.Деркача, К.А.Абульхановой-Славской, Н.В.Кузьминой, А.П.Ситникова, Е.Б.Старовойтенко, С.Ю.Степанова и др. были разработаны и апробированы способы развития личностной и коммуникативной рефлексии, обеспечивающие профессионально-личностное развитие и способствующие построению развивающей стратегии педагогического взаимодействия молодых учителей с учащимися и конструктивному деловому сотрудничеству с коллегами.

*Результаты исследования углубляют представление о молодых учителях как субъектах профессионально-личностного развития и педагогического взаимодействия и могут быть использованы в организации сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов.*

### Литература

1. Карнелович М.М. (2003) Проблема формирования рефлексии у учителей как психологической детерминанты профессиональной педагогической деятельности // Вестник ГрГУ им. Я.Купалы. – Серия 1. №1(18).
2. Карнелович М.М. (2007) Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися // Вестник ГрГУ им. Я.Купалы. Серия 4. №2 (54).
3. Карнелович М.М., [Кондратьева С.В.] (2007) Личностная ретроспективная, актуальная и перспективная рефлексия учителей на этапе активной профессионализации // Современный научный вестник. Серия «Экономика, педагогика, политология, право». - г.Белгород: Руснаучкнига,. №7(15).

### **Методические подходы к организации удаленного доступа к данным информационных систем управления ВУЗом и их практическая реализация.**

***Киселев Андрей Александрович<sup>11</sup>***

*аспирант*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: [andry135@yandex.ru](mailto:andry135@yandex.ru)*

В настоящем докладе рассматривается вопрос организации удаленного доступа к данным информационных систем управления ВУЗом при помощи Web-технологий.

Благодаря достаточно широкому распространению Интернета это решение является экономически целесообразным и технически осуществимым. При этом выбор конкретных путей реализации такого решения, учитывающих особенности управления высшими учебными заведениями и обеспечивающих необходимую степень защищенности и интеграции данных, является в каждом конкретном случае достаточно сложной задачей.

На современном уровне организации учебного процесса возникает целый ряд проблем, связанных с ведением регистрации студентов, аспирантов на факультетах, организация доступа к расписанию занятий, экзаменов. Актуальность задачи будет возрастать по мере внедрения элементов Болонского процесса.

В докладе рассматривается пример решения одной из таких проблем: регистрацией студентов на экзамен, когда не установлены конкретные сроки его сдачи. Здесь возникает следующая сложность: студент может зарегистрироваться на экзамен, а дня за два передумать вследствие чего усложняется процесс документооборота на кафедре.

---

<sup>11</sup> Автор выражает признательность к.ф.-м.н. Авраамовой О.Д. за руководство работы.

С помощью удаленного доступа эта проблема решается просто. Создается Web-приложение для электронной регистрации студентов. Оно позволяет студентам регистрировать и сниматься с экзамена или зачета. Все данные записываются в базу данных. Благодаря этому уже не приходится перелопачивать множество бумаг, а просто перед экзаменом взять данные из базы и распечатать ведомость.

В докладе рассматриваются вопрос архитектуры, программная реализация Web-приложения и настройки сервера приложений.

И так, как видно из выше написанного организация удаленного доступа помогает решать проблему бумажной волокиты, экономит время и облегчает работу кафедре. Единственное что нужно студенту это доступ к Интернету.

### **Литература**

1. Холме Ден, Томас Орин Управление и поддержка Microsoft Windows Server 2003. Учебный курс Microsoft / Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Издательство «Русская Редакция», 2007. – 448 стр. : ил.
2. Пашеку Хавьер Программирование в Borland Delphi 2006 для профессионалов. :Пер. англ. – М. :Издательский дом «Вильямс», 2006. – 944 с. : ил.
3. Дино Эспозито Microsoft ASP.NET 2.0. Базовый курс. : Питер, Русская Редакция, 2007. – 592 с.

### **Особенности развития фонематического восприятия у умственно отсталых детей младшего школьного возраста**

*Козлова Елизавета Дмитриевна*

*студентка*

*Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [Lizaveta-lika@mail.ru](mailto:Lizaveta-lika@mail.ru)*

### **Введение**

Основой для обучения детей правописанию является учение о фонемном составе слова. Все программы графоорфографических действий, которые необходимо выполнять при написании (кодировании) слов, базируются на фонематическом анализе. От уровня осознания ребенком звуковой действительности языка и строения звуковой формы слова зависит усвоение не только грамоты, но и грамматики, и орфографии [4, с.24].

Уровень сформированности фонематического восприятия в учебном процессе играет очень важную роль, ведь именно на фонематическом анализе, синтезе, дифференциации фонем строится процесс чтения и письма. А развитие фонематического восприятия у умственно отсталых учащихся имеет свои особенности, что немаловажно учитывать при построении всего учебного процесса. На данный момент проблема особенностей развития фонематического восприятия широко не освещена авторами, из чего можно сделать вывод об актуальности данной темы.

Умственное и речевое развитие ребенка тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и познавательной деятельности характеризуется определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии познавательной деятельности, но эти два процесса являются относительно автономными. Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка. Однако отсутствует явная, по мнению Лалаевой Р.И, непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи [1, с. 5-7]. Так, среди детей с умственной отсталостью в степени дебильности встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и

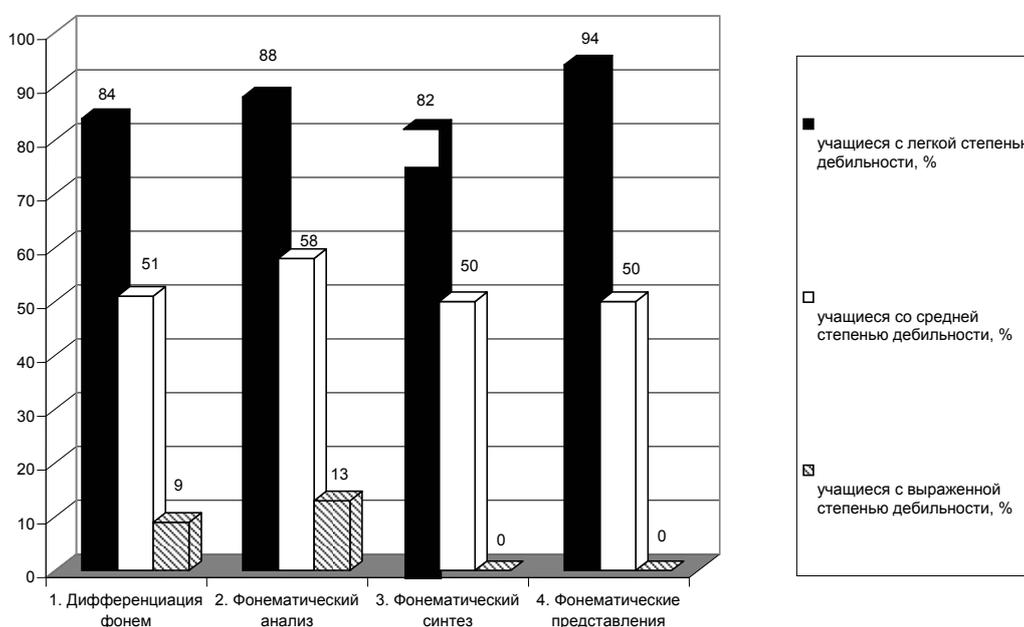
со значительно более высоким уровнем владения речью. Уровень речевого развития большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие.

Лалаева Р.И. указывала на зависимость уровня развития речи от степени умственной отсталости, но с учетом непостоянства ее проявления. Важно отметить, что отмечается взаимосвязь с развитием речи в целом, а не отдельных ее компонентов. В данной работе исследуется зависимость уровня развития фонематического восприятия от степени умственной отсталости.

### Методы

Для того чтобы выявить зависимость уровня развития фонематического восприятия от степени умственной отсталости, нами было проведено обследование детей в Республиканской специальной коррекционной школе-интернате для детей-сирот VIII вида №2 в 4 классе. По степени умственной отсталости мы разделили всех учащихся на три группы: легкая степень дебильности, средняя степень дебильности и выраженная степень дебильности. Обследование уровня развития фонематического восприятия этих детей проводилось индивидуально в привычной для них обстановке. Для составления комплекса заданий на обследование фонематического восприятия были использованы методики Лалаевой Р.И., Венедиктовой Л.В., Волковой Г.А. и других. Данные задания направлены на изучение сформированности таких операций, как фонематическое восприятие (дифференциация фонем), фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления. Изучение всех этих операций даст более полную картину состояния фонематического восприятия. Результаты обследования оказались следующими.

Зависимость уровня развития фонематического восприятия от степени умственной отсталости учащихся младшего школьного возраста



### Результаты

В результате обследования был выявлен различный уровень выполнения заданий, как по группам, так и по блокам. Первая группа лучше всего справилась с заданиями на обследование фонематических представлений и менее успешно на обследование фонематического синтеза. Вторая группа дала большее количество правильных ответов

при обследовании фонематического анализа, но возникли трудности с заданиями на обследование фонематического синтеза и фонематических представлений. Самый низкий уровень выполнения заданий показала третья группа, где лучшим результатом стало обследование фонематического анализа и самые низкие показатели при обследовании фонематического синтеза и фонематических представлений. Это показывает, что чем тяжелее степень умственной отсталости, тем ниже уровень сформированности фонематического восприятия. Характерными и распространенными ошибками учащихся с умственной отсталостью являются смешение оппозиционных звуков. Важно отметить, что на уровень развития фонематического восприятия умственно отсталых детей влияет коррекционно-педагогическая работа в школе. Система работы по развитию фонематического восприятия умственно отсталых детей должна быть направлена на слуховую и произносительную дифференциацию фонем с опорой на их смысловозначительные признаки и семантику слов, на развитие фонематического анализа с использованием дополнительных приемов символизации звуковой структуры слова, приемов интонирования, на расширение словаря и уточнение значения слов на основе их систематизации и сравнения, формирование словообразования и формообразования в тесной взаимосвязи с развитием фонематических процессов.

### **Литература**

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Учебное пособие для студентов педвузов. - М.: Академия, 1999. - 384с.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. - Союз, 2001. - 224с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2004 - 241с.

### **Проблема формирования гражданской компетентности будущих педагогов**

*Котова Галина Леонидовна<sup>12</sup>*

*соискатель*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

*E-mail: [gallinakot@mail.ru](mailto:gallinakot@mail.ru)*

### **Введение**

На сегодняшний день система образования на всех ступенях претерпевает значительные трансформации в рамках перехода от традиционной знаниевой к новой компетентностной парадигме. Уже более 15 лет уровень подготовки выпускника (в том числе и будущего педагога) оценивается с позиций сформированности у него профессиональной компетентности, одним из блоков которой являются профессиональные психологические установки учителя, требуемые от него профессией (Маркова, 1990).

Одной из таких установок возможно считать гражданскую компетентность, под которой нами понимается комплекс гражданских знаний и умений, гражданских качеств; навыков и практического опыта гражданской деятельности, вызванных ориентацией субъекта на реализацию гражданских ценностей. Гражданская компетентность являет собой сумму компетенций гражданственности: знаний и соблюдения прав и обязанностей гражданина; свободы и ответственности, уверенности в

---

<sup>12</sup> Автор выражает признательность профессору, д.п.н. Мальцевой Э.А. за помощь в подготовке тезисов

себе, собственного достоинства, гражданского долга; знания и гордости за символы государства (Зимняя, 2007).

Эффективное формирование гражданской компетентности возможно, прежде всего, посредством вовлечения студентов – будущих педагогов в гражданскую деятельность (краеведческого, социального, политического, правового, экономического характера). Тем не менее, на сегодняшний день система образования предоставляет обучающимся мало возможностей для осуществления такой деятельности. Более того, преобладающее количество объединений направлено не столько на становление гражданина, сколько на освоение молодежью военно-учетных специальностей, общефизическую подготовленность и т.д. В условиях современного общества, условиях новой парадигмы образования необходим поиск путей эффективного формирования гражданской компетентности подрастающего поколения, в том числе и будущих педагогов. Все вышперечисленное обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

### Методы

Сущность проводимого нами исследования заключается в организации преобразующего педагогического эксперимента на базе ГОУ СПО «Чайковский профессионально-педагогический колледж» (город Чайковский Пермского края). Контингент – студенты, обучающиеся в группах специальностей 050502 «Учитель информатики» и 050303 «Учитель иностранного языка».

В результате анализа и обобщения источников научно-методической литературы было сделано предположение о том, что в рамках компетентного подхода в педагогическом образовании наиболее эффективным средством формирования гражданской компетентности может являться гражданская деятельность студентов как участников специально организованного клубного объединения.

Основываясь на представления о трехмерной структурной модели гражданской компетентности (Трофимова, 1997; Мюнклер, 2003), мы разработали комплекс методов диагностики гражданской компетентности, куда вошли анкеты разного типа, решение педагогических ситуаций, опросники «Методика Шварца для изучения ценностей личности», «Методика диагностика уровня гражданственности (по В.Ш. Масленниковой)», «Оценка уровня интеллигентности личности (по В.И. Андрееву)» и т.д. Также нами была разработана авторская методика измерения гражданской компетентности (адаптирован опросник Г.С. Трофимовой), используется включенное наблюдение. Выбор указанных методов исследования представляется целесообразным для оценивания динамики индикаторов сформированности гражданской компетентности студентов колледжа – будущих преподавателей английского языка и информатики.

### Результаты

Проведенный анализ данных, полученный в результате первого диагностического среза, свидетельствует о том, что при поступлении в колледж студенты – будущие педагоги, как правило, имеют средний уровень представлений и знаний, составляющих когнитивный компонент гражданской компетентности. Тем не менее, противоположная картина обнаруживается при анализе ценностных ориентаций будущих учителей, изучении имеющегося у студентов опыта участия в гражданской деятельности. Так, например, 52 % респондентов отмечают низкую значимость для них соблюдения и сохранения традиций своего народа; высокие показатели ценностной ориентации власти, социальной активности были отмечены всего у 5 % юношей и девушек. Практически никто из студентов не интересовался деятельностью политических партий России и зарубежных стран, не участвовал в детских и молодежных организациях, объединениях.

При этом возможно было констатировать благоприятный потенциал для формирования гражданской компетентности у студентов колледжа (в частности, 89 % респондентов продемонстрировали высокую значимость для них ценности универсализма – равенства, мира во всем мире, зрелого понимания мира и т.д.)

В течение 2006/2007 учебного года на базе ГОУ СПО «Чайковский профессионально-педагогический колледж» было создано студенческое клубное объединение «Люди будущего», в рамках которого наши студенты сотрудничают с городской общественной организацией «Комитет ветеранов войны в Афганистане, Чечне и других локальных конфликтах». Юноши и девушки принимают участие в митингах и демонстрациях, проводят вечера, радиопередачи гражданской тематики в колледже и т.д. Особое внимание также уделяется нами воспитанию диалога культур, в связи с чем будущие учителя иностранного языка организуют страноведческие праздники, проводят викторины и т.д. Осуществляется попытка формирования гражданской компетентности будущих педагогов в рамках студенческого клубного объединения, модель которого основывается на синтезе принципов отечественной и зарубежной клубной педагогики: клуб функционирует как особая среда, где молодёжь может ощутить, пережить состояние свободы, приобрести опыт управленческой деятельности и т.д. В течение мая - июня 2008 года нами запланировано проведение второго среза диагностики сформированности гражданской компетентности при помощи вышеназванных методов исследования.

Таким образом, одним из способов формирования гражданской компетентности будущих педагогов может являться привлечение молодежи к участию в клубном объединении, непрерывная деятельность которого будет затрагивать развитие всех компонентов рассматриваемой компетентности - гражданских знаний и умений, качеств; навыков и практического опыта гражданской деятельности, вызванных ориентацией субъекта на реализацию гражданских ценностей.

### **Литература**

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 33 – 45.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. – С. 7.
3. Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя. – Ижевск: Республ. инновационный учебно-метод. центр, 1997. – 24 с.

### **Подготовка спортивных режиссеров в высших учебных заведениях**

***Кудашов Валерий Фазильевич***

*Кандидат педагогических наук*

*Санкт-Петербургский государственный университет физической культуры им. П.Ф.*

*Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: [kudashoff@mail.ru](mailto:kudashoff@mail.ru)*

Стратегия модернизации российского образования, вхождение России в Болонский процесс ориентирует высшие учебные заведения на существенное обновление образовательной деятельности, направленной на формирование компетентности в сфере профессиональной деятельности, на создание учебной и профессиональной мобильности. Особое внимание уделяется усилению роли физической культуры. В связи с этим появляются новые направления, связанные с подготовкой профессионалов для смежных с физической культурой и спортом областей общественной и культурной сфер

и прикладных к физической культуре: спортивный журналист, спортивный менеджер, режиссер спортивно-художественных праздников.

Спортивные праздники являются сегодня перспективным направлением в деле пропаганды физической культуры и спорта, в развитии спортивного шоу-бизнеса. Подтверждение этому мы получили при анализе количества проводимых спортивно-зрелищных мероприятий на крупнейших стадионах Санкт-Петербурга за последние годы, который показывает значительное увеличение числа проводимых спортивных праздников и соревнований на данных спортивных площадках (в 2 и более раз).

При организации и проведении спортивно-зрелищных мероприятий необходимы компетентные, высококвалифицированные специалисты – спортивные режиссеры, решающие все задачи и проблемы, возникающие в ходе их деятельности. К сожалению, исследования проблем подготовки спортивного режиссера в условиях высшего профессионального образования практически отсутствуют, нет системного анализа деятельности специалиста данного профиля на современном этапе.

Для определения основных аспектов, влияющих на успех спортивно-зрелищного мероприятия, мы провели опрос участников праздника (режиссеров, руководителей спортивных сооружений, заказчиков, студентов-будущих режиссеров). Мнения респондентов показали, что при огромной роли творческого начала (зрелищной части мероприятия), его организационная и финансовая сторона оказывают существенное влияние на успешность всего мероприятия в целом, а, по мнению ведущих режиссеров (49% ответов), именно организационная сторона сегодня, в первую очередь, влияет на успешность проводимого мероприятия.

Использование подходов менеджмента в наших исследованиях позволило выявить: структуру спортивно-художественных праздников; этапы подготовки и проведения, их содержание; распределение полномочий и функций ответственных лиц спортивно-зрелищного мероприятия; систему внешних и внутренних связей при подготовке спортивно-художественного праздника на спортивном сооружении.

Процесс подготовки и проведения спортивно-зрелищного мероприятия был условно разделен на несколько этапов: подготовительный, организационный, этап проведения, заключительный. На каждом из этапов выполняются различные виды деятельности специалистами, ответственными за эти виды работ. В наших исследованиях подробно описаны осуществляемые виды деятельности всех участников праздника. Это позволило составить схему распределения полномочий при подготовке спортивно-зрелищного мероприятия и выявить систему внешних и внутренних связей. Общее количество, длительность и содержание этапов зависит от масштабов проводимого мероприятия и возможностей материально-технической базы.

Анализ деятельности спортивного режиссера показал ее полифункциональность. Нами выделено шестнадцать деятельностных функций спортивного режиссера, основными из которых названы творческая и организационная. При этом следует отметить, что на каждом из этапов затраты времени спортивного режиссера на решение организационных вопросов составляют от 75-90%.

Наши исследования позволили сделать заключение, что деятельность современного спортивного режиссера – это сложный комплекс, включающий в себя творческую составляющую (креативные способности, инновационное мышление, владение современными технологиями зрелищных услуг и т.д.) и управленческую составляющую (включающую все организационные и административно-управленческие функции).

При подготовке специалистов по спортивной режиссуре процесс обучения должен быть направлен на приобретение ключевых профессиональных компетенций, связанных с подготовкой и проведением праздника, на развитие организационных, административно-управленческих умений и способностей, большая часть которых не подтверждается учебными дисциплинами, предусмотренными в учебных планах и

программах вузов. Поэтому содержание профессиональной подготовки необходимо дополнить программным материалом, позволяющими освоить ключевые компетенции с целью создания благоприятных условий для успешной подготовки будущих спортивных режиссеров.

На основе материалов исследований была составлена авторская программа спецкурса, направленная на формирование профессиональных компетенций, связанных с организационной составляющей деятельности спортивного режиссера. С целью проверки ее эффективности был организован педагогический эксперимент.

По данным педагогического тестирования после эксперимента уровень знаний студентов в экспериментальной группе ( $44,2 \pm 1,5$  баллов) стал значительно выше, чем контрольной ( $30,4 \pm 1,5$  баллов), эти различия достоверны ( $P < 0,05$ ). Полученная сумма экспертных оценок организаторской деятельности студентов в экспериментальной группе также выше, чем в контрольной и составляет  $60,0 \pm 2,3$  и  $49,1 \pm 2,4$  баллов соответственно. Из девяти рассматриваемых критериев, достоверно различаются семь ( $P < 0,05$ ).

Полученные объективные и субъективные данные подтверждают эффективность экспериментальной программы спецкурса, позволяющей повысить качество подготовки специалистов по спортивной режиссуре, сокращая процесс адаптации студентов к рабочей деятельности по организации и проведению художественно-спортивных праздников.

### **Литература**

1. Дулин, Ю.Н. Концепция профессиональной подготовки менеджеров: монография / Ю.Н.Дулин. - РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб. 2006. - 75 с. - ISBN 5-8064-1074-9.
2. Кудашов В.Ф. Подготовка специалистов по спортивной режиссуре в высших учебных заведениях: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08: защищена 13.12.2007 /Кудашов Валерий Фазильевич; Санкт-Петербургский гос.универ.физ.культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2007. – 219 с.
3. Петров, Б.Н. Массовые спортивно-художественные представления: Основы режиссуры, технологии, организации и методики [Учеб. пособие для студентов высш. и сред. проф. учебных заведений физической культуры] / Б.Н. Петров. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 352 с. – ISBN 5-8134-0075-3

### **Особенности нарушений слоговой структуры слов у детей с минимальными дизартрическими расстройствами**

***Куликовская Наталья Эдуардовна***

*аспирантка*

*Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [Kylikovska-nata@rambler.ru](mailto:Kylikovska-nata@rambler.ru)*

### **Введение**

Речевое развитие детей с минимальными дизартрическими расстройствами отличается такими отклонениями, как просодическая и фонетическая несформированность, своеобразии протекания моторных функций, обусловленных невыраженным микроорганическим поражением головного мозга.

Нарушение слоговой структуры слов – одно из проявлений минимальных дизартрических расстройств. Данный дефект характеризуется трудностями в произношении слов (нарушение порядка слогов в слове, пропуски или добавление новых слогов или звуков).

Неверное воспроизведение слоговой структуры слова у детей до трех лет физиологически обусловлено, считается нормальным явлением. Однако, если ребенок в возрасте 4–5 лет допускает в словах пропуски, замены или перестановки слогов и звуков, то это является сигналом стойкого нарушения слоговой структуры слова.

Недостаточная степень коррекции данного вида патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии и дислексии, а также вызывает появление вторичных психических наслоений, связанных с более или менее болезненными переживаниями этих явлений.

Практика логопедической работы показывает, что часто на первый план в дошкольном возрасте выдвигается исправление звукопроизношения и недооценивается значение формирования слоговой структуры слов, представляющей значительную сложность для коррекционной работы.

Исходя из вышесказанного, актуальность данной проблемы очевидна.

### Методы

С целью выявления особенностей нарушения слоговой структуры слов у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, было проведено логопедическое обследование. Предлагалось выполнить 5 заданий следующего характера: воспроизвести услышанные ритмические рисунки (отстукивания), назвать картинки, повторить ряд слогов, слов и словосочетаний различной слоговой структуры, ответить на вопросы логопеда.

При обработке результатов констатирующего эксперимента были предложены критерии оценивания выполнения детьми предъявленных заданий, на основании которых проставлялись соответствующие баллы, и выводился итоговый уровень сформированности слоговой структуры слов.

### Результаты

Анализ экспериментальных данных показал, что для детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями характерна недостаточная сформированность слоговой структуры слов.

При предъявлении задания на выявление умения воспроизводить слова из 4-5 слогов со стечением согласных в начале, середине, конце слова, самостоятельно справились с заданием 80 % детей, выполнили с ошибками 20 %. При воспроизведении слов, как самостоятельно, так и отраженно, с одним и двумя стечениями согласных, отмечались пропуски или перестановки звуков и слогов.

Особенно дети затруднялись в воспроизведении предложений с большой концентрацией сложных слов: незначительные ошибки наблюдались у 60 % детей и не справились – 40 %. Отмечались следующие недостатки: перестановки, пропуски, добавления слогов и звуков в словах, ухудшение звукопроизношения, а также опускание слов в предложении. Дети путались, забывали слова, не понимали смысла предложения без предъявления наглядности. Речь при этом была грамматически неправильно оформлена (опускание слогов, предлогов, окончаний), звучала невнятно, неразборчиво.

Также сложным оказалось для детей повторить отраженно за логопедом ряды слогов даже с третьей попытки, что свидетельствует о нарушении фонематического восприятия. Правильно выполнили задание 10 % детей, ошибки допустили – 80 %, не справились – 10 %.

При выполнении задания на выявление умения отхлопывать ритмический рисунок слова, с незначительными ошибками или со 2-3-й попытки выполнили – 90 % детей и не справились 10 % детей. Дети затруднялись в точном воспроизведении ритма слов, что подтверждает несформированность темпо-ритмических представлений. Более

доступным, оказалось, отхлопывание слов с прямыми слогами без стечения согласных звуков по предлагаемому образцу.

Легким оказалось задание на выявление умения воспроизводить слоговую структуру слов без стечения согласных. Наименьшую трудность для детей составляло воспроизведение слов с прямыми слогами без стечения согласных. С данным заданием полностью справились 90 % детей и выполнили с незначительными ошибками 10 %.

Таким образом, проведенное исследование, показывает следующие результаты: подавляющее большинство детей с минимальными дизартрическими нарушениями (60 %) находится на среднем уровне усвоения слогового состава слов, 40 % детей – на низком, высокий уровень не был отмечен.

В качественном плане указанные нарушения проявляются в опускании слогов (аквариум – вариум), перестановки слогов (самолет – масалет), контаминациях (фиолетовое платье – фитье), антиципациях (милиция – мимиция), персеверациях (тыква – тыкваква), итерациях (стакан – сытакан). Кроме того, у детей данной категории отмечается вялость артикуляционного аппарата, затруднения переключения с одной артикуляционной позы на другую, недостаточная сформированность ритмической структуры слов, фонетико-фонематических представлений, что в свою очередь влияет на овладение лексико-грамматическими компонентами речи.

Данные нашего эксперимента свидетельствуют о необходимости рассмотрения системы логопедических мероприятий, направленных на коррекцию слоговой структуры слов, учитывая психолого-педагогические и клинические особенности детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

### **Литература**

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 48 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – 191 с.
4. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно». – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 40с. (Практическая логопедия.)

### **Использование индивидуально-типологического подхода в профессиональной деятельности педагога в процессе преподавания математики**

*Лакша Елена Ивановна*

*аспирантка, магистр педагогических наук*

*кафедра прикладной математики и информатики, Белорусский Государственный педагогический университет имени Максима Танка*

*E-mail: [z-pifagor@yandex.ru](mailto:z-pifagor@yandex.ru)*

Миссия школы – создать условия для индивидуального развития и успеха каждого ребенка. Это значит, что в центре образовательных процессов оказывается культурный и нравственный рост каждого. Действенными становятся ситуации творческого поиска, взращивания и культивирования личной инициативы, становления индивидуального стиля деятельности.

Учебная деятельность связана с индивидуальными особенностями учащихся. Доминирующую роль при этом играют процессы осознания, саморазвития идентичности индивида, становление его собственного опыта, индивидуального стиля мышления. Это

значит, что не существует учебной деятельности, формальные показатели которой равнозначны для всех, а есть ее конкретный исполнитель с индивидуальным стилем мышления и учебной деятельности. Если руководствоваться этими позициями, то возможно сделать попытку обосновать слабую успеваемость учащихся начальных классов, а также успешность в учебной деятельности на уроках математики.

Были проведены исследования учащихся четвертых классов начальной школы гимназии № 7 Города Гродно по следующим критериям:

- уровень мотивации к изучению математики;
- степень овладения теоретическим материалом в процессе изучения математики;
- наличие практических умений решать стандартные и нестандартные задачи в процессе изучения математики.

Учитывая данные критерии при исследовании, дети были распределены по группам. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Индивидуально-типологические особенности младших школьников четвертых классов (в %)

Тип личности	Классы				
	4 «А»	4 «Б»	4 «В1»	4 «В2»	4 «В3»
«Интеллектуалы»	23	12	36	29	19
«Теоретики»	12	10	15	15	14
«Эмпирики»	18	22	25	34	15
«Старательные»	38	48	24	18	36
«Безразличные»	9	8	5	4	16

Как видно из таблицы большинство учащихся начальной школы относятся к типу «старательные». Приведем пример школьников, которые имеют характеристики того или иного типа.

*Первая группа детей – «интеллектуалы».* Такие дети характеризуются высоким уровнем мотивации к изучению математики, высоким уровнем овладения учебным материалом и высоким уровнем умений решать математические задачи разных типов. Это школьники, которые знают математические правила и хорошо решают примеры. У них развито чувство интуиции, математическое чутье, смекалка.

*Вторая группа детей – «теоретики».* Данная группа детей отличается высоким уровнем мотивации к изучению математики, высоким уровнем овладения учебным материалом, и низким уровнем умений решать математические задачи нестандартного типа. Эти учащиеся отлично знают математические правила, формулы, но не умеют их применять в решении задач. Решают задачи и примеры по образцу.

*Третья группа – «эмпирики».* У таких учащихся присутствует высокий уровень мотивации к изучению математики, высокий уровень умений решать математические задачи разных типов и низкий уровень овладения учебным материалом. Это школьники, у которых хорошо развито чувство интуиции, практицизм. Учащиеся, которые, не зная правил, математической теории, формул хорошо ориентируются в решении примеров и задач.

*Четвертая группа – «старательные».* Школьники обладают высоким уровнем мотивации к изучению математики, низким уровнем овладения учебным материалом и низким уровнем практических умений в решении математических задач. Данная категория детей имеет желание изучать математику, однако, в силу своих способностей, наличия определенного типа мышления такие дети не могут овладеть теоретическим

материалом и решать математические задачи. Имея хорошее прилежание к изучаемому предмету, дети имеют низкий уровень обученности в данной области.

*Пятая группа – «безразличные».* Учащиеся имеют низкий уровень мотивации к изучению математики, низкий уровень овладения учебным материалом и низкий уровень практических умений в решении математических задач. Школьники не могут и не хотят повышать свой уровень математических способностей.

Предложенное деление на типы является условным. Допускаем, что могут быть пересечения характеристик разных типов. Мы используем сам принцип дифференцированного воздействия на младших школьников, чтобы повлиять на уровень учебных достижений учащихся в процессе изучения математики. Зная индивидуально-типологические особенности учащихся можно управлять их процессом обучения.

Управленческая деятельность включает в себя выполнение управленческих действий: мотивации, планирования, организации, руководства и контроля, которые и составляют законченный управленческий цикл. Если применить каждое из них к конкретной типологической группе, то можно осуществлять учебную деятельность в процессе преподавания математики с учетом выработанных рекомендаций на этой основе.

Так можно подходить дифференцированно к каждому учащемуся. Однако многие типологические особенности заложены в психических процессах каждого ребенка. Поэтому учителя их просто стараются учитывать в работе.

### **Литература**

1. Тихомирова, Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова // Ярославль: «Академия Развития», 1997. – 240 с., ил.
2. Усова, А.В., Бобров, А.А. Формирование у учащихся учебных умений /А.В. Усова, А.А. Бобров // – М.: Издательство «Знание», 1987. – С.3-18.
3. Харламов, И.Ф. Как активизовать учение школьников / И.Ф. Харламов // Дидактические очерки. – Изд. 2-е, доп.и перераб. – Минск: «Народная асвета», 1975. – 208с.

### **Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста посредством театральных игр**

***Максимова Мотрена Васильевна***

*студентка*

*Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [Gtn8888@mail.ru](mailto:Gtn8888@mail.ru)*

### **Введение**

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Эмоции и чувства – специфическая форма отражения действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления, то в чувствах – значимость этих предметов и явлений для данного человека в конкретной ситуации. То есть чувства носят личностный характер. Они связаны с потребностями и выступают показателем того, как происходит их удовлетворение.

В теории и практике работы с детьми дошкольного возраста театрализованные игры рассматриваются как действенное средство всестороннего развития личности, воспитания активности, коллективизма, уверенности в своих силах, инициативы.

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

В настоящее время проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем.

В основу исследования положено доказательство гипотезы: своевременное умелое педагогическое руководство эмоциональным развитием детей старшего дошкольного возраста обеспечивает раскрытие творческих способностей ребенка, если:

- соблюдать и считаться с возрастными и психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста.
- использовать разнообразные формы и методы работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

### **Методы**

Были использованы следующие методы исследования: изучение и анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; наблюдение, беседы, опрос, обследование, тест; экспериментальное обучение и обработка полученных результатов.

Для выявления эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста мы создали экспериментальную группу. В этой группе провели 16 занятий по якутской народной сказке «Старушка Бэйбэрикэн» посредством кукольного театра. В процессе проведения занятий дети с удовольствием разучивали роли, мимику, движения, жесты своих героев. До и после проведения занятий при помощи заданий обследовали эмоциональную сферу детей.

Методологическая основа – в изучении проблемы эмоционального развития детей опирались на труды Н.М. Аскариной, Л.В. Выготского, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, А.Д. Кошелевой Н. Сорокиной и других.

### **Результаты**

Проведенный анализ показал, что эмоции играют большую роль в формировании у дошкольников способов приемов овладения любой деятельности и в значительной степени эффективность обучения. Это приобретает особое значение на седьмом году жизни ребенка в связи с проблемой формирования школьной зрелости. Именно на данном этапе онтогенеза речь должна идти об усложнении у детей знаний об эмоциях, о развитии эмоциональной саморегуляции и умения понимать эмоции окружающих людей по выражению лица. Развитие эмоциональной саморегуляции ребенка также представляет собой важное направление его развития в целом. В дошкольном детстве наряду с игрой складываются и такие виды деятельности, как художественно–речевая и театрализованно–игровая, которые считаются видами художественной деятельности и имеют большие возможности для эмоционального развития ребенка.

Гармоническое сочетание разных видов художественной деятельности в театрализованной игре позволяет решать задачу эмоционального развития и творческой активности старших дошкольников. Наблюдение за театрализованными играми свидетельствуют о сложном характере деятельности детей в них. Ребенок должен суметь передать характер изображаемого персонажа с помощью средств образной выразительности (интонации, мимики, жеста, позы и т.п.), действия этого персонажа в

определенных условиях. Конкретная образность является основой театрализованных игр. Необходимо подчеркнуть, что занятия по театрализованной деятельности, выполняющие одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции, ни в коей мере не сводятся только к подготовке выступлений. Театрализованная деятельность не появится сама собой, огромную роль играет здесь педагог, умело направляющий данный процесс.

На основании проведенного нами исследования был разработан комплекс организации театральной деятельности для эффективного развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. В процессе эксперимента выяснилось, что у детей исследуемой группы произошел эффективный прирост показателей театрально-игровой деятельности, следует отметить, что театрально – игровая деятельность способствовало эмоциональному развитию детей.

Кроме того, необходимо расширять знания педагогов ДООУ об особенностях эмоционального развития дошкольников этого возраста и возможностях преодоления возникающих трудностей; формировать у родителей навыки правильного реагирования на различные эмоциональные проявления детей.

### **Литература**

1. Абрамян Л.А. Антонова Т.В. Артемова Л. В. Игра дошкольника - М.: Просвещение, 1989. – 286 с.:
2. Ильина М.В. Чувствуем – познаем – размышляем. Комплексные занятия для развития восприятия и эмоционально-волевой сферы у детей 5-6 лет. - М.: АРКТИ, 2004. – 240 с.
3. Петров И.Ф. Театр предметных кукол. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. -56 с.:
4. Бондаренко А.К, Матусик А.И. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет. сада / сост. - М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
5. Дубровская Е.А, Козлова С.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Учеб. пособие.; - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
6. Журнал «Дошкольное воспитание» №7, 8, 12/2002.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: - М.: «Просвещение» 1985.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие / М.: - Академия 2001.

### **Применение игровых технологий в системе непрерывного экологического образования.**

*Медведева Надежда Евгеньевна*

*аспирант*

*Тверской государственной университет, Тверь, Россия*

*E-mail: [nmedvedeva2007@rambler.ru](mailto:nmedvedeva2007@rambler.ru)*

Исторически образование для устойчивого развития формируется на основе экологического воспитания и образования. В экологической доктрине РФ (от 31 августа 2002 г. №1225-р), экологическое образование и просвещение относится к путям и средствам реализации государственной политики в области экологии. В то же время, в школьном образовании сложилась парадоксальная ситуация с изъятием предмета экологии из школьного курса, без замены его на другой центральный интегрированный курс «основы экологии и устойчивого развития». Таким образом, возникает проблема обеспечения целостности экологического образования. Из этого следует, что особое значение в этом случае приобретают различные формы активной внешкольной деятельности, в частности во время отдыха детей в летних лагерях. Целью нашей работы

было изучение роли детских оздоровительных образовательных лагерей в системе непрерывного экологического образования на примере опыта работы в стационарных муниципальных лагерях г. Твери и палаточном лагере «Родники». За основу мы взяли опыт работы педагогов палаточного лагеря «Родники» Тверской области (2001 г.). Были адаптированы экологические игры Дж.Корнелла, представленные в периодическом издании «Вестник АсЭко». Экологические игры, занятия и экскурсии проводились в едином комплексе, который завершался «днем экологии». Обязательным компонентом нашей программы следует считать конкретную природоохранную деятельность - шефство над Дудневской рощей, расположенной близ территории лагерей. Работа осуществлялась совместно с эколого-туристическим лагерем «Родники». Занятия проводились во всех возрастных группах (от 6 до 14 лет) в течении 2-х смен, в ходе которых в лагере побывали 1300 человек. При проведении занятий в подростковых группах было установлено, что наиболее популярной и эффективной технологией для подросткового периода стала игра. Данный подход имеет выраженное художественно-психологическое направление. Сказочный метод на занятиях по экологии является незаменимым при работе с детьми дошкольного и младшего школьного уровня. Нами была использована сказка "Лоракс", созданная в США более 30 лет назад. Она уникальна для мировой детской литературы. Просто и ясно в поэтической форме в ней объяснена взаимосвязь социальных, экономических и экологических проблем, показана необходимость личного участия в их решении. Эту сказку можно использовать как пособие для творческих игр проблемного содержания. В 2008 году ко всем перечисленным технологиям мы добавляем знакомство и работу детей в международной программе GLOBE (поддержанной UNESCO 16 апреля 1996 г.), знакомство с такими геопорталами, как kosmosnimki.ru и GoogleEarth. Летние оздоровительные лагеря несут огромный потенциал для развития художественно-психологического направления экологического образования. Таким образом, применение неформальных и нестандартных образовательных методик при изучении экологии повышает общий уровень эмоциональной культуры, культуры восприятия природы у подростков. Итогами нашей работы стали разработанные и реализованные программы экологического образования лагерей «Чайка», «Спарта», «Родники», включающие экологические игры, коллективные творческие дела, 2 экологические тропы, интегрированные экскурсии. В настоящий момент идея экологической смены развивается и совершенствуется.

**Возможность применение теории поэтапного формирования умственных действий в школьном курсе математики при изучении темы «Алгебраические выражения»**

*Михалева Александра Владимировна<sup>13</sup>*

*документовед кафедры алгебры и геометрии*

*Северо-Восточный государственный университет, Магадан, Россия*

*E-mail: [mihaleva-alexandra@rambler.ru](mailto:mihaleva-alexandra@rambler.ru)*

Тема «Алгебраические выражения» изучается в течение двух лет и используется на протяжении всего курса математики.

Традиционно изучение этой темы начинается в седьмом классе, и строится следующим образом: учитель формулирует определение одночлена и приводит примеры выполнения заданий. Далее на нескольких уроках учащиеся решают множество однотипных задач по образцу. Так же репродуктивно вводится определение многочлена, и только через год - понятие целого и дробного выражения.

---

<sup>13</sup> Автор выражает признательность кфмн Веселяевой Т.Ю. за помощь в подготовке тезисов

В результате такого «обучения» ни один из студентов первого курса не может вспомнить, что же называется многочленом, степенью многочлена и т. д.

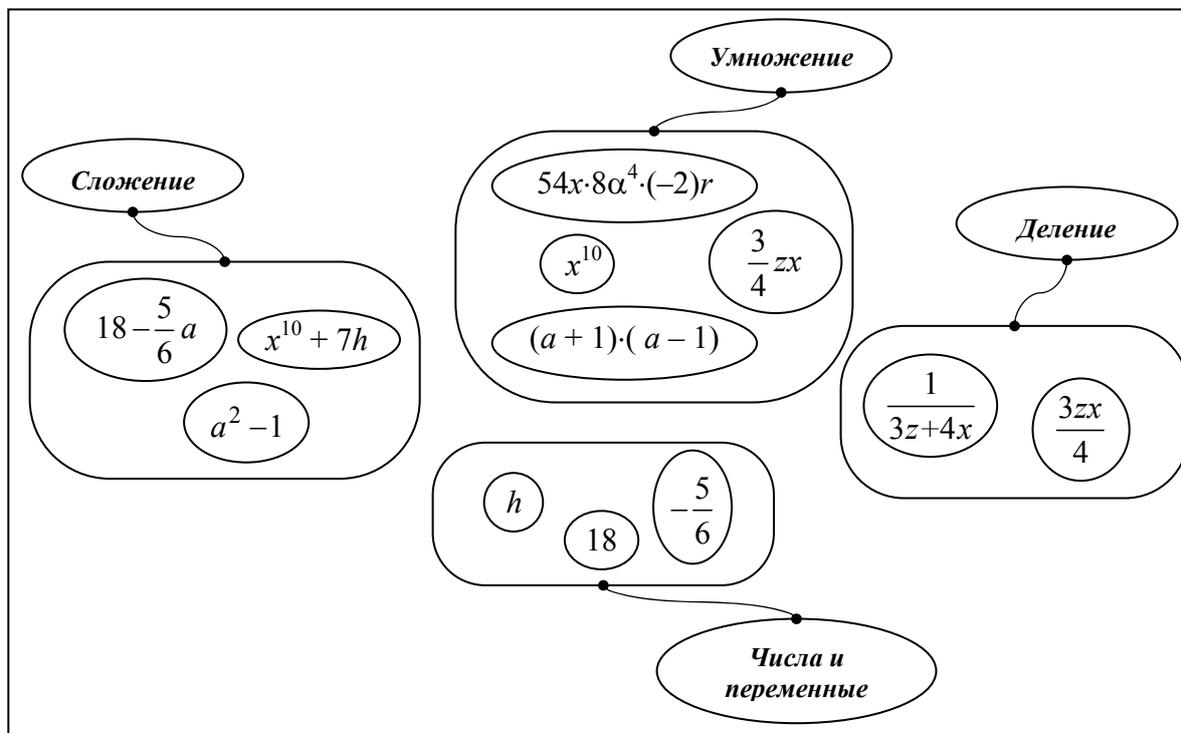
Мы предлагаем для изучения темы: «Алгебраические выражения» в восьмом классе строить ориентировочную основу действия по третьему типу ориентировки, что позволяет реализовать далее и все последующие этапы [1, с. 120-128].

Для мотивации введения понятия одночлен необходимо рассмотреть задачу классификации всех алгебраических выражений, для чего нужно выбрать существенный признак – последнее действие, связывающее переменные.

Для составления схемы ориентировочной основы действия учащимся предлагается следующее задание:

Разделите предложенные выражения на классы в соответствии с выбранным признаком:  
 $x^{10}$ ;  $54x \cdot 8a^4 \cdot (-2)r$ ;  $18 - \frac{5}{6}a$ ;  $x^{10} + 7h$ ;  $-\frac{5}{6}$ ;  $\frac{3zx}{4}$ ;  $h$ ;  $\frac{3}{4}zx$ ;  $\frac{1}{3z+4x}$ ;  $a^2 - 1$ ;  $(a+1) \cdot (a-1)$ ;  $18$ .

Получится следующая схема:

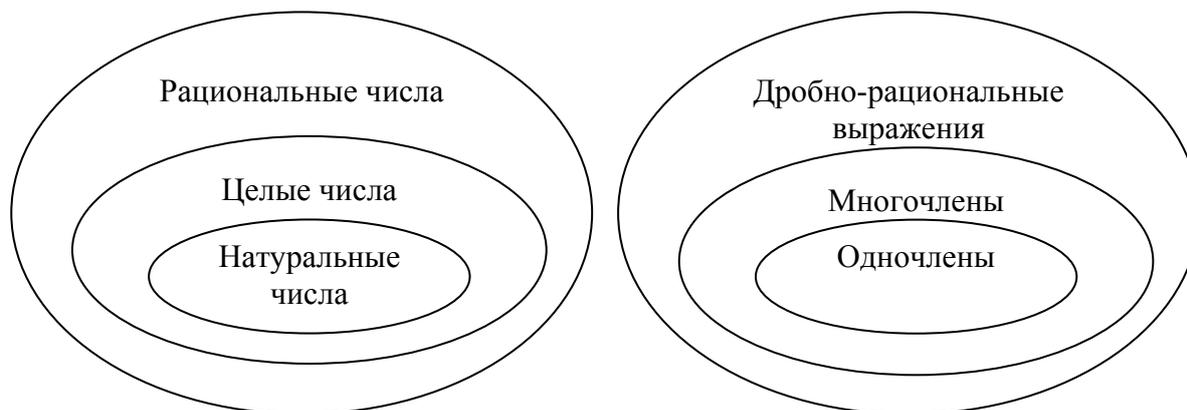


Необходимо обратить внимание, что в классах «Сложение» и «Умножение» есть тождественно равные выражения:  $a^2 - 1$  и  $(a + 1) \cdot (a - 1)$ , а в классах «Умножение» и «Деление» - тождественно равные выражения:  $\frac{3}{4}zx$  и  $\frac{3zx}{4}$ . Учащимся необходимо предложить подумать, как избежать таких недоразумений. В результате они должны прийти к следующим выводам:

- необходимо ввести договоренность о **стандартном виде** алгебраического выражения.
- проводить классификацию можно **только после раскрытия всех скобок и приведения алгебраических выражений к стандартному виду**, иначе два тождественных выражения могут попасть в разные классы.

Далее следует обратить внимание на то, что элементы классов «Сложение» и «Деление» строятся из элементов двух классов «Умножение» и «Числа и переменные». Поэтому элементы этих классов (как «мельчайшие») называют одночленами, а элементы

класса «Сложение» – многочленами. Получается следующее определение: «Одночлен – это алгебраическое выражение, которое представляет собой произведение чисел, переменных и их степеней». Аналогично, используя классификацию можно сформулировать и определение алгебраической дроби (дробного выражения) как элемента класса «Частное». Также необходимо поставить вопрос: «Любое ли алгебраическое выражение можно отнести *однозначно* к одному из четырех выделенных классов?» Результатом работы учащихся должен стать вывод, что классификация алгебраических выражений аналогична классификации чисел:



### Литература

1. Талызина, Н.Ф. (2002) Практикум по педагогической психологии. – М.: Академия, 2002.

**Идея культуры педагогической деятельности учителя в наследии**

**В. А. Сухомлинского**

**Науменко Наталья Михайловна<sup>14</sup>**

*Ассистент*

*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия*

*E-mail: [ped@bk.ru](mailto:ped@bk.ru)*

### Введение

Современные общемировые тенденции глобализации и интернационализации пронизывают все виды деятельности. Не остается в стороне от них и образование. Вступление России в Болонский процесс потребовало подготовки учителя новой формации, обладающего культурой педагогической деятельности, работающего не только на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), но и на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом, и у педагога возникает возможность выбора).

Развитие системы педагогического образования в направлении диверсификации, многоуровневости, вариативности стимулирует поиск и использование новых технологий обучения: информационно-коммуникативных, диалоговых, эвристических, адаптивных, позволяющих модернизировать процесс подготовки будущего учителя. В отечественной науке 40-х – 60-х гг. XX в. накоплен теоретический материал, не нашедший реализации в современной школе в силу идеологических, политических

---

<sup>14</sup> Автор выражает признательность профессору, д.п.н. Л.Б. Соколовой за помощь в подготовке тезисов.

условий. В частности, не нашла достойного внимания идея культуры педагогической деятельности, разрабатываемая В.А. Сухомлинским.

Период 40-х – 60-х гг. XX в. представляет особый научный интерес. В педагогической и общественной мысли существует большой разброс оценок и интерпретаций данного периода отечественной истории, отражающих глубокие противоречия между декларируемыми и реально проводимыми в жизнь решениями партийного руководства в отношении системы образования. Наличие множества противоречивых мнений, рассмотрение этого исторического отрезка с разных позиций дает возможность выделить в нем то, что было специфично эпохе, социальному укладу и то, что имело непреходящую ценность. Гуманистические идеи действительно существовали и развивались в творчестве педагогов, в том числе В.А. Сухомлинским. Выдающийся педагог-практик оставил наследие, по которому можно судить, что он был и методологом, и дидактом, и публицистом, и детским писателем.

Однако в процессе изучения педагогических взглядов В.А. Сухомлинского и их практической реализации необходимо избегать апологетной оценки, гипертрофии и абсолютизации идей педагога, шаблонного транслирования его опыта.

В исследованиях, посвященных изучению педагогического наследия В.А. Сухомлинского, рассматривались отдельные аспекты идеи культуры педагогической деятельности: педагогическое мастерство учителя, его общепедагогическая подготовка и этика; роль личности учителя в воспитании учащихся. В то же время анализ имеющихся публикаций свидетельствует о том, что идея В.А. Сухомлинского о культуре педагогической деятельности учителя целостному, систематическому, последовательному и относительно завершённому анализу не подвергалась.

### **Методы**

Анализ творческого наследия и богатейшей школьной практики В.А. Сухомлинского позволил говорить об эволюции взглядов ученого на культуру педагогической деятельности: он шел от авторитарной школы к «Школе радости». Следует заметить, что если на первоначальном этапе педагогической деятельности В.А. Сухомлинского культура педагогической деятельности зачастую демонстрировалась под воздействием ситуативных требований, то уже к середине 60-х годов в его творчестве просматривается целостная педагогическая концепция развития культуры педагогической деятельности учителя. В соответствии с ней идеал культуросообразно действующего учителя совпадал с общечеловеческим гуманистическим идеалом, сложившимся в педагогике на протяжении многих столетий.

Для осуществления детального анализа и обоснования педагогических взглядов В.А. Сухомлинского в аспекте исследуемой проблемы мы избрали в качестве методологической базы современную научную теорию культуры педагогической деятельности, что позволило сформулировать идею культуры педагогической деятельности, заключенную в произведениях В.А. Сухомлинского, следующим образом: культуросообразно действующий учитель – это целостная личность с нравственно-гуманистической направленностью, высоким уровнем общей культуры, способная к самореализации в деятельности, приближенной к нормам культуры. В контексте данной идеи сущность культуры педагогической деятельности учителя рассматривается нами как интегративное качество личности, синкретически соединяющее в себе мотивационный, когнитивный, деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты, а также такой способ ее сознательной организации, в котором развиваются и учитель, и ученик.

### Результаты

Теоретический анализ и собственный опыт педагогической работы позволили сконструировать структурно-функциональную модель реализации концепции культуры педагогической деятельности В.А. Сухомлинского в современном образовательном пространстве. Модель имеет инвариантный компонент (методологические подходы: компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический, деятельностный, рефлексивный; принципы: гуманизма, культуросообразности, сотрудничества, субъектности), организационную структуру (цель, содержание, формы, методы, средства, педагогические условия эффективности); этапы (целеполагания, содержательно-операциональный, рефлексивный); результат.

Эффективность реализации модели изучаемого процесса обеспечивает комплекс выявленных педагогических условий: формирование положительной мотивации учителя к развитию культуры педагогической деятельности; ориентация учителя на взаимодействие с учеником в образовательном процессе школы; организация учителем рефлексивной деятельности.

Проведенное исследование позволило утверждать, что идея В.А. Сухомлинского о культуре педагогической деятельности учителя явилась принципиально новой для педагогической теории и практики 40-х – 60-х гг. XX века и может быть интегрирована в современное открытое образовательное пространство по следующим направлениям: участие педагогов в выработке целей обучения и воспитания личности; овладение педагогом умениями вовлечения ученика в процесс целеполагания; участие педагогов и учеников в интеллектуальной, деятельностной и личностной рефлексии и овладение приемами и способами каждого из ее видов; обеспечение непрерывности в интеграции и развитии идеи культуры педагогической деятельности; использование взаимовлияний эстетической культуры, культуры деятельности, общей культуры в образовательном процессе школы.

### Литература:

1. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе/ В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
2. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы/ В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 204 с.
3. Соколова, Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: Монография/ Л.Б. Соколова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 352 с.

### Методические вопросы брендинга в сфере образования.

*Нгуен Тхи Ми Хонг*

*Аспирантка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: myhong742003@yahoo.com*

Маркетинг как философия становится определяющим фактором в отношении принципов и методов рыночной деятельности. Это справедливо и для современной системы образования, поскольку её основной механизм управления всё больше обретает рыночные черты.

Рассматривая методологию брендинга в сфере образования, необходимо рассмотреть две маркетинговые ориентации. Это так называемая «производственная» (производственно-сбытовая) ориентация и рыночная ориентация.

Для производителей товаров и услуг, в т.ч. образовательных, степень приверженности маркетингу как философии рынка выражается в степени перехода от т.н. «производственной» или производственно-сбытовой ориентации фирмы к рыночной, маркетинговой ориентации.

Анализ практики показывает, что для образовательных учреждений существуют свои различия между этими типами ориентаций.

Установки Вуза при «производственной» ориентации.

Установки Вуза при рыночной ориентации.

Создание образовательного бренда является неотъемлемой частью рыночной ориентации и возможно только в её рамках.

Это новая тенденция для российской экономики становится вполне привычной, однако для сферы образования она ещё недостаточно адаптирована. Многие десятилетия государство выступало основным заказчиком образовательных услуг, а образовательные потребности личности как конечного потребителя образовательных услуг практически игнорировались.

Развиваясь по законам бизнеса, система образования в России постепенно переходит в новое состояние, ориентацией которого является удовлетворение потребностей внешней среды, формирующей требования к выпускникам учебных заведений. Сегодня для обеспечения устойчивой конкурентной позиции вуза необходимо готовить специалистов, востребованных рынком труда. Основная маркетинговая задача вуза - опережать, прогнозировать потребности рынка труда, а не догонять.

Для формирования успешного образовательного бренда необходим комплексный подход к маркетинговой деятельности вуза. Элементы маркетинговой политики складываются из системы внутреннего и внешнего маркетинга, на уровне которых формируются определенные инструменты взаимодействия с потребителем.

В основу маркетинговой политики положен анализ процесса взаимодействия вуза и потребителя, представляющий собой четыре взаимосвязанных этапа.

Этап I. Формирование потребности в получении образования

Этап II. Процесс принятия решения о выборе вуза

Этап III. Образовательный процесс

Этап IV. Процесс трудоустройства и взаимодействия с выпускниками

Представленная концепция позволяет рассматривать маркетинговую деятельность вуза как систему, согласно которой каждый сотрудник вуза от вспомогательного персонала до высшего руководства является маркетологом на своем рабочем месте и ежедневно занимается формированием позитивного бренда образовательного заведения. От эффективности работы каждого сотрудника и от того, какой вклад он внес в реализацию брендинговой политики, зависит эффективность и результативность системы в целом, а именно репутация, имидж вуза и его конкурентоспособность.

Наиболее устоявшиеся принципы маркетинга, определяющие его технологию и управление маркетинговой деятельностью.

Основные методы маркетинга.

Важным направлением поиска эффективных стратегий построения успешного образовательного бренда является исследование методических вопросов оценки образовательного потенциала вуза.

По нашему мнению, проблему оценки образовательного потенциала вуза следует рассматривать с двух сторон:

- Образовательный потенциал как совокупность ресурсов,

- Образовательный потенциал как совокупность возможностей в сфере удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии в процессе обучения.

Всевозрастающая потребность в оценке уровня развития образовательного потенциала вуза с целью выбора места обучения или же поиска специалистов обусловила в последние годы появление различных методических подходов к определению рейтингов вузов.

Сравнение показателей, используемых для расчета рейтинга вузов Министерства образования РФ и рейтинга «100 лучших вузов России» журнала «Карьера».

Помимо рассмотренных выше методик, одной из заметных тенденций в последние годы стало появление рейтингов вузов, которые рассчитываются различными организациями, периодическими изданиями и Интернет-сайтами.

Внутривузовские методики определения рейтинга позволяют анализировать деятельность подразделений высшего учебного заведения (кафедр, факультетов) и учитывают лишь некоторые показатели, характеризующие отдельные стороны образовательного потенциала.

При формировании стратегии развития образовательного потенциала важное значение имеет разработка методических вопросов комплексной ресурсной оценки, которая позволяет выявлять сильные и слабые стороны ресурсного обеспечения образовательного процесса в условиях конкретной временной ситуации.

Рыночная оценка позволит выявить слабые и сильные стороны развития образовательного потенциала с точки зрения различных категорий потребителей образовательной деятельности вуза и выработать соответствующие управленческие решения.

### **Формирование нравственно-правовой культуры личности как средство профилактики противоправного поведения учащейся молодежи<sup>15</sup>**

*Никулина Оксана Михайловна*

*Доцент*

*Балашовский филиал Саратовского государственного университета им.  
Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия*

*E-mail: 7-ya@rambler.ru*

Рост числа проявлений противоправного поведения учащейся молодежи является одной из заметных тенденций современного российского общества. Так, анализ криминальной ситуации по линии подростковой преступности на территории Балашовского муниципального района за последние 6 лет указывает на ее неустойчивую тенденцию. Год снижения сменяется годом роста преступлений, совершенных несовершеннолетними (2001 г.- 82; 2002 г.- 66; 2003 г. – 92; 2004 г. -91; 2005 г.-114; 2006 г. – 109; 2007 г.- 146).

Одним из приоритетных направлений деятельности Управления внутренних дел г. Балашова является неукоснительное выполнение требований Президента Российской Федерации о принятии незамедлительных мер по предупреждению и пресечению детской беспризорности и безнадзорности, криминализации подростковой среды, положений Федерального Закона №120-99 года «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Профилактика противоправного поведения учащейся молодежи является комплексной социальной проблемой, успешное решение которой зависит от совместных действий всех заинтересованных государственных и общественных организаций. В

---

<sup>15</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследований, проведенных в рамках Российского Гуманитарного Научного Фонда (грант № 07-06-00669 а).

связи с этим приоритетным направлением деятельности общества выступает работа по формированию нравственно-правовой культуры личности как средству профилактики противоправного поведения в среде учащейся молодежи. Работа по формированию нравственно-правовой культуры личности должна выступать самостоятельной сферой деятельности, успешность которой зависит от объединения усилий различных социальных институтов.

Вместе с тем, как показывают наши прошлые исследования (О.М. Никулина, 2005, 2006) различные ведомства осуществляют данную работу недостаточно эффективно в силу ряда причин (низкий уровень теоретической и практической подготовленности кадров; отсутствие единых программ, координирующих взаимодействие социальных институтов, работающих с учащейся молодежью).

Это указывает на необходимость исследования причин и условий противоправного поведения учащейся молодежи и разработки научно-обоснованной, практико-ориентированной комплексной программы функционирования социальных институтов различных ведомств, взаимодействующих в работе по профилактике противоправного поведения учащейся молодежи посредством формирования нравственно-правовой культуры личности

С целью получения информации об осведомленности студентов в вопросе распространения в их среде тех или иных преступлений нами был проведен опрос в 3 вузах, 2 профессиональных училищах, 2 техникумах г. Балашова (общий объем выборки – от 450 до 500 человек). Принцип построения выборки квотный. В каждом учреждении опрашивалась одна группа от 80 до 100 человек. Затем выборочно изучив личные дела студентов-правонарушителей, были проанализированы правонарушения, совершаемые студентами по степени общественной опасности. Были изучены причины и мотивы противоправного поведения учащейся молодежи г. Балашова.

Интересным было проследить зависимость преступлений от профиля вуза (для сравнения будут взяты государственные классические и технические университеты, учреждения сельскохозяйственного и медицинского профиля). А также сопоставить нарушения, совершенные студентами из числа городских и сельских жителей.

Изучение личности, в том числе правонарушителя - студента невозможно без изучения ее взаимодействия с окружающей социальной средой, так как ближайшее социальное окружение может оказывать весьма определяющее влияние на социальное поведение правонарушителя.

Полагаем, непосредственно при изучении личности студентов, склонных к правонарушениям необходимо учитывать:

- социально-демографическую и правовую характеристику личности (социальное положение, возраст, образование, семейное положение, наличие профессии);

- нравственно-психологическую характеристику (социальная и антисоциальная направленность личности, система ценностей, основные потребности и интересы, отношение к нормам морали, уровень правосознания, психические и физиологические особенности);

- социальное поведение (отношение в социальной группе: в семье, учебном коллективе, ближайшем окружении; общественная активность, возможная связь с антиобщественными элементами, самооценка).

Индивидуальные качества необходимо изучать по следующим признакам:

- социально-биографические данные;

- моральные качества;

- психологические особенности;

- физическое развитие.

На втором этапе, с учетом уже имеющихся данных исследования, нами была разработана комплексная программа «Учимся жить в правовом обществе», включающая в себя теоретическую, практическую и информационную деятельность.

Теоретическая деятельность в рамках проекта предполагает: 1) просвещение работников различных социальных институтов, осуществляемое на региональном уровне (обучающие семинары, конференции); 2) проведение откорректированных и расширенных учебных курсов для студентов БФСГУ – будущих специалистов в педагогической, психологической и социальной сферах.

Практическая деятельность включает: 1) проведение акций, направленных на повышение нравственно-правовой культуры, подготовленных студентами факультета социальной работы БФСГУ и предполагающих активное включение старшеклассников, учащихся начальных и средних профессиональных учреждений; 2) проведение круглых столов, как форма сотрудничества вузовских, школьных коллективов и правоохранительных органов, на которых будут обсуждаться темы профилактики преступности среди несовершеннолетних, где учащиеся получают возможность глубже познакомиться с Уголовным Кодексом РФ и Кодексом об административных правонарушениях; 3) функционирование правового клуба «Щит и меч»; 4) проведение психолого-педагогических тренингов по профилактике противоправного поведения, адресованных учащимся и их родителям; 5) проведение лекционных занятий сотрудниками правоохранительных органов с целью повышения правового сознания молодежи; 6) пропаганда здорового образа жизни и спортивной деятельности как средство профилактики противоправного поведения.

### **Использование XML как универсального формата обмена данными для систем учебно-кадрового комплекса вуза**

*Павлов Алексей Павлович*

*аспирант*

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Факультет педагогического образования, Москва, Россия*

*E-mail: [lexx39@yandex.ru](mailto:lexx39@yandex.ru)*

В задачах построения сложных информационных систем одной из главных проблем является обмен данными между различными подсистемами. Нередко самая простая задача импорта/экспорта данных из одной системы в другую приводит к необходимости серьезных разработок модулей на стыке подсистем. Задача существенно облегчается, если данные определенного класса будут перемещаться между подсистемами, при условии, что в этих подсистемах будет заложена технологически реализованная возможность воспринимать извне и отдавать наружу данные в едином формате импорта/экспорта. Данный подход является основой для разработки обмена регулярными данными для различных систем и подсистем.

В качестве формата обмена данными для информационных систем учебно-кадрового комплекса вуза предлагается формат XML (англ. Extensible Markup Language) - расширяемый язык разметки. Формат представления данных XML получил широкое распространение благодаря относительной простоте и универсальности. Разнообразные протоколы используют XML для представления данных и служебной информации. Формат XML был выбран с учетом нескольких факторов, в частности, с учетом возможности хранения иерархических организованных данных, поддержкой многими приложениями, XML не зависит от платформы и имеет строго определённый синтаксис.

На базе этого подхода был разработан формат XML-файла для хранения персональных данных по каждому сотруднику МГУ в системе «Кадры» и программа «Т2», позволяющая производить запись данных в этот файл и чтение из него.

Так же, в качестве примера, разработан формат файла с минимальными данными о личных данных абитуриентов, с целью обмена данными между факультетами для информационной системы «Абитуриент», формат файла для информационной системы «Учебная часть», формат файла по каждому сотруднику МГУ и его педагогической нагрузке в информационной системе «Педагогическая нагрузка», и в каждой информационной системе созданы модули импорта и экспорта XML-файла в систему.

### **Литература**

1. Холзнер С. XML. Энциклопедия, 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004.
2. Шеперд, Деван. Освой самостоятельно XML за 21 день, 2-е изд.:Пер. с англ. - М.:Издательский дом "Вильямс", 2002.
3. Пол Спенсер. XML. Проектирование и реализация, изд. – М: “Лори”, 2001.
4. Кэнту М. Delphi 7:Для профессионалов. - СПб.:Питер, 2004.
5. Рязанцева Н. А., Рязанцев Д. Н. 1С:Предприятие. Комплексная конфигурация. Секреты работы. СПб.:БХВ-Петербург, 2003.
6. С. Байдачный, Д. Маленко, Ю. Лозинский SQL Server 2005: Новые возможности для разработчиков - М: СОЛОН-Пресс, 2006.

### **Коррекция наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей младшего школьного возраста на уроках математики**

*Пермякова Римма Анатольевна*

*студентка*

*Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия*

*E-mail: [kafedrapdv@mail.ru](mailto:kafedrapdv@mail.ru)*

### **Введение**

Наглядно-образное мышление предполагает оперирование образами, проведение различных мыслительных операций с опорой на представления [2, с.126]. Известно, что психологической особенностью детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является преобладание наглядно-образного мышления [1, с. 382]. Установлено, что выполняемый учениками с интеллектуальной недостаточностью анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью [2, с. 119]. В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности, ядерным дефектом является нарушения мышления [3, с. 110]. Вместе с тем рядом психологов (Ж.И. Шиф, И.М.Соловьев, В.Г.Петрова, Н.М. Стадненко, Ю.Т.Матасов и др.) показано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положительная динамика в развитии мышления [2, с. 118]. Существует значительное количество педагогических и психологических исследований коррекционной работы на математическом материале в условиях начальной школы, убедительно показывающих, что математика является мощнейшим средством коррекции и компенсации недостатков интеллектуального развития самого разного происхождения [1, с. 380]. Исходя из вышесказанного, мы считаем, что тема нашего исследования «Коррекция наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей младшего школьного возраста на уроках математики» актуальна на данный момент.

Целью нашего исследования было выявление эффективности использования предложенной системы коррекционной работы по формированию наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей младшего школьного возраста на уроках математики. Мы предположили, что коррекция наглядно-образного мышления у

умственно отсталых детей младшего школьного возраста будет эффективной, если разработать комплекс развивающих игр по коррекции наглядно-образного мышления, основанный на поэтапном их усложнении с учетом психофизиологических и возрастных особенностей детей; в структуру урока математики включить этап по коррекции наглядно-образного мышления, предусматривающий проведение развивающих игр.

### Методы

Опытно-экспериментальной базой нашего исследования служили специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида №28 г. Якутска, и Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида №2. В эксперименте приняли участие 10 учащихся 1 класса.

Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления были подобраны следующие методики: методика на выявление уровня развития перцептивных действий моделирующего типа "Перцептивное моделирование" (В.В. Холмовская), методика "Лабиринт" (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина), таблицы из теста Равена (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

### Результаты

В результате исследования выявлено, что у 20% детей экспериментальной группы средний уровень сформированности наглядно-образного мышления, у 20% детей - низкий уровень, также у 60% детей очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления, высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления не был отмечен. В контрольной группе у 20% детей средний уровень, у 20% детей низкий уровень, 60% детей очень низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления, высокий уровень не был отмечен. У детей данной категории нарушено протекание мыслительной операции сравнения. Сопоставляя хорошо знакомые им предметы, они оказываются не в состоянии выделить главные общие их свойства. Отмечаются особенности обобщения, стремление к установлению связей по внешним или случайно выделенным признакам, несформированность умения соотносить схему с реальной ситуацией.

Таким образом, данные нашего исследования подтверждают необходимость проведения коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей младшего школьного возраста на уроках математики.

На формирующем этапе нами была поставлена следующая цель педагогической работы: составить и апробировать комплекс развивающих игр по математике для коррекции наглядно-образного мышления у учащихся 1 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида. Вся работа по коррекции наглядно-образного мышления осуществлялась поэтапно, от простого к сложному. Игры проводились 2 раза в неделю на уроках математики.

При разработке системы игр использовались методические наработки следующих авторов: А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина, Е.Е. Кочемасова, Л.Г. Петерсон, А.А. Столяра. Работа по коррекции наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей младшего школьного возраста с использованием развивающих игр осуществлялась по следующим направлениям:

- формирование геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана;
- развитие умения анализировать и синтезировать соотношение фигур друг с другом по форме, цвету и величине;
- развитие умения не только оперировать пространственными образами, но и обобщать их отношения;

-формирование умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал, что в экспериментальной группе на высоком уровне находятся 20% детей, 60% - на среднем уровне и низкий уровень выявляют 20% ребят. Очень низкого уровня не было отмечено. В контрольной группе мы увидели, что у 20% детей средний уровень, у 40% - низкий уровень, и у 40% детей данной категории очень низкий уровень. Высокого уровня развития наглядно-образного мышления не было отмечено.

Все это указывает на целесообразность работы по коррекции наглядно-образного мышления, которую необходимо проводить на уроках математики, используя все виды деятельности школьников для закрепления и дальнейшего развития полученных навыков и умений.

Таким образом, проведенная коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления на уроках математики показала положительные результаты, что подтверждает эффективность выдвинутой нами гипотезы.

На основе предложенной системы работы составлены методические рекомендации для учителей специальной (коррекционной) школы VIII вида по коррекции наглядно-образного мышления у учащихся 1 класса на уроках математики.

### **Литература**

1. . Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников-М.: ВЛАДОС, 2003.- 400 с.
2. Петрова В.Г.. Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология). – М.: 1996.- 320 с.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника.- М.: 1986.- 480 с.

### **Оценка эффективности элементов мультимедиа на лекциях по химии для студентов нехимических специальностей**

***Петрова Елена Петровна***

*Аспирантка*

*МГУ имени М.В.Ломоносова Химический факультет г. Москва*

*E-mail: [petrovaelena13@mail.ru](mailto:petrovaelena13@mail.ru)*

В настоящее время при обучении большое внимание уделяется использованию информационно-компьютерных технологий (ИКТ). В связи с этим представляется интересным изучить реальную эффективность использования ИКТ при обучении химии студентов первого курса.

В курсе лекций по общей и неорганической химии для студентов отделения биофизики биологического факультета и факультета биоинженерии и биоинформатики МГУ (1 курс, 1 семестр) используются презентации с элементами мультимедиа – видеозаписями экспериментов по химии и анимациями [1]. В 16 лекциях студентам были показаны 10 анимационных моделей и 68 видеофрагментов.

На последней лекции и на консультации в сессию нами проведены анкетирования студентов (опрошены 35 человек из 51, обучающихся на перечисленных факультетах). В анкетах они оценивали приведенные в списке анимации и видеофрагменты по трем критериям – «интересно», «понятно», «полезно». В списке были приведены также названия 11 «живых» экспериментов (соответствующие видеофрагменты не показывали), а также 2 названия видеофрагментов, которых не было на лекциях. Все названия давались под общим заголовком «Видео и модели из презентаций», поэтому оценку  $11+2 = 13$  «видеороликов» можно рассматривать как ошибку студентов.

В среднем каждый студент сделал  $6 \pm 2$  ошибки при оценке ролика (ошибкой считалось, если студент оценивал «живой» эксперимент как видеоролик или ролик, которого в лекциях не было).

Наиболее запоминающимся (по количеству студентов, которые оценивали элемент мультимедиа) оказался видеоролик «Перегретая вода из СВЧ-печки». На втором месте был ролик «Взрыв 10 т тротила», на третьем месте кадры из фильма "Титаник" и демонстрация квантовых расчетов в программе HyperChem). Таким образом, лучше всего запоминаются элементы мультимедиа, имеющие не строго учебный, а скорее развлекательный характер. При дополнительном опросе мы выяснили, что из всех примеров «живых» квантовохимических расчетов, показанных на лекции, запомнилась прежде всего «танцующая собачка» - демонстрация смешанных молекулярных колебаний в молекуле этанола. Ответы на дополнительные вопросы на экзамене показали, что студенты плохо помнят даже те видеоролики, которые повторялись по несколько раз на разных лекциях.

Студенты также отвечали на вопросы о том, насколько хорошо им были видны демонстрационные эксперименты и элементы мультимедиа на экране. Видеоролики и анимации были видны на экране (3x4 м) гораздо лучше, чем демонстрационные эксперименты, особенно велика разница для сидевших далее 7 ряда. Демонстрационные эксперименты как наблюдаемые «не очень хорошо» и «плохо» оценили 70% студентов, а элементы мультимедиа на экране – только 17% опрошенных.

Таким образом наши исследования показали, что использование ИКТ не позволяет в полной мере решить вопрос заинтересованности студентов в материале лекции. Элементы мультимедиа были видны на лекциях хорошо и; их низкое восприятие связано, скорее всего, с информационной перегруженностью нынешних студентов потоками информации из телевидения и Интернета. Возможный путь повышения эффективности видеороликов – создание их по правилам телевизионной рекламы. Это может поднять заинтересованность студентов, но, к сожалению, не ликвидирует пробелы в их школьной подготовке.

### Литература

1. В.В.Загорский. Презентация лекций для студентов биофизиков и биоинженеров <http://www.chem.msu.su/rus/teaching/general/zagor-present/welcome.html>

### Методика формирования информационно-правовой культуры старшеклассников в аспекте защиты интеллектуальной собственности

*Попова Елена Павловна<sup>16</sup>*

*Студентка 4 курса*

*Московский государственный социальный университет, Москва, Россия*

*Социологический факультет*

*E-mail: [infpeople@mail.ru](mailto:infpeople@mail.ru)*

Активными потребителями интеллектуальной собственности (далее ИС) электронного вида являются старшеклассники, которые выходят в Интернет для поиска информации, новостей, общения с друзьями, скачивания программ, музыки и т.д. Среди комплекса мер по обеспечению защиты ИС принципиальным является деятельность общеобразовательных учреждений по формированию информационно-правовой культуры личности. Формирование информационно-правовой культуры в сфере создания и использования объектов ИС в

---

<sup>16</sup> Автор выражает признательность чл.-корр. РАО, профессору, д.п.н. Роберт И.В. за помощь в написании работы

информационном пространстве является важным условием для решения проблемы защиты ИС, представленной в электронном виде.

Под информационно-правовой культурой будем понимать интегративное качество личности, характеризующееся определенным уровнем сформированности правовых и этических знаний, умений, навыков и их реализация в процессе информационной деятельности. Информационно-правовая культура старшеклассника выражается в наличии у него комплекса правовых и этических знаний, умений, навыков и рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой. Реальное повышение уровня информационно-правовой культуры старшеклассников возможно лишь при организации специального информационно-правового образования. Решение задач информационно-правового образования должно быть связано с воспитанием информационно-правовой культуры как базы всех методов и приемов поиска, обработки и использования информации с соблюдением правовых и этических норм.

Проблема исследования заключается в осознании необходимости формирования информационно-правовой культуры старшеклассников как важной предпосылки для решения проблемы защиты ИС, становления информационного общества, в котором соблюдаются права граждан на результаты творческой деятельности. Выбор возрастной группы (старшеклассников) обусловлен сложностью и специфичностью работы по информационно-правовому воспитанию с учащимися этого возраста.

Объект исследования – процесс обучения старшеклассников основам защиты ИС, представленной в электронном виде.

Предмет исследования – методика обучения старшеклассников основам защиты ИС, представленной в электронном виде.

Цель исследования – разработка структуры и содержания курса «Защита интеллектуальной собственности» и характеристика методики его преподавания старшеклассникам.

Автором была разработана и апробирована программа курса «Защита интеллектуальной собственности», разработаны диагностические материалы (тестовые задания, задачи) для определения уровня сформированности информационно-правовой культуры старшеклассников, методические рекомендации по формированию информационно-правовой культуры старшеклассников. Программа курса может быть использована на практике в системе среднего образования при изучении ИКТ на курсах информатики. Материал работы может содержательно обогатить учебные занятия по информатике. Основная цель введения курса заключается в формировании информационно-правовой культуры в области основ защиты ИС.

Традиционные методы обучения в виде лекций, фронтальных опросов, контрольных работ дают невысокие результаты в формировании информационно-правовой культуры старшеклассников. В методике обучения курсу автор делает упор на решение творческих задач, проблемных ситуаций, проведение ролевых, дидактических игр, а также практических занятий.

Следует особо подчеркнуть, что при формировании информационно-правовой культуры необходимо использовать новые, индивидуализированные методы: дидактические, ролевые игры с использованием информационных технологий. Результаты педагогического эксперимента старшеклассников показали, что использование дидактических и ролевых игр на уроках повышают усвоение знаний, мотивацию к обучению. Использование активных методов обучения дает возможность поднять интерес старшеклассников к изучению курса, развить творческую самостоятельность, преодолеть трудность восприятия правовых знаний.

Информационно-правовая культура в аспекте защиты ИС связана с формированием негативного отношения к контрафактной продукции и ее незаконному обороту, с получением правовых знаний, органично внедряемых наряду со знаниями, получаемыми в рамках предметов «Информатика и ИКТ», «Обществознание», «Право», «Экономика» и др.

Разработанный автором курс призван решать такие вопросы, как повышение информационно-правовой культуры старшеклассников в области защиты ИС, уважение к закону, Конституции, государству, усиливает информационную составляющую по правоведческим вопросам.

Формирование информационно-правовой культуры школьников органично вписывается в стратегии развития общества знаний, информационного общества, правового государства и гражданского общества в России.

### Литература

1. Демидов А.А. Формирование правовой и информационной культуры личности – важный фактор построения гражданского общества// Инновационные образовательные технологии. – 2006. – №3(7) – С. 25-29.
2. Интернет-конференция «Право и Интернет». Интеллектуальная собственность в киберпространстве [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/290802.html> — Загл. с экрана. — Яз.рус.
3. Макаров Н. И. Актуальные проблемы правопонимания в информационном обществе//Информационное право. — 2007. — № 1. — С. 3 – 5.
4. Мусинов, П. А., Мусинов, Е. П. Нормы права и нравственности как структурные компоненты нравственно-правовой культуры //Право и образование. -2006 . - №1. — С. 76 – 88
5. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ifap.ru/> — Загл. с экрана. — Яз.рус.
6. Ромашов Р. А., Шукшина Н. Г. Правовая культура и правовой нигилизм в молодежной среде //История государства и права. — 2006 . — № 2.
7. Серго А. Г. Некоторые вопросы защиты авторского права в Интернете (теория и практика)//Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. — 2001. — № 10. – С. 23-27.
8. Соколов Д. В., Лавринова А. В., Давыдова Е. В. Урок на заданную тему: компьютерное пиратство//Информатика и образование. — 2005. — №1.
9. Цапенко, А. М. Интеллектуальная собственность: образовательный аспект // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]. — <http://www.oim.ru/avtor.asp?nom=153> (2004-01-25).
10. Элиасберг Н.И. Нравственно-правовое воспитание личности в условиях «электронного государства» // Народное образование. №9, 2006г.- С.222-225.

### Формирование информационной компетенции студентов в условиях перехода вуза на систему зачетных единиц ECTS<sup>17</sup>

*Прилепина Анна Васильевна<sup>18</sup>*

*аспирант*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

*E-mail: [apoly@yandex.ru](mailto:apoly@yandex.ru)*

### Актуальность

Настоящее время характеризуется системой реформ высшего профессионального образования, которые, прежде всего, направлены на интеграцию российских

---

<sup>17</sup> Тезисы доклада основаны на материалах диссертационного исследования.

<sup>18</sup> Автор выражает признательность профессору, д. пед. н. Емельяновой М. А. за помощь в подготовке тезисов.

университетов в международное образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций с целью повышения качества подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста. Требования к подготовке такого специалиста отражены в приказе Министерства образования РФ от 15.02.05 № 40, в котором рекомендуется разработать Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц. Цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отражено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.).

Российская система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам в контексте Болонского процесса подготовки высококомпетентного и конкурентоспособного специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, обладающего информационной компетенцией, которая позволила бы ему свободно ориентироваться в информационном пространстве и активно включиться в самостоятельную познавательную деятельность в вузе. Современный специалист должен быть способен активно использовать свою информационную компетенцию и в послеобразовательной деятельности в целях непрерывного прогрессивно-творческого саморазвития.

Как показывают немногочисленные исследования и эксперименты по организации образовательного процесса в вузах на основе зачетных единиц, главными проблемами вхождения отечественных университетов в международное образовательное пространство являются недостаточное знание иностранных языков и низкий уровень сформированности информационной компетенции студентов, аспирантов, преподавателей вузов. Необходимо выделить и слабую информированность общества о существовании новых, нетрадиционных для России программ обучения, непонимание многими работодателями квалификационных характеристик этих инновационных программ.

Из этого следует, что вопросы, связанные с формированием информационной компетенции студентов в условиях системы кредитов, все еще не отвечают потребностям системы высшего профессионального образования и информационного общества. Следовательно, существует необходимость научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия эффективного формирования информационной компетенции студентов в условиях системы кредитов ECTS (Europe credit transfer system).

### **Методы**

Педагогический эксперимент проводился на базе Оренбургского государственного педагогического университета на основе выделенных пяти групп критериев и показателей, которые позволили установить уровни сформированности исследуемого качества и дифференцировать студентов на уровневые группы. Разными видами эксперимента было охвачено 135 студентов и 36 преподавателей. Нами был проведен комплексный анкетный опрос с целью выявления степени осознания студентами значимости информационной компетенции для будущей профессиональной деятельности и создания мотивации для овладения информационной компетенцией в условиях системы ECTS. Данные анкетирования дополнялись другими методами исследования: тестирование, методы экспертных оценок, целенаправленное педагогическое наблюдение, беседы, что способствовало накоплению эмпирического материала, представлению в общем виде состояния проблемы в практике вуза.

## Результаты

В ходе констатирующего эксперимента на основании разработанных и описанных нами критериев и показателей посредством анкетирования, бесед, педагогического наблюдения и тестирования были установлены исходные уровни сформированности информационной компетенции студентов. Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что если не ставить целью формирование информационной компетенции, то уровень ее сформированности у многих студентов будет минимальным, что может повлиять на качество его профессиональной деятельности и самореализацию. Кроме того, результаты эксперимента выявили отсутствие знаний у его участников о целях, ведущих понятиях и принципах Болонского процесса, системе кредитов, в частности системе ECTS.

Для решения проблемы нами был разработан и предложен научно-методический комплекс, обеспечивающий эффективное формирование информационной компетенции студента и организацию образовательного процесса в условиях системы ECTS. Научно-методический комплекс по формированию базисных знаний, умений и навыков при работе с информационными объектами, в том числе при помощи технических и программных средств включает в себя разработанные лекции и лабораторные работы по предмету «Информатика» и «Программное обеспечение ЭВМ», тестовые задания, позволяющие проводить постоянный мониторинг исследуемого качества, т.е. информационной компетенции. Для того чтобы раскрыть студентам и преподавателям цели, ведущие понятия и принципы Болонского процесса, дать первоначальное представление об организации образовательного процесса по системе ECTS, мы разработали спецкурс «Информационная компетенция студента в условиях системы ECTS», который также будет способствовать увеличению уровня информационной компетенции студента.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для успешного и эффективного формирования информационной компетенции студента в условиях системы кредитов также необходимыми будут следующие педагогические условия: формирование у студентов устойчивых умений и навыков работы со средствами информатики и вычислительной техники и применения информационных технологий по профилю их деятельности; соответствие содержания учебных планов и программ европейским общеобразовательным программам; внедрение новых информационных технологий в организацию учебного процесса и наличие современной технической (компьютерной) базы; научно обосновано и внедрено методическое обеспечение поэтапной реализации процесса формирования информационной компетенции студентов; высокий уровень профессиональной подготовки преподавателей-специалистов в области информационных и компьютерных технологий.

## Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002. ([http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)).
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001. (<http://cebe.sib.ru/doc2.zip>).
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» (<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

## Использование метода моделирования на уроках географии

*Руфова Алена Афанасьевна*

*студентка*

*Якутский государственный университет им. М.К.Аммосова, Биолого-географический факультет, Якутск, Россия.*

*E-mail: [alenurof@inbox.ru](mailto:alenurof@inbox.ru)*

Современными стандартами школьного географического образования определено, что выпускники средней школы должны владеть методами географических исследований, в том числе методом моделирования, как одним из факторов формирования географического мышления.

Проблема овладения методом моделирования сегодня особенно актуальна, что вызвано не только важным образовательным значением метода моделирования для школьной географии, но и реальным противоречием между объективной необходимостью увеличением вопросов о методе моделирования в содержании школьных программ и учебников, и недостаточно разработанной методикой реализации метода моделирования в школьном курсе.

До сих пор бытует мнение, что словом «модель» обозначают только уменьшенную копию чего-либо, но в настоящее время под моделью стали понимать «любой образ какого-либо объекта, процесса или явления, а моделирование трактуется как одна из основных категорий теории познания» [2].

Моделирование, как известно, является особым исследовательским процессом. Однако благодаря знаково-графической системе оно становится и эффективным учебным приемом, который обеспечивает наиболее быстрое и осознанное усвоение материала, развивает все психические процессы и опирается на психолого-педагогические закономерности обучения. Моделирование формирует у учащихся более высокий теоретический уровень мышления, обеспечивает качественный анализ учебного материала, осознанный поиск решения учебных проблем.

Для изучения возможностей использования метода моделирования на уроках географии, нами сделан анализ учебников по географии. В результате выявлено, что этот метод представлен не во всех учебниках, в то же время в некоторых из них моделирование занимает значительное место. Например, в учебнике Крыловой О.В. «География материков и океанов» (7 класс) содержатся уроки, построенные на решении творческих задач по учебному моделированию, дано определение метода моделирования. Учебник Максаковского В.П. «Экономическая и социальная география мира» (10 класс) включает наглядные модели (например, модель территориальной структуры хозяйства развивающейся страны). Изучению моделей много места уделено в учебнике Кузнецова А.П. «География. Население и хозяйство мира» (10 класс): «Географическая карта – модель земной поверхности», «Модели социально-экономического развития. Восточноазиатская модель», «Модели мира XXI» и др.

Результаты анализа учебников позволяют сформулировать предложения по необходимости более полного отражения метода моделирования в учебниках и реализации его в учебном процессе: необходимо в определенной степени систематизировать реализацию метода моделирования, в частности, включить в планы географических характеристик объектов пункт о моделировании; усилить реализацию творческого характера метода моделирования.

В рамках констатирующего эксперимента для выявления места метода моделирования в процессе школьного обучения, проведено анкетирование учащихся 9-10 классов СОШ №17 г. Якутска. Анкета содержала различные вопросы по изучению метода моделирования (с какими методами географических исследований вы знакомы,

на каких уроках изучали модели, приведите пример модели которую вы изучали на уроках географии, создавали ли вы когда-нибудь модели). Анализ анкет показал, что учащиеся знакомы с методами географических исследований, но о методе моделирования имеют слабое представление. По мнению детей, изучается метод моделирования, в основном, на уроках черчения, геометрии и труда. На уроках географии модели не изучают, но метод моделирования изучать необходимо.

Моделирование может применяться на разных этапах урока для достижения различных дидактических целей: мотивации учебной деятельности; изучении нового материала; проверки знаний, умений и их обобщения. На уроках могут использоваться различные виды моделей, различающиеся «по форме воспроизведения: мысленные, знаковые, образные; по функциям: иллюстративная, объяснительная, критериальная, эвристическая» [1]. Но в основании классификации могут лежать и другие критерии, например, конструктивная, наглядная и др..

Использование метода моделирования на уроках осуществляется с помощью разнообразных приемов, способов, средств. Работа учителя с моделями на уроках проходит через ряд этапов: учитель знакомит учащихся с моделью, представляет модель с помощью приемов описания, постановки вопросов, дополнений; помогает учащимся выделить причинно-следственные связи, используя для этого приемы объяснений, указания, уточнения; направляет внимание учащихся на структуру изучаемой модели посредством приемов наводящих вопросов, сравнения, различения, а также приемы построения графика, схемы; помогает учащимся раскрыть (увидеть) свойства модели с помощью приемов сравнения, обобщения, аналогии; направляет действия учащихся на создание схожей модели используя приемы преобразования, объединения, переноса.

Требования к освоению учащимися метода моделирования состоит из знания теории метода моделирования и сущности модели; умений «читать», «использовать», «составлять» модели:

1. Знание теории метода моделирования:
  - ✓ Метод моделирования как относительно новый метод географических исследований;
  - ✓ понятие «модель», «моделирование»;
  - ✓ виды моделей.
2. Знание сущности модели:
  - ✓ внешнем виде модели (образе), например, горы;
  - ✓ размещении модели, например, размещение Земли;
  - ✓ свойствах модели, например, испарение;
  - ✓ составе модели, например, состав географической оболочки;
  - ✓ структуре модели, строение земной коры;
  - ✓ причинно-следственных связях, например, зависимость режима рек от климата.
3. Умение «читать» модель (описывать, анализировать, обобщать).
4. Умение использовать модель.
5. Умение составлять модель(моделировать):
  - ✓ простые (графики, схемы, таблицы);
  - ✓ сложные (образование гор, динамика развития булгунняхов).

Экспериментальное обучение в курсе «Экономической и социальной географии мира» показало достаточную эффективность применения метода моделирования на уроках. Выявлено, что использование метода моделирования способствует изучению темы более быстрыми темпами, обеспечивает полноценное приобретение и применение знаний.

## Литература

1. Люхина Н.Г. Использование учебных моделей на уроках географии в 6-8 классах // Современные технологии в обучении географии. –Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007. -61 с.
2. Дьяконов К.Н., Касимов Н.С., Тикунов В.С. Современные методы географических исследований. –М.: Просвещение, 1996. -205 с.

### **Применение компьютера как средства формирования учебно-познавательной деятельности учащихся и профилактики Интернет-аддикции**

**Саглам Фируза Альбертовна**

*аспирантка*

*Институт экономики, управления и права, Казань, Россия*

*E-mail: [firuzasaglam@mail.ru](mailto:firuzasaglam@mail.ru)*

Компьютеры и Интернет играют все большую роль в жизни детей и подростков. Родители, учителя с тревогой отмечают, что компьютер вытесняет из жизни детей книги, игры со сверстниками. Интернет дает больше возможностей, чем книга, перейти в мир нереального, фантастического. Постепенно и незаметно формируется Интернет-аддикция - одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путём изменения своего психического состояния посредством фиксации внимания на Интернет-ресурсах [1].

Подобный «уход» детей, однако, является скорее не следствием использования компьютеров, а результатом нарушений гармоничного общения и отношений родителей, взрослых, преподавателей с детьми. При правильном стиле общения с ребенком компьютер становится союзником при социализации детей, их вхождении в мир взрослых.

Методология вопроса о возможностях информационных технологий восходит к психолого-педагогическому пониманию смысла обучения. В своей исследовательской работе мы опираемся на представления культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, где психическое развитие человека понимается как присвоение в коммуникативной практике обобщенных, объективно существующих способов деятельности. Особо заостряя внимание на том, что совместная деятельность осуществляется через коммуникацию, т. е. коммуникация является средством деятельности, а не только ее условием, полагаем важным и актуальным рассмотрение психологических особенностей использования компьютерных коммуникаций в качестве средства учебного взаимодействия [2]. Данная область значима в решении психолого-педагогических задач организации совместных форм обучения, опосредствованного компьютерными коммуникациями.

Процессы присвоения и познания культурных способов раскрываются через понятие зоны ближайшего развития как пространства, дающего человеку возможность выхода за границы себя «замкнутого» и позволяющего в условиях совместной деятельности «сделать гораздо больше, притом сделать с пониманием и самостоятельно» [3]. Отсюда психологический смысл обучения – создание зоны ближайшего развития для взаимодействия с целью конструирования культурного способа деятельности. Взаимодействие мы рассматриваем как коммуникацию, в которой сообщение (как обращение к другому) выступает в роли единицы анализа социально-психологического взаимодействия. Эффективное использование информационных технологий в обучении определяется идеей о конструктивном влиянии компьютерных коммуникаций на совместную учебно-познавательную деятельность.

В своем исследовании мы использовали технологию компьютерных конференций, взаимодействие в которых осуществлялось через асинхронно опосредствованную коммуникацию, в виде обмена сообщениями на специализированных конференциях. Каждая конференция предназначалась для определенного вида учебно-профессионального взаимодействия.

Взаимодействие организовывалось таким образом, чтобы, решая общую задачу, подростки находились в ситуации постоянного обсуждения и поиска совместного способа деятельности.

Организация коммуникативной среды включала в себя следующие компоненты:

- распределение начальных действий в соответствии с ролями;
- обмен действиями-сообщениями (все действия разворачивались в виде обмена сообщениями в асинхронном режиме);
- взаимопонимание, определяющее понимание точки зрения другого, а также нахождение и построение совместного «решения» (участникам приходилось договариваться относительно общегрупповой поддержки);
- планирование общих способов работы, основанное на определении участниками условий протекания консультации и оказания поддержки;
- рефлексию, где рефлексивное действие рассматривалось как особый вид кооперации разных деятельностных позиций участников взаимодействия.

Результаты:

В ходе проведения исследования удалось выделить ряд особенностей взаимодействия участников в условиях опосредованных компьютером коммуникаций.

1. Взаимодействие может носить как учебно-деятельностный характер, обеспечивая решение участниками поставленных учебных задач, так и неформальный характер, проявляющийся в попытках структурировать свое время, обмениваясь шутками и мнениями, не относящимися к учебной деятельности.

2. Анализ текстов сообщений участников эксперимента позволяет отнести их к одному из уровней взаимодействий: эмоциональному, процедурному или предметному; каждый уровень взаимодействия включает в себя несколько типов сообщений, разделяемых по целевой направленности.

3. Активность взаимодействия участников в компьютерной среде, их высказывания относительно происходящего указывают на вовлеченность и мотивацию участников.

4. Анализ результатов приводит к выводу, что введенные в экспериментальной сессии коммуникативные ограничения позитивно повлияли на совместную учебную деятельность. Конструктивное влияние проявилось в качественном изменении анализа содержания взаимодействия, интенсивном поиске совместного способа решения задачи и планировании деятельности.

5. Полученные результаты позволяют сформулировать общий принцип организации коммуникативно ориентированных форм учебно-познавательной деятельности. Принцип управления коммуникативными потоками заключается во введении таких ограничений в коммуникацию (интеракции) участников, которые способствуют организации действий участников в совместной форме, полагая способ этих действий предметом обсуждения, анализа, рефлексии и обобщения.

6. Разработанная технология актуальна при создании различных форм обучения, способствующих профилактике и коррекции Интернет-аддикции.

### Литература

1. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. - М., 2000, с. 100-131.
2. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.

3. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.
4. Крицкий А.Г. Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. №1.

**Методика разработки и применения хрестоматийных материалов в курсе  
«География Якутии» /на основе художественных произведений/**

***Сафонова Ирина Михайловна***

*студент*

*Якутский государственный университет им. М.К. Амосова, г. Мирный, Россия*

*E-mail: [ir-safon@yandex.ru](mailto:ir-safon@yandex.ru)*

**Введение**

Согласно государственному стандарту и концепциям географического образования одной из главных методических проблем школьной географии является формирования комплексных образов географических объектов, прежде всего, территорий, явлений и процессов.

В государственных стандартах географического образования (1998, 2002 гг.) в части требований к уровню подготовки школьников существует пункт - научить умению, описывать образы географических объектов и явлений. Согласно существующим концепциям содержания географического образования оно включает себе цель - заложить фундамент целостного ведения мира, пространственного мышления, понимание образно-знакового языка.

Изучение своей республики также должно сопровождаться формированием у учащихся комплексного образа Якутии и объектов на ее территории. В национально-региональном компоненте стандарта географического образования РС (Я) упоминается о формировании представлений об особенностях природы, то есть образов природы. Нельзя не согласиться с В.П. Максаковским, отметившим, что «образ родного края должен «подхватывать» ученика «вихрем», несущим его по планете, показать калейдоскоп необычного...».

Географические образы могут формироваться различными путями, прежде всего, с помощью учебного текста и географических карт, однако, хрестоматия, составленная из отрывков литературных произведений, должна явиться тем средством обучения, которое позволит создавать их более эффективно. В этом случае образы уникальных объектов, процессов и явлений, характерных для Якутии, будут более яркими и надолго запоминающимися.

Особенности формирования образов рассматриваются в работах многих ученых и методистов (Максаковского В.П., Кононовой Г. А, Замятина Д.Н., Бибик А.Е., Кабановой-Меллер Е.Н., Панчешниковой Л.М. и др.), однако, вопросам методики формирования географических образов на основе литературных произведений с учетом специфики мышления учащихся (правополушарного, левополушарного) до сих пор уделялось недостаточное внимание.

**Методы**

В работе использованы методы педагогических исследований: теоретические: анализ и обобщение нормативной, психолого-педагогической, методической и научно-теоретической литературы; исторический, системно-структурный подход, сравнительно-сопоставительный, моделирования; эмпирические: анкетирование, тестирование, беседы с учителями и учащимися, проведение контрольных срезов, в том числе в виде

сочинений, диагностирование, педагогический эксперимент, статистический метод обработки результатов исследования; личный опыт преподавания в школе.

### Результаты

Для достижения основной цели нашей работы – создания хрестоматии с использованием литературных произведений и соответствующей методики работы с ней, нами создана дидактическая модель методической системы создания и применения хрестоматии по курсу «География Якутии». На основании отобранных нами географических объектов Якутии, образы которых необходимо создавать, а также выявленных принципов отбора содержания создаваемого пособия, таких как учет психолого-возрастных особенностей учащихся, доступность, занимательность, межпредметность и др. нами создан проект хрестоматии.

Педагогический эксперимент, проведенный нами в 8-х классах общеобразовательной школы и направленный на апробацию как хрестоматийного материала, так и на проверку эффективности специальной методики формирования образов Якутии, показал, что учет в обучении особенностей мышления учащихся (правополушарного и левополушарного) дает положительные результаты. Психологическое тестирование по двум методикам показало, что у большей части школьников равноценно развиты оба полушария, однако, выявлены две группы, у которых преобладает логическое или образное мышление. Поэтому методические приемы по использованию литературных отрывков, отобранные нами в ходе эксперимента, дифференцированы по отношению к разным группам учащихся («художникам» и «мыслителям»).

При оценке результатов обучения учитывались такие критерии, как степень раскрытия географических образов, эмоциональность, умение преобразовывать описание из словесного в письменную или графическую формы и др. В результате экспериментального обучения отмечено повышение интереса учащихся к географии, создаваемые ими описания географических объектов, явлений и процессов Якутии стали более комплексными, яркими и образными, что позволяет сделать вывод об его эффективности созданной методики.

### Литература

1. Бианки В.Л. Механизмы парного мозга. -Л.: Наука, -1989.-264
2. Бианки В.Л. Левый мозг, правый мозг – как обучаем?// Учительская газета.-1996.- №21.- С.6
3. Концепция содержания географического образования в 12-летней школе // География в школе. - 2000. - № 2.
4. Максаковский В. П. Концепция обновления географического образования в российской школе // География в школе. - 1998. -№ 2.-С. 27-30
5. Методика обучения географии в школе: учеб. Пособие для студ. географ.спец. Л.М. Панчешникова, И.В.Душина и др.-М.: Просвещение.- 1997.-320с
6. Национально-региональный компонент стандарта географического образования для РС (Я)/ Под. Рук. Максимова Г.Н.: -Якутск, -1997. – С.13
7. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1./ Под ред. Э.Д. Днепров, В.Д. Шадринова. -М., -2002.- 305с

**Школьный физический практикум: колебания маятника с затуханием - эксперимент и компьютерное моделирование**

***Солнцев Александр Сергеевич***

*Студент*

*Физический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: [a.s.solntsev@gmail.com](mailto:a.s.solntsev@gmail.com)*

В настоящее время в школьном курсе физики практически не затрагивается тема вязкого трения. В то же время человечество живет в воздушной среде и постоянно сталкивается с силой воздушного трения. В данной работе предлагается школьный физический практикум, который позволяет в рамках двух уроков (например на дополнительных занятиях или на экспериментальном интегрированном уроке физики и информатики) ознакомить учеников 9-11 классов с простой моделью, хорошо описывающей воздушное трение. При этом ученикам предлагается провести эксперимент - и на практике почувствовать границы применимости теории, а также самостоятельно, при помощи компьютера, найти модельные коэффициенты.

Эксперимент проводится с рядом маятников, представляющих из себя воздушные шарики с дополнительными грузиками (например, приклеенными на шарики монетками), подвешенные на тонкой легкой нити определенной длины. Для получения экспериментальных данных используется недорогая и доступная система видеорегистрации, основанная на цифровой фотокамере. Данная система позволяет в значительной степени повысить точность эксперимента. До начала процесса видеосъемки проводятся необходимые замеры экспериментальной установки, рассчитывается параллакс. Далее полученная информация обрабатывается с помощью специальной простой системы оцифровки изображений, созданной в рамках подготовки задачи.

Ученикам предлагается ознакомиться с физической моделью, учитывающей линейную и квадратичную зависимости силы трения от скорости, а также, с созданной на языке С специально для данной задачи наглядной компьютерной программой, позволяющей на основе явно-неявной численной схемы моделировать колебания маятника с учетом силы трения. После сравнения результатов физического и компьютерного эксперимента ученики находят коэффициенты при линейном и квадратичном членах. Оказывается, что коэффициент при квадратичном скоростном слагаемом в выражении для силы трения в воздухе при нормальных условиях имеет решающее значение.

Таким образом, подготовлен физический практикум, в ходе которого школьникам дается возможность изучить влияние воздушного трения на механическое движение, а также провести увлекательный эксперимент, соответствующий современным научным стандартам точности и компьютеризации.

Автор выражает благодарность С.Б.Рыжикову, И.Э.Раздольскому и В.С.Хоркину за помощь в подготовке работы.

**Студент педагогического вуза: опыт профессиональной деятельности и учеба**

***Ткаченко Ольга Викторовна***

*научный сотрудник*

*Центр социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия*

*E-mail: [otkachenco@gmail.com](mailto:otkachenco@gmail.com)*

Исследования, связанные с изучением вторичной занятости студентов, активно проводились уже в начале XX века. Так, в послереволюционный период, в рамках исследований по анализу бюджета времени студентов, значительное внимание уделялось вопросу их трудовой занятости (Альтшуллер М. И., 1924; Бернштейн М, Рыбников Н., 1927; Кекчеев К.Х., 1926 и др.)

В современных исследованиях анализируется достаточно широкий круг вопросов, которые касаются совмещения студентами учебы и работы: распространенность трудовой занятости среди студентов, сферы их трудовой активности, мотивы трудоустройства во время обучения, влияние трудовой занятости на успеваемость студентов и др. (Аврамова Е.М., Шабунова А.А., Логинов Д.М., 2005; Герчиков В.И. 2003; Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д., 2002; Шереги Ф.Э, Харчева В.Г., Сериков В.В., 1997 и др.).

Несмотря на достаточно большое число работ, посвященных данной проблематике, анализ литературы показывает, что конкретные исследовательские работы, в которых рассматриваются особенности совмещения работы и учебы студентами педагогических вузов, практически отсутствуют. Между тем, учитывая массовость самой профессии учителя и своеобразие получаемого педагогического образования, вопрос о вторичной занятости студентов педвузов представляет особый интерес.

Данный доклад посвящен изучению влияния опыта трудовой деятельности студента на его отношение к учебе. В этой связи будут проанализированы мнения студентов, совмещающих учебу с работой по педагогической специальности и неработающих, относительно содержания получаемого в вузе образования. С этой целью в ходе исследования респондентам предлагалось оценить качество приобретаемых в вузе знаний по трем основным параметрам, которые заданы следующими оппозициями: «достаточность–недостаточность», «фундаментальность–поверхностность» и «систематизированность–фрагментарность». Первая оппозиция определяет общую оценку содержания образования, остальные две позволяют точнее и глубже охарактеризовать удовлетворенность студентов теми знаниями, которые им дает вуз.

В таблице 1 приведены данные, касающиеся выраженных негативных оценок относительно «достаточности», «фундаментальности» и «систематизированности» получаемых в вузе знаний.

Таблица 1. Оценка качества получаемых в вузе знаний студентами педвуза, работающими по специальности, и теми, кто не работает (%)

	Студенты, работающие по специальности	Неработающие студенты	P=
Вуз не дает достаточных ни теоретических знаний, ни практических навыков	21,1	12,4	.0001
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности, поверхностны и неглубоки	30,4	19,1	.0001
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности, фрагментарны и не систематизированы	44,4	36,5	.009

Приведенные в таблице данные однозначно свидетельствуют о том, что студенты, совмещающие учебу в педвузе с работой по специальности, гораздо более критично оценивают качество вузовского образования по сравнению со студентами, не включенными в образовательную практику. Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что приобретенный в ходе обучения в педвузе практический опыт, связанный с реальной профессиональной деятельностью, в значительной степени влияет

на отношении студентов к приобретаемым в вузе профессиональным знаниям. Тот факт, что в группе студентов, работающих по специальности, более выражены негативные оценки содержания профессионального образования, свидетельствует о явном разрыве между существующей программой профессионального обучения в педвузе и теми реальными требованиями, которые предъявляются к практикующему педагогу. Иными словами, педагогическое образование, не столько задает «зону ближайшего развития» для современной педагогической практики, сколько «плетется в ее хвосте».

### **Литература**

1. Аврамова Е.М., Шабунова А.А., Логинов Д.М. Студенты столицы и провинции: социальные ресурсы, ожидания // Социологические исследования. – 2005. – № 9. – С. 98–103.
2. Альтшуллер М. И. Бюджет времени пролетарского студенчества // Молодая гвардия. – 1924. – №4. – С. 191–204.
3. Бюджет времени нашего молодняка. // Сб. статей под ред. М. Бернштейна и Н. Рыбникова. – М.–Л., 1927
4. Герчиков В.И. Феномен работающего студента вуза // Социология образования перед новыми проблемами. – М. – Омск, 2003. – С. 310 – 324.
5. Кекчеев К.Х. Бюджет времени студентов // Научный работник. – 1926. – № 10. – С.38–53.
6. Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д. Российский студент сегодня: Учеба плюс работа / Рос. Акад. наук, Ин-т социологии, Центр социологических исследований. – М., 2002. – 127 с.
7. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.

### **Образные сравнения в развитии речевых навыков у дошкольников**<sup>19</sup>

**Федуленков Максим Николаевич**<sup>20</sup>

*студент*

*Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Северодвинск, Россия*

*E-mail: [taniafed@atnet.ru](mailto:taniafed@atnet.ru)*

### **Введение**

Дошкольный возраст считается периодом интенсивного речевого развития детей. Не случайно, с каждым днем становится все больше сторонников раннего обучения иностранному языку. В качестве одной из важнейших закономерностей процесса обучения речи в дошкольном возрасте, как подчеркивает Э.П. Короткова, "выступает следующая закономерность: овладение речью происходит интенсивно и на оптимальном уровне, если в процессе обучения речи дети наблюдают языковые явления и выполняют логические операции над языковым материалом – анализ, синтез, сопоставление по сходству и различию, классификация, обобщение и т.д." (Короткова 1975).

На основании опыта работы с детьми подготовительной группы ДОУ г. Северодвинска, одним из наиболее действенных средств обучения английскому языку, способствующих интенсификации и оптимизации овладения речевыми навыками, считаем образные сравнения. Являясь языковой универсалией, образные сравнения служат связующим звеном между различными языками, находящимися как в близкородственных, так и в дальнородственных отношениях (Федуленкова, Попова

---

<sup>19</sup> Из опыта работы ДОУ г. Северодвинска Архангельской области.

<sup>20</sup> Автор выражает признательность профессору, д.ф.н. Федуленковой Т.Н. за помощь в подготовке тезисов.

2005). Независимо от принадлежности языка к той или иной генеалогической ветви его образные компаративные обороты всегда имеют основание для сравнения, представленное адъективным компонентом, и объект сравнения.

Подчеркнем, что "дети младшего возраста сохраняют в памяти конкретные образы, которые крепко связаны соответствующими словами; дети еще не знают переносных значений" (Красных, 2001). Следуя основному дидактическому принципу *от легкого к трудному*, считаем целесообразным начинать обучение детей с образных сравнений, в которых в качестве объектов сравнения выступают конкретные предметы и явления, окружающие ребенка или знакомые ему с раннего детства. Такими объектами сравнения в компаративизмах современного английского языка (также как и русского) нередко выступают существительные, обозначающие:

1) названия растений, цветов, ягод, фруктов, овощей: *as fair as a rose* – прекрасный как роза, *as ripe as a cherry* – спелый как вишня, *as large as a cabbage* – огромный как кочан, *as red as a beetroot* – красный как свекла;

2) названия насекомых: *as gaudy as a butterfly* – пестрый как бабочка, *as busy as a bee* – суетливый как пчелка, *as merry as a cricket* – веселый как сверчок;

3) названия птиц: *as hoarse as a crow* – хриплый как ворона, *as graceful as a swan* – грациозный как лебедь, *as vain as a peacock* – тщеславный как павлин;

4) названия домашних животных: *as obstinate as a mule* – упрямый как осел, *as gentle as a lamb* – нежный как ягненок, *as fat as a pig* – жирный как свинья;

5) названия диких животных: *as blind as a mole* – слепой как крот, *as cunning as a fox* – коварный как лиса, *as greedy as a wolf* – жадный как волк;

6) названия явлений природы: *as white as snow* – белый как снег, *as clear as daylight* – ясный как день, понятный, *as cold as ice* – холодный как лед;

7) названия предметов домашнего обихода: *as bright as a button* – сверкающий как пуговица, *as round as saucers* – круглые как блюдца (о глазах), *as clear as a bell* – звонкий как колокольчик;

8) названия металлов и других веществ: *as black as soot* – черный как сажа, *as yielding as wax* – податливый как воск, *as clear as crystal* – чистый как кристалл, ясный.

### Методы

Исходя из предпринятой лингводидактической характеристики образных сравнений современного английского языка, мы разрабатываем программу и рабочие планы, позволяющие нам конкретизировать каждый этап работы с обсуждаемым языковым явлением при обучении иностранному языку детей дошкольного возраста.

Мышление шестилетнего ребенка образно и достаточно конкретно (Кулагина, Коллюцкий, 2001). Поскольку основным видом деятельности дошкольника является игра (Бондаренко, 1991), то именно игра мобилизуется нами как главное средство освоения детьми основных образных сравнений изучаемого иностранного языка.

Предлагаем следующие основные ступени овладения образными сравнениями:

- 1) изучение предмета, его изображений и ответы на вопросы: какого цвета вишня? какой формы? какова вишня на вкус? каков вкус зеленой вишни? и др.;
- 2) соревнование: кто назовет больше признаков вишни, зрелой и не зрелой;
- 3) выделение основного признака вишни (варианты, мнения);
- 4) сопоставительное изучение признаков вишни: а) в русской речи и б) в английской речи, в) называние общих и отличительных черт, выделяемых носителями разных языков (и культур);
- 5) игра в лото на определение признаков ягод, фруктов, овощей и т.д. на русском языке;

- б) игра в лото на определение признаков ягод, фруктов, овощей и т.д. на английском языке;
- 7) проведение конкурса: кто назовет больше сравнений с ягодами, фруктами овощами: а) на русском языке, б) на английском языке.

### **Результаты**

Предлагаемая методика способствует интенсификации развития родной речи у детей, освоению иностранной речи, умению сопоставлять и анализировать, развитию билингвизма и абстрактного мышления (перенос качества с одного предмета на другой).

Одной из сильных сторон избранного нами пути в обучении дошкольников образным сравнениям английского языка считаем тот факт, что предлагаемая методика не только позволяет дать детям прочные языковые знания и подготовить их к коммуникации в естественных условиях, но и создает предпосылки дальнейшего совершенствования обучаемых в области лингвистического знания, так как образные сравнения, или компаративизмы, принадлежат в парадигматическом плане уровню языковой фразеоматики, то есть началу фразеологии.

### **Литература**

1. Бондаренко А.К. (1991) Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение.
2. Красных В.В. (2001) Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М.: ИТДГК.
3. Короткова Э.П. (1975) Принципы обучения речи в детском саду: Учебное пособие / Отв. ред. З.В. Лиштван. Ростов-на-Дону.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. (2001) Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ "Сфера", при участии "Юрайт-М".
5. Федуленикова Т.Н., Попова Е.Ю. (2005) Способы выражения объекта сравнения в компаративных фразеологических единицах // Ученые записки, том XV: Вопросы германской и романской филологии. – СПб: Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, вып. 4, с. 183-188.

### **Дидактические приемы дистанционного обучения английскому языку**

***Фролова Майя Сергеевна***

*преподаватель*

*Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина, Бишкек, Кыргызстан*

*E-mail : [frmaya@rambler.ru](mailto:frmaya@rambler.ru)*

Ключевыми категориями в дидактике, как известно, являются обучение и образование.

Дистанционное обучение является новой и относительно молодой формой обучения, которое возникло в 80 –х годах прошлого столетия, и связано его появление с развитием компьютерных технологий.

Дистанционное обучение и дистанционное образование - новое явление в педагогике и поэтому важно, в первую очередь, разработать их дефиниции. Анализ определений дидактической категории обучения, разработанный В.И. Вдовюком, Н.А. Давыдовым, П.Г. Городовым, В.С. Максимовым, В.П. Беспалько и др., а также толкование понятия, приведенного в Законе КР «Об образовании», позволили выделить ключевые слова и провести обобщения, позволившие сформулировать наше видение проблемы. Чтобы проследить за ходом рассуждений, которые приведут к формулировке этой категории

для дистанционного обучения, приведем наиболее типичное и правильное определение традиционного обучения такое как:

*Обучение* – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Итак, с позиций системного анализа основным недостатком большинства определений категории “обучение” является то, что не указана *система*, в которой происходит процесс или же, что совсем не корректно, обучение определяется как система. Тем не менее, известные определения послужили основой для формирования категории “дистанционное обучение” (ДО). Прежде, чем сформулировать свое видение определения ДО, приведем известную нам трактовку этого понятия:

*Дистанционное обучение* – новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации.

\*\*\*

“Хотели бы вы получить второе (третье) образование посредством дистанционного обучения?” Голоса распределились следующим образом (см. таб. 1).

Таб.1

Нет	Да	«Да, но не могу по следующим причинам»
3.5 тыс.	46.5 тыс.	44.3 тыс.- «Нет средств на дорогу» (требуется личное присутствие студента 2 раза в год во время сдачи экзаменов) 1.1 тыс.- «Та специальность, которую бы хотелось приобрести не преподается дистанционно» (существуют только на очной форме обучения) 1 тыс. –«Не владею знаниями компьютерной грамотности»

Статистические данные приводят к выводу, что дистанционное обучение востребовано и имеет хорошие перспективы развития в нашей республике.

В связи с этим в 2006 году мы задались целью создания обучающей программы по английскому языку для студентов внеязыковых вузов. Данной программой уже воспользовались студенты Кыргызско-Российского Славянского университета заочной формы обучения, проживающие в отдаленных районах республики, которые по ряду причин не могут обучаться на очной форме. Методика преподнесения учебного материала в программе построена по принципу «от простого к сложному» и основана на базовых дидактических приемах дистанционного обучения английскому языку. Обучающая программа, таким образом, состоит из 6 разделов:

1) *Теоретический* (Theory) – описываются и показываются на примерах такие грамматические правила как: *Present (Past, Future) Indefinite; Present (Past, Future) Continuous; Present (Past, Future) Perfect*.

2) *Текстовый* (Text) – в разделе представлены тексты для чтения и перевода с использованием всех грамматических правил (см. раздел Theory), к текстам также прилагается список незнакомых слов с транскрипцией и озвучанием.

3) *Понимание текста (Comprehension check)* – в данном разделе представлен ряд вопросов по тексту (из раздела Text). Прделав тесты, студент сможет проверить, правильно ли понял им текст и усвоена ли им лексика урока.

4) *Тестирование (Test)* – в этом разделе предложено 15 вопросов в виде тестовых заданий, которые дают студенту возможность проверить и закрепить свои знания по грамматике (см. раздел Theory) , прочитанной им в разделе (Theory).

5) *Результативный (Result)* – дает возможность студенту увидеть сумму его результатов по двум тестам (Comprehension check, Test), сопоставить набранные им баллы с наивысшими баллами, а также с результатами успеваемости других студентов и сделать выводы: а не стоит ли ему пройти все от начала до конца, возможно что-то было упущено при прочтении грамматики или допущены элементарные ошибки во время прохождения тестов в разделе (Comprehension check).

6) *«Общение с преподавателем» (On-line teaching)* – в этом разделе предусмотрен коммуникативный процесс между преподавателем и студентом (т.е. в установленное и согласованное заранее время студент может спросить у преподавателя тот материал, по которому возникли вопросы, или подробнее узнать о том, что не было усвоено студентом, и преподаватель, в свою очередь, сразу же даст ему исчерпывающий и компетентный ответ).

Созданная нами программа постоянно дополняется и совершенствуется.

### **Литература**

1. В.И. Вдовюков. Дистанционное... Да! Но... // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень, 1995, вып.3, с.10-12.
2. Н.А. Давыдов. Педагогические теории, системы, технологии (Под. ред. С.А.Смирнова)
3. // М., Академия, 2000, 510 с.
4. П.Г. Городовой, А.А.Реан. Педагогика // СПб, Питер, 2000, 300 с.
5. В.С. Максимов. Введение в дистанционное обучение //Компьютеры в учебном
6. процессе. М., Интерсоциоинформ, 1998, #2, с.25-68.
7. В.П.Беспалько. Дистанционное обучения все «ЗА» и «ПРОТИВ». М.,
8. Интерсоциоинформ, 1999, #5, с.55-68.
9. Государственный Закон "О внесении изменений и дополнений в Закон Кыргызской
10. Республики об образовании" // Б., Конституция КР -2000, 64 с.

### **Оптические аналогии в квантовой механике для развития «квантовой интуиции» у студентов**

***Хильманович Валентина Николаевна<sup>21</sup>***

*аспирантка*

*Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь*

*E-mail: [valentina-gr@yandex.ru](mailto:valentina-gr@yandex.ru)*

Возникновение новых направлений в деятельности человека, связанных с быстрым развитием нанотехнологий и наноэлектроники, требует формирования у студентов педагогических специальностей физических и физико-математических

---

<sup>21</sup> Автор выражает благодарность доктору физ.-мат. наук , член-корр. НАН РБ Гапоненко С.В. за помощь в подготовке тезисов.

факультетов «квантового» мышления и «квантовой» интуиции. В связи с тем, что учебные программы разных вузов содержат небольшой объем элементов квантовой теории, а важность восприятия студентами этого раздела физики с каждым годом растет, важно использовать в процессе преподавания методы обучения, которые соответствуют специфике квантовой механики.

С целью облегчения восприятия студентами квантовых явлений, не обладающих наглядностью, развития творческих способностей и формирования «квантовой» интуиции мы предлагаем целенаправленно использовать метод аналогий. Суть метода заключается в том, что знания, полученные при изучении какого-либо объекта или явления, переносятся на другой объект или явление, менее изученный или менее наглядный. Использование оптических аналогов, на наш взгляд, позволит придать наглядность и упростить восприятие сложных квантовых явлений.

Так аналогом квантового туннельного эффекта в оптике является явление нарушенного полного внутреннего отражения. Квантовое резонансное туннелирование (прохождение без отражения сквозь два потенциальных барьера при определенных соотношениях между энергией частицы и параметрами барьеров) находит объяснение на примере мод Фабри-Перо в оптическом интерферометре. Моды Фабри-Перо в тонком слое воздуха между двумя диэлектриками указывают на безотражательное распространение квантовой частицы не только над барьером, но и над ямой (естественно при определенных значениях энергии частицы, обусловленных шириной ямы. Эффект Рамзауэра имеет два оптических аналога: при рассмотрении одномерной потенциальной ямы можно провести аналогию с явлением просветления оптики, а при рассмотрении трехмерной потенциальной ямы (что более адекватно эффекту) – моды Фабри-Перо.

С методом аналогии тесно связано развитие квантовой механики. И если в период зарождения, квантовая теория черпала представления из оптики, то во второй половине прошлого столетия стал наблюдаться обратный процесс: явления и представления, исследованные и открытые в квантовой теории, стали переноситься в оптику.

### Литература

1. Гейзенберг, В. Физические принципы квантовой теории / Ленинград-Москва: Государственное физико-теоретическое издательство, 1932. – С. 34–40.
2. Гапоненко, С.В. Оптика наноструктур / С.В. Гапоненко и др. // Фотонные кристаллы – С.- П., Недра, 2005. – С. 1-44.
3. Mandelstam, L. Leontowitsch, M. Zur Theorie der Schrödingerschen Gleichung / Mandelstam, L. Leontowitsch // Zs. f. Phys. – 1928. – Vol. 47. – P. 131–138.
4. Гапоненко, С.В. Развитие нанофотоники в Беларуси. Мат. I съезда ученых Беларуси 2007.
5. Ирина, В.Р. В мире научной интуиции / В.Р. Ирина и др. // Интуиция, аналогия, гипотеза – М.: Наука, 1978. – С.171–182.

## Влияние субъективных факторов на оценку сочинений в языковых тестах и способы их контроля<sup>22</sup>

**Хюнкен Анна Владимировна**

студентка

Гердер-Институт, Лейпцигский университет, Лейпциг, Германия

E-mail: [annahuenken@yandex.ru](mailto:annahuenken@yandex.ru)

### Введение

При тестировании письменных навыков в английском, немецком и ряде других европейских языков используются тесты, содержащие задания открытого характера (*direct assessment of writing test*). Для уменьшения субъективности при оценке сочинений языкового теста такого типа обычно используются два проверяющих (*rater*), как, например, в тестах TOEFL или TestDaF. Если эти оценки не совпадают, необходимо использование третьего проверяющего, что в свою очередь повышает расходы на проведение теста и удлиняет срок обработки тестов. В отличие от стандартных психологических тестов проблема высокой доли субъективности в оценке языковых тестов является до сих пор нерешенной, несмотря на более чем 30-летний опыт исследований в этой области. Ярким примером этого являются проведенный в 60-х годах анализ результатов оценок школьных сочинений Рудольфом Вейсом (1965), выявивший значительные расхождения в оценках между проверяющими и тридцатью годами позже повторно проведенное исследование учеными Биркель/Биркель (2002), пришедшим к таким же выводам.

Причины несоответствия оценок в подобных тестах зависят как от конструкции тестового задания (например, неточная формулировка темы может повлечь за собой различные понимания цели сочинения), от качеств и умений тестируемого (например, от умения тестируемого писать сочинения на родном языке), так и от характеристик самого проверяющего (например, от степени его опытности в тестировании, профессионального опыта, степени ознакомленности проверяющего с культурой тестируемого и т.д.).

Проведенное исследование было направлено на изучение факторов, влияющих на оценку со стороны самого проверяющего, чья роль в оценочном процессе особенно важна (Lado, 1961:30-31; McNamara, 1997:3; Lumley, 2005:37f.). Целью данного исследования являлось выяснить, какие субъективные факторы проверяющего влияют на оценку письменных сочинений и какие меры способствуют снижению этого негативного воздействия на оценочный процесс (*scoring procedure*).

### Методы

В качестве основы для проведения исследования послужил Тест «Немецкий язык как Иностранский» («TestDaF»), в рамках которого написанные тексты были оценены по шкале языковых навыков, разработанной институтом TestDaF, которая в свою очередь, основывается на языковой шкале уровней Европейского Совета. Для анализа проблем, возникающих при оценке письменных сочинений, был проведен качественный эксперимент, в ходе которого после специальной подготовки проверяющих (*rater training*) каждый проверяющий должен был обосновать свою оценку согласно технике

---

<sup>22</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследований, проведенных в рамках написания работы для получения степени Magistra Artium.

«Мысли вслух» (*think aloud protocol*)<sup>23</sup>. Дополнительно для выявления возможного воздействия биографических и профессиональных факторов участники эксперимента заполнили анкету. Эксперимент завершился общей дискуссией, в ходе которой проверяющим были заданы вопросы по проблемам, с которыми они столкнулись при оценивании сочинений.

### Результаты

Проведенное исследование показало, что специальная подготовка проверяющих в значительной мере способствует увеличению их уверенности в применении оценочных критериев, что, в свою очередь, влечет за собой увеличение надежности (*reliability*) и валидности (*validity*) оценок. Кроме этого, созданная на основе модели Л. Бэсмана (Bachman, 1990:163) теоретическая модель факторов, влияющих на оценку со стороны проверяющего, нашла свое подтверждение при анализе анкет и протоколов дискуссии. Графически можно представить ее следующим образом:

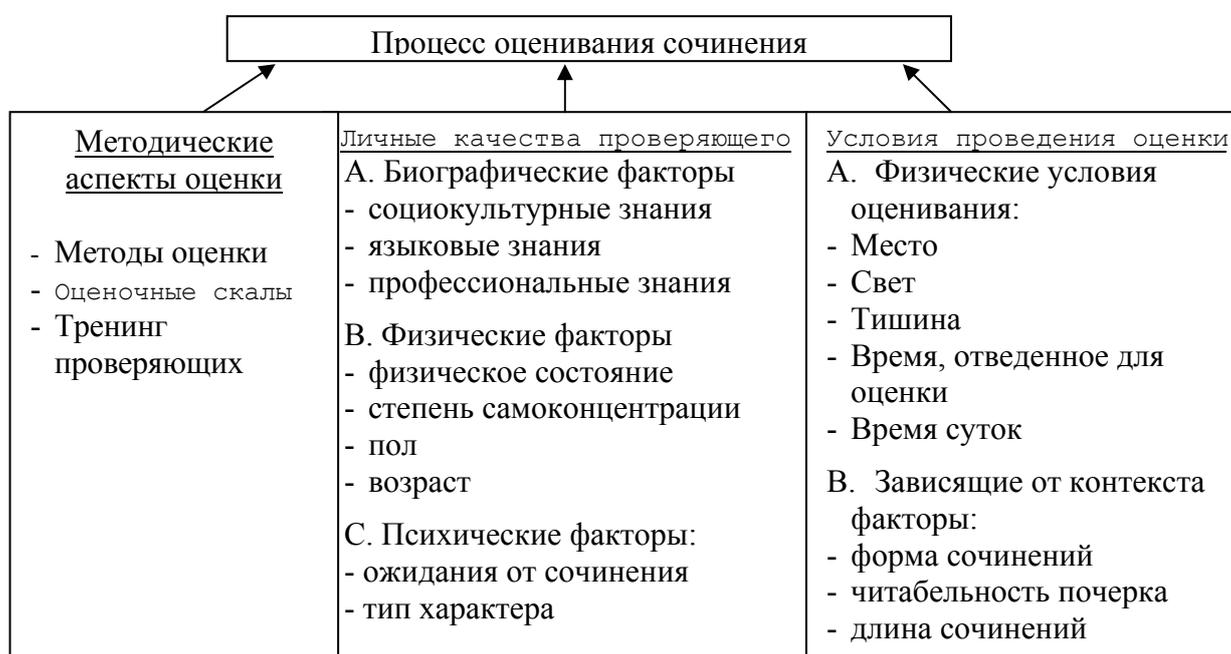


Рис.1 Факторы, влияющие на оценку письменных сочинений в языковых тестах со стороны проверяющего

Кроме этого, было подтверждено значительное влияние на оценку сочинения некоторых оценочных ошибок (*measurement error*), известных из психометрики. Такими ошибками в первую очередь являются строгость/мягкость проверяющего (*rater's severity/leniency*) и гало-эффект (*halo-effect*), а также стремление избегать крайних оценок (*tendency to centrality*). Для увеличения надежности и валидности результатов оценки предлагаются следующие методы:

- 1) Тренинг проверяющих перед каждой новой оценочной сессией, включающий их информирование о возможных оценочных ошибках, перечисленных выше.
- 2) Контроль методических аспектов, влияющих на оценку сочинения.
- 3) Подбор проверяющих с похожими биографическими, физическими и психическими факторами.
- 4) Контроль условий проведения оценки.

<sup>23</sup> Проверяющих просят озвучить их мысли, ощущения и мнения в процессе выполнения задания. Эта техника довольно полезна для понимания ошибок, допущенных проверяющим, и получения представления о том, что эти ошибки повлекло и что можно сделать для избежания подобных проблем.

Полученные выводы можно использовать не только при тестировании знаний по иностранному языку, но для контроля качества проводимого тестирования и для повышения объективности результатов в психологических и педагогических тестах, где проверяющему необходимо принимать самостоятельное решение.

### Литература

1. **Bachman, L. (1990).** *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford [u.a.]: Oxford
2. **Birkel, P., Birkel, C. (2002).** Wie einzig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 219 – 224.
3. **Lumley, T. (2005).** *Assessing Second Language Writing. The Rater's Perspective*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
4. **McNamara, T. (1997).** *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
5. **Weigle, S. C. (2005).** *Assessing writing*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
6. <http://www.testdaf.de>

### Коммуникативно-проектная деятельность при изучении английского языка

**Чернышев А. В.**

*студент*

*Воронежский государственный университет, физический факультет*

*E-mail: [alexch@box.vsi.ru](mailto:alexch@box.vsi.ru)*

На современном этапе развития России образованию отведена ключевая роль, не только в сохранении нации, ее генофонда, но обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества. В данном контексте становится актуальной проблема формирования коммуникативной культуры современного человека.

Однако практика работы выявила отсутствие элементарных коммуникативно-речевых знаний и умений их применения в моделируемых на занятиях ситуациях взаимодействия. Необходимость повысить речевую компетентность выпускников школ привела к мысли о разработке такой методической системы формирования речевой компетенции, которая учитывала бы речевые модели, соотносимые с изучаемой языковой средой.

Основываясь на практическом опыте работы в гимназии им. Н. Г. Басова г. Воронежа мною был разработан авторский подход к методике преподавания английского языка.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена противоречием, между требованиями к специалисту и современным уровнем преподавания иностранного языка.

Отметим, что история методов преподавания иностранных языков наиболее полно исследована и описана И. В. Рахмановым. Этим вопросом занимались также К. А. Ганшина, И. А. Грузинская, Ф. Аронштейн, В. Э. Раушенбах. Отдельные разделы истории методов изложены в работах З.М. Цветковой, С.К. Фоломкиной, Н. И. Гез, Ю. А. Жлуктенко, Р. А. Кузнецовой.

В методике преподавания английского языка прошла долгий путь развития. Отмечается использование в практике таких методов как натуральный, переводной, грамматико-переводной, текстуально-переводной. Современная система образования, в силу кризисной ситуации активизировала методический поиск, который способствовал развитию современных концепций обучения иностранным языкам: коммуникативной (И. Л. Бим, Е.И.Пассов[6,7,8,9; с35]), интенсивной (Г.А.Китайгородская[2; с35]), и других. В настоящее время решающую роль играют коммуникативно-ориентированные методики, основанные на коммуникации и творчестве обучаемых. Современные

ученые педагоги, методисты придерживаются мысли, что не существует единой, единственно правильной методики, вернее всего происходит смешение стилей преподавания и различных концепций.

В практике моей работы учителем английского языка наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции. Среди них чаще всего используется коммуникативная и проектная.

Проведенный анализ вышеотмеченных методик, позволяет утверждать, что они нацелены на обучение учащихся общаться на английском языке. Чтобы сформировать у школьников необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная практика для каждого ученика группы, а для формирования коммуникативной компетенции вне языкового окружения важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы; искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Чтобы придать обучению основные черты процесса общения, я в практике своей работы перехожу на личностное общение с учащимися, благодаря чему в работе с группой складывается нормальный психологический климат; использую все способы общения – интерактивный, перцептивный, информационный. Необходимым условием является и создание коммуникативной мотивации. Общение должно быть построено таким образом, чтобы происходило постепенное овладение речевым материалом.

Считаю нужным ориентировать методику именно на обучение разговорному английскому языку, поскольку через общение идет становление азоров грамматики и искоренение дислексия. Можно провести аналогию с изучением русского языка и литературы в средней школе: литература ориентирована не только на изучение классики отечественной и зарубежной культуры, но и на обучение правильной и грамотной (с лексической стороны) речи. Русский язык предполагает именно «шлифовку знаний» путем написания сочинений, изложений и выполнение отдельных упражнений. Также и в предложенной методике, но упор делается на разговорную речь, поскольку изначально необходимо привить учащемуся мышление на английском языке. После этого выполнение традиционных тестов становится гораздо более легкой задачей.

**Далее предложим вашему вниманию план одного из занятий :**

#### **План занятия.**

1. Просмотр фрагмента из к/ф. *“The Lord of the Rings: The Two Towers”*
2. Просмотр фрагмента из к/ф. *“The Beautiful Mind”*
3. Краткое обсуждение особенностей лексики
4. Сценическая постановка в группах определенного диалога в собственной интерпретации по мотивам одного из фрагментов

**Цель занятия:** преодоление языкового барьера на уровнях ученик-преподаватель, группа-преподаватель, группа-группа.

**Особенности занятия:** урок проводится на английском языке; при необходимости используется толковый словарь английского языка “Collins English Dictionary”

**Домашнее задание:** прочитать главу 1 книги *“The Carpet People” (Terry Pratchett)*

Результативность, предложенной методики, определялась через систему тестового контроля; четвертных и годовых оценок; наблюдениями за учащимися.

Хотелось бы отметить, что 75-92% учеников 9, 10 и 11 классов гимназии им. Басова имели только хорошие и отличные оценки. Школьники проявляли интерес к аудированию, охотно передавали содержание просмотренных фрагментов на английском языке. Сценическая постановка диалогов привела к объединению двух групп, впоследствии они смоделировали отдельную ситуацию по мотивам к/ф “The Lord of the Rings: The Two Towers”. Успешно учащиеся выполняли домашние задания. В

группах удалось мотивировать учащихся на написание эссе. Некоторые просили дополнительную информацию об авторе книги (Terry Pratchett), а также интересовались не только предложенным произведением, но и другими работами писателя.

Итак, предложенный подход к методике преподавания базируется на ряде общих методических принципов, но базисным является **принцип активной коммуникации**, за основу в которой берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых до проблемных). Ситуации эти реализуются через работу в группах и коллективную работу. Эффективность этого подхода связана с положительной психологической атмосферой в группе, когда все чувствуют себя комфортно и находятся в атмосфере взаимопонимания и активного взаимодействия, делятся не только информацией, но и эмоциями.

### **Литература**

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. – М., 1986г.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991г.

#### **Педагогические условия адаптации выпускниц сельских школ к образовательно-воспитательному пространству педагогического колледжа**

***Чурикова Ирина Эдуардовна***

*старший инспектор отдела организации международного сотрудничества и науки  
кандидат педагогических наук*

*Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, г. Рязань,  
Россия*

*E-mail: [ir35na@rambler.ru](mailto:ir35na@rambler.ru)*

Адаптация студентов в педагогическом колледже имеет свою специфику, где в принципиально иных условиях, чем в школе, проходит становление, самоопределение выпускников сельских школ. На начальном этапе обучения в колледже студенты (юноши и девушки) испытывают значительные трудности в учебной деятельности, требующей сформированности познавательной самостоятельности, коммуникативных умений, ценностных ориентаций на педагогическую деятельность. При этом одновременно растут противоречия и возникают трудности в становлении самооценки, самосознания в формировании образа «Я».

Создание благоприятных педагогических условий для преодоления студентами из сельской местности трудностей адаптации в обозначенный период обеспечивают единство, непрерывность учебно-воспитательного процесса и преемственность в развитии личности. Научные исследования показывают, что проблема адаптации студентов представляет собой одну из важнейших проблем, которая исследуется в настоящее время на психофизиологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях.

В современных исследованиях предпринимается попытка рассмотреть проблему адаптации студентов с позиций гендерного подхода, так как в современных системах обучения и воспитания человека практически не учитываются полоролевые особенности социализации личности, хотя атмосфера учебного заведения может быть одинаково сложна и специфична как для мальчиков, так и для девочек.

Выпускник сельской школы в процессе адаптации к образовательно-воспитательному пространству профессионального учебного заведения включается в условия новой для него деятельности во всей совокупности своих возрастных,

биологических, психических, гендерных особенностей, сформировавшихся интересов, стереотипов, социального статуса и накопленного опыта. В процессе адаптации ему нужно соотнести все или некоторые свои особенности с нормами и требованиями социальной среды и осознать реальные возможности в выполнении тех или иных задач, которые ему необходимо решить в условиях преодоления «адаптационного барьера».

Субъектами взаимодействия в педагогическом колледже в студенческой среде в основном выступают выпускницы сельских школ. Нами рассмотрен характер адаптации этой целевой группы, включающей в себя общение с разными социальными группами.

Содержание процесса адаптации к обучению в среднем специальном учебном заведении (в педагогическом колледже) включает в себя психолого-дидактический, социальный, бытовой и экономический компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Принципиально важным в нашем исследовании было обозначить роль полоролевых отношений студентов в процессе адаптации. Большинство педагогов педагогического колледжа испытывают самые большие затруднения именно в работе, связанной с осуществлением дифференцированного подхода к воспитанию девушек и юношей.

Педагогическая деятельность по полоролевому воспитанию имеет специфический предмет – воспитание культуры отношений одного пола к другому. Критериями сформированности гендерной культуры выступают установление правильных взаимоотношений мальчика и девочки, юноши и девушки; стремление к взаимопониманию полов; наличие качеств характерных для мальчика (юноши, мужчины), девочки (девушки, женщины); развитие способности к реализации полоролевого репертуара и овладение умениями и навыками соответствующего поведения.

Следовательно, структура воспитательной среды педагогического колледжа включает и гендерный аспект социализации личности.

### **Методы**

Наша технологическая и экспериментальная работа складывалась из следующих этапов: психолого-педагогическая диагностика, направленная на выявление особенностей студентов педагогического колледжа; развивающая психологическая и педагогическая работа, осуществляемая в течение всего года, и наполняемая конкретным содержанием в зависимости от задач исследовательского этапа; консультативная работа с педагогами, родителями и студентами, связанная с обсуждением результатов диагностирования, возникающими проблемами в общении и психическом самочувствии; методическая и психокоррекционная работа, осуществляемая педагогами совместно с администрацией колледжа по результатам анализа психолого-педагогических особенностей первокурсников; организационно-консультативная работа с администрацией колледжа, направленная на совершенствование процесса управления учебно-воспитательным процессом, создание оптимальных педагогических условий, способствующих успешной адаптации студентов.

### **Выводы**

В рамках проведенного исследования понятие «адаптация» охарактеризовано в качестве социального и психолого-педагогического явления. Гендерный подход позволил проанализировать особенности адаптации выпускниц сельских школ к образовательно-воспитательному пространству педагогического колледжа.

Процесс адаптации включает целый ряд компонентов (педагогический, психологический, социальный, бытовой и др.) имеющих свою особую значимость в

общей системе педагогических воздействий. Наиболее значим, по нашим результатам, психолого-дидактический компонент, разработка содержания которого составляет главную трудность для педагогов учебного заведения. Весь процесс адаптации может быть разделен на конкретные, но трудно определяемые по временным промежуткам периоды (подготовительный, стартового психического напряжения, псевдодеадаптации, завершающего напряжения, стабилизации).

Динамика в изменении уровней адаптивности студенток к учебно-воспитательному процессу прослежена нами на основе изучения уровней их тревожности, эмпатии, способности к саморазвитию, потребности в общении, силы воли и общеучебных умений.

На основе теоретической модели адаптационного процесса была разработана и осуществлена конкретная программа психолого-педагогической поддержки первокурсников педагогического колледжа. В результате студентки – выпускницы сельских школ - стали активнее включаться в общественную жизнь педагогического колледжа, выступать лидерами в своих группах, проявлять интерес к избранной профессии, с увлечением проводить внеклассную работу с учащимися младших классов. Таким образом, успешность процесса адаптации во многом зависит от применяемой педагогической технологии, способности следовать разработанным методическим рекомендациям по созданию адекватных педагогических условий.

**Социально-педагогические особенности профессионального самоопределения  
детей-мигрантов**

*Шамханова Лариса Заурбековна*

*аспирант*

*Чеченский государственный педагогический институт*

*E-mail: [zuli8@mail.ru](mailto:zuli8@mail.ru)*

Начиная с 1991 года, в различные регионы России прибывают вынужденные мигранты из Чечни, часть которых на данный момент вернулись и проживают на территории республики. Этот факт повлиял на то, что пришлось работать с детьми, имеющими статус мигранта в своей биографии, но поскольку многие из них более 12 лет провели за территорией своей республики, их можно считать мигрантами, поскольку они вернулись в совершенно измененную республику, с новыми устоями и законами.

Были проанализированы материалы, отражающие тенденции развития республики Чечни в области образования, что позволило сделать следующие выводы: образование Чеченской Республики имеет новую современную инфраструктуру. Сегодня в школьные классы и учебные аудитории Чечни ежедневно приходят более 240 тысяч человек - это четвертая часть ее населения. Всего же в Чечне в настоящий момент функционируют 19 учреждений начального и среднего профессионального образования, 3 вуза (Чеченский государственный университет, Чеченский государственный педагогический институт, Грозненский государственный нефтяной институт), 450 школ.

Устраняются перекосы в подготовке специалистов с высшим образованием. Теперь целевые места, выделяются по заявке Министерства образования Чеченской Республики. Возрождающаяся экономика Республики нуждается, прежде всего, в инженерах, работниках жилищно-коммунального хозяйства, агропромышленного комплекса и промышленности, тогда как наибольшей популярностью пользуются специальности экономистов и юристов.

Осуществляемые инновационные процессы в экономике республики Чечни требуют оптимизации профессиональной подготовки кадров, создания системы поддержки профессионального самоопределения молодежи. Для этого необходимо

модернизировать систему профессиональной ориентации молодежи в соответствии с перспективами развития республики.

Предварительный системный анализ проблем профессионального самоопределения детей-мигрантов позволяет сформировать следующую систему эмпирических индикаторов: мотивы и факторы профессионального самоопределения детей-мигрантов.

Был проведен опрос учащихся трех 9-х классов и одного 11 класса гимназии №2 г. Грозного, Чеченской республики. Подводя итоги исследования, можно сказать, что престиж высшего образования высок в целом по обследованной совокупности мигрантов. Вместе с тем, в целом мигранты отличаются ограниченными адаптационными ресурсами: как материальными, так и информационно-коммуникативными и социальными. Они вырваны из привычного жизненного контекста, ограничены в доступе к социальным услугам и культурным ценностям, в том числе, к образованию. Социальные связи разорваны и в большинстве случаев пока не восстановлены, а новые не построены. С одной стороны, это оказывает негативное влияние на получение полноценного профессионального образования, включая высшее. С другой стороны, в этих условиях образование превращается в ресурс особенной важности для дальнейшей успешной адаптации (хотя бы во втором поколении). Успешной интеграции мигрантов в российское общество, превращению их в органичную часть населения России будет, в частности, способствовать реализация образовательных ориентации их детей.

#### **Воспитание гуманитарной культуры учителя иностранного языка (на примере педагогического колледжа)**

*Щербатых Людмила Николаевна*

*доцент, кандидат педагогических наук*

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, факультет иностранных языков, Елец, Россия*

*E-mail: [shcherlyd@mail.ru](mailto:shcherlyd@mail.ru)*

Изменения, произошедшие в последнее время в социально-экономической и культурной жизни нашего общества, выдвигают задачи гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, что в свою очередь предполагает изменения в содержании и организации педагогического образования, которое должно обеспечить как личностное, так и профессиональное развитие специалиста. В реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурным и нравственным развитием личности учителя. Профессиональное развитие личности учителя в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня овладения им гуманитарной культурой. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к профессиональной подготовке учителя, который приобретает все большую актуальность, так как отражает объективную связь человека с культурой как системой ценностей.

Овладение гуманитарной культурой приводит учителя к осмыслению им философских, духовно-нравственных оснований педагогической деятельности, позволяет изучать и понимать воспитанников, вводить их в мир общечеловеческой культуры, организовывать их духовно насыщенную деятельность, воспитывать у них гуманистические ориентации и качества личности (В.А. Сластенин). Вот почему так необходимо в профессионально-педагогическом образовании ориентироваться на воспитание гуманитарной культуры будущего учителя.

Культурологическая и профессиональная гуманитарная подготовка будущего учителя иностранного языка в педагогическом колледже осуществляется в процессе

изучения общегуманитарных и специальных предметных дисциплин филологического цикла (иностранный язык и зарубежная литература). Филологические дисциплины выступают предметом не только профессионального обучения будущего учителя, но и обладают большими возможностями в воспитании его гуманитарной культуры. Важнейший компонент филологического образования – его ценностно-смысловая составляющая.

Предметы филологического цикла позволяют студенту не только овладевать иноязычной речевой деятельностью, но и развивают в нем способность ощущать язык как общечеловеческую ценность, как высший дар, осознавать красоту и выразительность иноязычной речи, воспитывать в нем вкус к художественному слову, приобщать к нравственно-эстетическим ценностям мировой культуры, формировать эмоциональную восприимчивость, стремление к истине, добру, к высоте идеалов и помыслов.

Гуманитарная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка осуществляется за счет включения в содержание предметов филологического цикла ценностных гуманистических смыслов диалога культур. Текст определяет сущностную характеристику филологического образования, в нем отражается человеческий мир, увиденный через художественный образ. На его базе формируются гуманистические ориентации и гуманитарные качества личности.

При подготовке учителя иностранного языка педагогические колледжи учитывают гуманитарный потенциал дисциплин филологического цикла. Однако в силу новизны, отсутствия достаточного опыта подготовки по данной специальности, несовершенства временно действовавшего стандарта можно утверждать, что проблема воспитания гуманитарной культуры будущего учителя иностранного языка в условиях педагогического колледжа является малоисследованной и требует специального рассмотрения. В этой связи необходимо осмыслить создание педагогических условий, позволяющих реализовать гуманитарный потенциал дисциплин филологического цикла для воспитания гуманитарной культуры будущего учителя иностранного языка.

В ходе проведенной нами опытно-экспериментальной работы было выявлено, что:

1. гуманитарная культура учителя иностранного языка – интегральное качество личности, определяющее ее направленность на гуманитарное развитие и профессиональное самосовершенствование, основанное на совокупности общечеловеческих идей, ценностных ориентаций, творческих способов педагогической деятельности, системы иноязычных знаний и умений, знаний гуманистических ценностей своей и чужой культуры и сформированных гуманитарных качеств;

2. воспитание гуманитарной культуры будущего учителя иностранного языка – это целенаправленная деятельность по организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая сознательный выбор студентами гуманитарных ценностей и формирование на их основе профессионально-ценностных ориентаций; овладение ими общегуманитарными и специальными знаниями; становление у студентов иноязычных умений транслировать и синтезировать ценности родной и зарубежной культур; развитие гуманитарных качеств;

3. педагогические условия, обеспечивающие эффективность воспитания гуманитарной культуры студента на отделении иностранных языков в педагогическом колледже состоят в: актуализации аксиологического компонента содержания культуры страны изучаемого языка; организации ценностно-смыслового общения между студентами и преподавателем на практических занятиях по иностранному языку, зарубежной литературе; активизации креативно-ценностных методов обучения иностранному языку: бесед, ролевых игр, комплекса упражнений на развитие эмпатии и культуры общения; включении студентов во внеаудиторную деятельность.

### Литература

1. Слостенин В.А., Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др. (2004) Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. Центр «Академия».
2. Слостенин В.А., Карташова В.Н. (2003) Лингвогуманитарная культура учителя иностранного языка: монография. – М.: Международная академия наук педагогического образования, Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина.

#### **Использование электронных аранжировок в процессе восприятия музыки в общеобразовательной школе**

***Ястремская Валентина Евгеньевна***

*студентка*

*Таганрогский государственный педагогический институт, музыкально-педагогический факультет, Таганрог, Россия*

*E-mail: [el.ponomareva@gmail.ru](mailto:el.ponomareva@gmail.ru)*

Одним из характерных признаков сегодняшнего дня является широкое внедрение компьютерных технологий в сферу образования. В музыкальной педагогике их освоение идёт по двум взаимосвязанным направлениям: в преподавании музыкального искусства и в музыкальной деятельности школьников. Компьютерные технологии могут стать действенным средством музыкального образования, если педагог ясно осознаёт цель, которая определяет как результат его деятельности, так и деятельности учащихся.

Целью общего музыкального образования, согласно действующей программе «Музыка» для общеобразовательной школы, является формирование музыкальной культуры школьников, которое невозможно без постоянного активного и эмоционального восприятия музыки. Очевидно, что вопросы выбора репертуара и методики организации восприятия музыки являются особенно актуальными.

Использование электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) на уроке музыки позволяет успешно решать названные проблемы. Практически неограниченные художественные и технические возможности синтезатора, его мобильность и удобство в эксплуатации поднимают музыкальное обучение на новый уровень.

По мнению автора, организации восприятия музыки на уроке может способствовать такая функция ЭМИ, как аранжировка. Мы предлагаем сделать упор на исполнение произведений музыкальной классики в аранжировке педагога с посильным участием учащихся в этом процессе.

Анализ педагогической практики студентов, опыта работы класса синтезатора (как дополнительного инструмента) и опыта работы педагогов базовых школ подтверждает, что именно «живое» звучание музыки создает эмоциональную атмосферу, учит детей более активно воспринимать музыку. Аранжировка создает красочность тембров, позволяет выявить и оттенить жанровую основу произведения, подчеркнуть структуру, выделить отдельные партии и фактурные пласты. Исполнение педагогом аранжировки программного произведения часто может служить более убедительным аргументом в защиту произведений классики, нежели восприятие его в записи.

Концепция программы «Музыка» предусматривает участие детей в исполнении, игру в ансамбле, но эти возможности были ограничены особенностями акустических инструментов. С использованием ЭМИ участие детей в исполнении музыки может быть расширено. Составление проекта аранжировки, игра главных тем и интонаций позволит учащимся «изнутри» познакомиться с прослушиваемым произведением, понять

закономерности музыкального языка, будет способствовать развитию музыкального мышления.

Одним из факторов успешности школьного музыкального образования является выбор репертуара. Синтезатор, в отличие от традиционных инструментов, позволяет создание разнообразных вариантов художественных трактовок классических произведений, дает возможность обращения к различным стилистическим эпохам.

Выбор классических произведений академических жанров для аранжировки обеспечен наличием самостоятельной ценности такой музыки. По сравнению с легкой, которая, в основном, функциональна, серьезная академическая музыка самодостаточна, интровертирована и несет ценность в себе самой. Исследования подтверждают влияние классической музыки на степень зрелости личности, на формирование системы ценностных ориентаций, на выбор стиля жизни, то есть всего того, что составляет в совокупности Я-концепцию человека (Петрушин, 1997).

Аранжировка классической музыки имеет свою специфику и определенные объективные сложности. Электронная версия всегда будет отличаться от аутентичного прочтения оригинала. Можно рассматривать три уровня аранжировки академической музыки: 1) в виде тембрового переложения, максимально приближенного к авторскому тексту; 2) в виде вариативного изложения при сохранении авторского замысла; 3) в виде свободной транскрипции. В каждом случае трактовка должна быть убедительной, а выбранные средства аранжировки – логически оправданными. Очевидно, что такая деятельность предполагает высокий уровень теоретической и исполнительской подготовки педагога-музыканта.

На основании проведенного исследования был сделан вывод о целесообразности использования электронной аранжировки в процессе восприятия музыки учащимися как одного из методов формирования музыкальной культуры. Включение аранжировки в деятельность педагога и учащихся должно быть методически грамотным, взвешенным, педагогически оправданным и находиться в русле концепции программы «Музыка».

### **Литература**

1. Брайнин В. (2006) Зачем развивать музыкальное мышление ребенка // Искусство в школе. № 3, 2006. с. 26-31.
2. Затямина Т. (2006) Компьютерные технологии на уроке музыки // Искусство в школе. № 5, 2006. с. 41-43.
3. Красильников И. (2005) Концепция музыкального обучения на основе цифрового инструментария // Искусство в школе. № 2, 2005. с. 37-40.
4. Орлова Е. (2007) Классика в репертуаре для синтезатора // Музыка и электроника. № 2, 2007. с. 13-14.
5. Петрушин В. (1997) Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ВЛАДОС, 1997.
6. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3, 4-7 классы / Э. Абдуллин, Т. Бейдер, Т. Вендрова и др. Науч. рук. Д. Кабалевский. М.: Просвещение, 1983.
7. Самойлова Е. (2004) Особенности аранжировки для синтезатора классических произведений // Музыка и электроника. № 3, 2004. с. 6-7.