

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА»**



Методология и практика научных исследований

**Тезисы докладов II Всероссийской научной школы-
конференции**



**Бийск, 29-30 сентября, 2020 г.
АГГПУ им. В.М. Шукшина**

Об издании

ББК 74.489

М 54

УДК: 303

Издается по решению оргкомитета II Всероссийской научной школы-конференции «Методология и практика научных исследований»

Ответственный редактор:

кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов

М 54 Методология и практика научных исследований [Электронный ресурс]: тезисы докладов II Всероссийской научной школы-конференции (Бийск, 29-30 сентября 2020 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. 128 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

В издании опубликованы материалы участников II Всероссийской научной школы-конференции, проходившей в г. Бийске в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В.М. Шукшина 29-30 сентября 2020 г. в дистанционном формате.

Текстовое электронное издание.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020

© Авторы, 2020

Содержание

Об издании	2
Экспертное мнение	4
Гусев А.И.	5
Когнитивный компонент заинтересованности студентов при изучении дисциплины «Геохимия биосферы»	5
Доклады и исследования	8
Андраханова Е.В.	8
Управление развитием кадрового потенциала общеобразовательной организации	8
Барбашина Ю.С.	11
Управление профессиональным развитием молодого педагога в условиях постдипломного сопровождения	11
Беликова Е.А.	14
Профессионально-ориентированные конкурсы как один из способов проверки экстерниоризационных составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса.....	14
Буйгина Н.В.	22
Обучение приемам смыслового чтения на уроках литературы в школе	22
Вебер Т.В.	25
Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов	25
Гнездилова Н.М., Елисеева А.С.	27
Использование ИКТ на занятиях обществознанию.....	27
Гусейнова Э.У.	29
Сопровождение обучающихся, склонных к конфликтному поведению.....	29
Демьянов А.В., Черданцев М.В. Чуркина В.К.	31
Проблемы современного обществоведческого образования в России	31
Денисов В.А., Денисова Г.А.	32
Работа с понятийным аппаратом при изучении обществознания в старших классах	32
Ержан Д.	34
Роль лабораторного практикума школьной физики для развития исследовательской деятельности обучаемых.....	34
Ержан Д.	35
Изучение кинематики в школьном курсе физики.....	35
Иванова Ю.А.	36
Проектно-исследовательская деятельность обучающихся: понятие, основные особенности	36
Кадырова А.Ш.	41
Изучение законов сохранения в разделе «Механика» в школьном курсе физики.....	41
Кадырова А.Ш.	43
Разработка урока по решению задач на тему «Законы сохранения в механике»	43
Казакеева Е.А.	46
Проблемы развития познавательной самостоятельности младших школьников в семейном образовании	46
Казанина Е.А.	51
Родительская компетентность и партнерство родителей с сельской школой	51
Капелист Ю.О.	55
Самоорганизация школьников при дистанционном обучении иностранному языку.....	55
Кривощекова И.С.	58
Управление профессиональной мотивацией педагогов образовательных учреждений.....	58
Лесных М.Г.	60
Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературы	60
Лопатина А.О.	66
Профессиональное саморазвитие педагога	66
Мамаева Ж.Т.	68
Управление профессиональной мотивацией студентов ВУЗа	68
Новоселова А.Е.	70
Виды акварельных техник и их значение в развитии живописных умений учащихся на уроках изобразительного искусства	70
Обидина О.А.	72
Социальный заказ на формирование общепрофессиональных компетенций в области техносферной безопасности у будущих учителей.....	72

Методология и практика научных исследований

Панина А.Е.	75
Формирование универсальных учебных действий обучающихся средствами литературы.....	75
Попова Я. И.	78
Развитие колористических умений учащихся в процессе создания декоративного натюрморта.....	78
Раенко О.Е.	79
Оценивание цифровых образовательных ресурсов по астрофизике.....	79
Райнгард А.А.	85
Женские образы в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир».....	85
Роев С.В.	88
Учебная и научно-исследовательская деятельность студентов Бийского педагогического государственного института (БПГИ) в 1960-е – 1980-е гг. (по материалам из архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ имени В.М. Шукшина).....	88
Руколеев А. С., Лихачева М.В.	92
Цели и принципы преподавания обществознания в современной школе.....	92
Сарсекеева М.В.	93
Использование наглядности при обучении устной речи.....	93
Сердюкова А.И.	96
Проектирование рабочей программы по предмету «Родная литература» (на материале литературы Алтайского края).....	96
Старостина Ю.Е.	101
Роль и значение пословиц и поговорок в пьесах А. Н. Островского.....	101
Тиц В.В.	102
Практическое применение информационно-консультационных порталов Рунета для формирования информативной и коммуникативной компетенции обучаемых на уроках русского языка.....	102
Черданцева Е.Ф.	106
Практическое использование языковых корпусов.....	106
Шабанов А.А.	108
Персонализированная профессиональная подготовка студентов в условиях пенитенциарной системы: теоретический аспект.....	108
Якунин А.О.	114
Подготовка будущих педагогов к экономической активности в условиях современного образования.....	114
Краткие сообщения.....	118
Асланова А.Ф.	118
Теоретические предпосылки к формированию коммуникативных умений обучающихся русскому языку с применением ИКТ-технологий.....	118
Жданова Е.В.	121
Изучение языковой нормы в школьном курсе русского языка для повышения уровня грамотности речи: анализ УМК по русскому языку для средней общеобразовательной школы.....	121
Пономарева Ю.О.	124
Разработка контрольно-измерительных материалов с использованием различных онлайн-сервисов для оценки и самооценки предметных результатов освоения дисциплины «Русский язык».....	124
Об издателе	128

Когнитивный компонент заинтересованности студентов при изучении дисциплины «Геохимия биосферы»

В условиях современного состояния биосферы, находящейся под влиянием сильного антропогенеза, квалифицированный специалист-педагог должен знать и понимать, какие техносферные процессы могут привести к экологической опасности и дать им оценку. Такая оценка может решаться путём изучения химизма процессов загрязнения биоты. Известно, что вопросы техносферной безопасности касаются каждого человека, но компетентность педагога имеет особенно важное значение. Под техносферной безопасностью понимают: свойство техносферы не причинять вреда при любых процессах производства; защищенность техносферы; область науки и техники, занимающаяся разработкой методов и средств, обеспечивающих благоприятные для биоты и человека условия существования в преобразуемой человеком среде [2].

Актуальность исследования объясняется необходимостью заинтересованного изучения студентами в получении нового знания о химических процессах загрязнения некоторых компонентов среды Алтайского края.

Цель исследования — изучить загрязнение воздушной среды, почв и растительного покрова Алтайского края с использованием химических показателей.

В нашем исследовании под обеспечением техносферной безопасности понимается создание благоприятных для человека условий существования в преобразуемой человеком биосфере – техносфере. Анализируя содержание образовательных стандартов для высшего образования (ФГОС ВПО), можно отметить недостаточное внимание к вопросу техносферной безопасности.

Для студентов педагогических вузов, которых готовят для работы в школах, обеспечение экологической и техносферной безопасности является весьма важным компонентом. Для целенаправленного процесса заинтересованности студентов в изучении химических процессов и формирования компетентного подхода в вопросах техносферной безопасности был разработан Лабораторный практикум по дисциплине «Геохимия биосферы» с привлечением материалов по родному краю. Для этого были проанализированы: воздушная среда, почвы, растительность городов (Барнаула, Бийска, Белокурихи), а также злаковых культур Алтая (рожь, пшеница, овёс, гречиха) на большой спектр химических элементов. Педагогическая система формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности и экологического загрязнения сред для студентов педагогического вуза может быть сформирована в течение всего срока обучения, но особенно важно это осуществить при овладении главных составляющих в процессе проведения практических работ по дисциплине «Геохимия биосферы». Это позволяет показать студентам весь цикл получения нового знания от отбора проб, их анализа и до важнейшего этапа - интерпретации полученных результатов. В овладении разделов этой дисциплины студент может ознакомиться с постановкой задачи, экспериментом и интерпретацией результатов. Познавательный компонент заинтересованности обучающихся и приобретении необходимых компетенций может реализоваться в результате практической работы и привлечения теоретического знания, используя материалы своего родного края.

Установлено, что основными поставщиками химического загрязнения в различные среды являются промышленные предприятия, ТЭЦ и автотранспорт [1]. Во всей цепи от воздушной среды к почвам и растениям прослежен спектр главных загрязнителей. Особую

Методология и практика научных исследований

заинтересованность у студентов вызывает лабораторная работа по оценке экологического состояния для злаковых культур, которые произрастают в Бийском районе Алтайского края.

Аналізу подвергнута зола, полученная из злаковых культур в Бийском районе. Средние содержания химических элементов в золе растений и коэффициенты биологического накопления приведены в табл. 1.

Таблица 1

Расчёт и коэффициенты биологического накопления (K_x)
в золе злаковых растений (С, %) Бийского района

Элементы	Средние содержания в почве	Виды растений							
		Гречиха, n=13		Пшеница, n=18		Овёс, n=17		Рожь, n=21	
		С	K_x	С	K_x	С	K_x	С	K_x
Cd	0,00005	0,00006	1,2	0,00008	1,6	0,00007	1,4	0,00005	1,0
Hg	0,000007	0,00001	1,4	0,00004	5,7	0,00003	4,28	0,00002	2,85
Li	0,0005	0,0009	1,8	0,001	2,0	0,0011	2,2	0,001	2,0
As	0,0005	0,0008	1,6	0,001	2,0	0,0009	1,8	0,0008	1,6
P	0,1	2,4	24,0	2,11	21,1	2,81	28,1	2,51	25,1
Mo	0,0001	0,0002	2,0	0,0008	8,0	0,0011	11,0	0,0009	9,0
Zn	0,0009	0,001	1,1	0,04	4,44	0,04	4,44	0,03	3,33
Cu	0,003	0,006	2,0	0,009	3,0	0,009	3,0	0,011	3,67
Mn	0,078	0,09	1,15	0,1	1,28	0,12	1,5	0,10	1,3
Ag	0,00001	0,0001	10,0	0,0002	2,0	0,00013	1,3	0,00015	1,5
Sr	0,021	0,016	0,76	0,017	0,8	0,016	0,76	0,015	0,7
Ba	0,04	0,05	1,25	0,06	1,5	0,048	1,2	0,053	1,32
B	0,003	0,004	1,33	0,005	1,67	0,005	1,7	0,004	1,33
Pb	0,002	0,003	1,5	0,0029	1,45	0,001	0,5	0,0015	0,75
Sn	0,0002	0,0002	1,0	0,0003	1,5	0,0002	1,0	0,0001	0,5
Ni	0,003	0,0012	0,4	0,002	0,67	0,003	1,0	0,001	0,3
Ti	0,32	0,08	0,25	0,09	0,28	0,04	0,1	0,067	0,2
Al	10,0	4,5	0,45	4,6	0,46	2,44	0,32	3,1	0,3
Co	0,001	0,0003	0,3	0,002	2,0	0,0002	0,2	0,0001	0,1
V	0,005	0,002	0,4	0,003	0,6	0,002	0,4	0,002	0,4
Cr	0,008	0,002	0,25	0,003	0,37	0,002	0,25	0,003	0,37
Be	0,0002	0,0002	1,0	0,0003	1,5	0,0003	1,5	0,0002	1,0
F	0,06	0,03	0,5	0,05	0,83	0,06	1,0	0,05	0,83

Примечание. Анализы выполнены количественным спектральным методом в лаборатории ИМГРЭ (г. Москва); n – количество проанализированных проб.

Как видно из таблицы, содержание большинства элементов в золе растений значительно отличается от их среднего содержания в почве, так как растения избирательно поглощают элементы. Интенсивность поглощения характеризуется коэффициентом биологического

поглощения K_x , который рассчитывается как отношение средней концентрации элемента в золе растения к среднему содержанию этого элемента в почве. При $K_x > 1$ элементы накапливаются в растениях, а при $K_x < 1$ - только захватываются.

В соответствии с классификацией элементов по интенсивности биологического поглощения [3], следует отнести фосфор к элементам биологического накопления ($K_x = 21,1-28,1$); Mo, Zn, Hg, Cu, Mn, Ag, As, Sr, Ba, B, Pb, Sn, Ni, Be, Cd - к элементам среднего захвата ($K_x = 0.5-11$); Ti, Al, Co, Cr, F - к элементам слабого захвата ($K_x = 0.1-1$). Следует отметить, что разные растения дифференцированно накапливают химические элементы. Наименьшее количество токсикантов в Бийском районе накапливает гречиха, а пшеница захватывает максимальное количество вредных элементов и в наибольших концентрациях (табл.1).

К числу элементов среднего захвата в гречихе Бийского района относятся: кадмий, ртуть, литий, мышьяк, молибден, цинк, медь, марганец, серебро, барий, бор, свинец. При этом наиболее высокий коэффициент биологического накопления в гречихе характерен для серебра. Высокие концентрации серебра в гречихе не опасны, так как серебро не входит в группу наиболее опасных токсикантов первого и второго классов опасности. К числу элементов слабого захвата в гречихе Бийского района относятся стронций, олово, никель, титан, алюминий, кобальт, ванадий, хром, бериллий, фтор.

Для золы пшеницы Бийского района расширяется спектр химических элементов среднего захвата: кадмий, ртуть, литий, мышьяк, молибден, цинк, медь, марганец, серебро, барий, свинец, олово, кобальт. Наиболее высокие концентрации зафиксированы для ртути ($K_x=5,7$), цинка ($K_x=4,44$) и молибдена ($K_x=8$). При этом ртуть и цинк входят в ряд элементов I класса опасности, а молибден – второго класса опасности.

Зола овса характеризуется близкими параметрами накопления химических элементов. Среди элементов среднего захвата преобладают те же элементы, относящиеся к первому классу опасности - ртуть ($K_x=4,28$), цинк ($K_x=4,44$), и второму классу опасности - молибден ($K_x=11,0$).

Зола ржи отличается несколько меньшими коэффициентами биологического накопления элементов первого класса опасности - ртуть ($K_x=2,85$), цинк ($K_x=3,33$). Элементы второго класса опасности во ржи характеризуются своей спецификой. Наблюдается снижение концентраций молибдена ($K_x=9,0$) и повышение – меди ($K_x=3,67$).

Таким образом, из всех растений наименее загрязнена гречиха, а все остальные злаковые культуры весьма сильно загрязнены тяжёлыми металлами. Решая вопросы экологического состояния злаковых культур своего района, студенты с большим интересом включались в студенческую научную работу; и затем как будущие педагоги будут понимать причины техносферной опасности, загрязнения различных сред и объективно освещать эти вопросы школьникам.

Литература

1. Гусев А.И., Гусева О.И. Экология Алтая. - Изд-во АГАО, Бийск, 2012. - 196 с.
2. Жидко Е.А. Управление техносферной безопасностью: курс лекций. Воронежский ГАСУ. - Воронеж, 2015. -100 с.
3. Перельман А.И. Геохимия ландшафта. М., Высшая школа. 1975. - 276 с.

Андраханова Е.В.

АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Е.Б. Манузина
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Управление развитием кадрового потенциала общеобразовательной организации

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления кадровым потенциалом общеобразовательной организации. Основное внимание уделено принципам и направлениям в развитии кадрового потенциала в современной общеобразовательной организации. Также в статье представлены прогнозируемые результаты разрабатываемой модели управления развитием кадрового потенциала.

Ключевые слова: потенциал, кадровый потенциал, профессиональная мотивация, профессиональное педагогическое развитие, управление развитием кадрового потенциала общеобразовательной организации.

Одним из коренных изменений образовательного пространства является переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты, успешность которых напрямую связана с наличием профессионально подготовленных педагогических кадров. Из этого следует, что одна из целей администрации общеобразовательной организации заключается в управлении процессом развития кадрового потенциала.

Потенциал с латинского переводится как скрытая возможность, мощьность, сила. Поэтому в широком смысле слова под потенциалом можно рассматривать «источник возможности, средств, запасов, которые могут быть приведены в действия, а также использованы для решения какой-либо задачи или достижения определённой цели» [3, С. 14]. В связи с этим кадровый потенциал рассматривается как мера способности и возможности работников реализовать свои знания и умения, чтобы обеспечить жизнеспособность и развитие какой-либо организации [1, С. 54-55].

Основными путями формирования кадрового потенциала являются интеграция и динамика таких сторон жизни человека, как личностные свойства, общая работоспособность, профессионально-квалифицированные знания, умения, опыт, творческие склонности, способности и ориентиры личности. Именно эти качества администрация общеобразовательного учреждения должна учитывать при разработке стратегии развития кадрового потенциала.

Еще одним немаловажным компонентом в процессе управления кадровым потенциалом общеобразовательной организации является мотивация профессиональной деятельности, основу которой составляет утверждение, что человеческие потребности зависят от индивидуальных особенностей людей, от их возможностей и способностей. Также при создании системы мотивации в общеобразовательной организации необходимо учитывать:

- прилагаемые усилия каждого конкретного педагога, которые он может применить в ходе выполнения своей профессиональной деятельности,
- будут ли соответствовать эти затраченные усилия полученному результату;
- какой результат считать удовлетворительным.

Еще одной немаловажной составляющей кадрового потенциала является профессиональное развитие педагога, которое включает в себя уровень овладения умениями

и навыками в сфере своей профессиональной деятельности и возможность перевести теоретические знания в область практического применения.

Определение уровня развития как мотивационного, так и профессионального компонентов развития педагогического потенциала общеобразовательной организации важно для создания продуктивных модели управления этим процессом.

В соответствии с задачами исследования нами была проведена диагностика уровня профессиональной мотивации (методика К. Замфир в модификации А. Реана) и профессионального развития (методика Т.И. Шамоной).

Согласно диагностики по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) были получены следующие результаты: 25% педагогов экспериментальной группы и 31% контрольной группы обладают высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности. У таких педагогов чаще всего проявляется наиболее высокая потребность добиваться успеха, стремление достичь этот успех в различных видах профессиональной деятельности. Чаще всего в основе достижения успеха лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом. Педагоги с высоким уровнем мотивации к своей профессиональной деятельности склонны планировать свое будущее на достаточно большие промежутки времени. Также они предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства, при всем этом ставя перед собой реально достижимые цели. Педагоги с таким уровнем мотивационного компонента склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. Выполняя задания проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность их деятельности, как правило, повышается.

Наибольшее количество педагогов (60% в экспериментальной группе и 49% в контрольной) проявили средний уровень мотивации к своей профессиональной деятельности. Таких педагогов не сильно волнует денежная составляющая профессии, при этом они в определенных обстоятельствах могут проявить стремления в достижении успеха в профессии. Чаще всего свою работу они выполняют добросовестно, но с целью избежать критики со стороны руководителя или коллег, а также, чтобы миновать какие-либо наказания или неприятности. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других у них достаточно сформирована, но не выходит на первый план. Удовлетворение от самого процесса и результата работы такие педагоги не всегда получают, что может привести их к неполной самореализации именно в данной деятельности.

Низкий уровень мотивации профессиональной деятельности был выявлен у 15% педагогов экспериментальной группы и у 20% контрольной группы. Такие педагоги обычно избегают ситуаций порицания или наказания. Как правило, вся их деятельность сосредоточена на ожидании неприятных последствий своих действий, что в свою очередь приводит их к безынициативности. Также они, как правило, избегают всех ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них; ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности; в других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат. Педагоги с низким уровнем мотивации к профессиональной деятельности проявляют склонность к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий. Если и берут на себя решения заданий проблемного характера в условиях дефицита времени, то, как правило, результативность их деятельности снижается. Педагоги этой группы отличаются меньшей настойчивостью в достижении цели, не выстраивают долгосрочных планов.

По методике Т.И. Шамоной были получены следующие результаты. В экспериментальной (36%) и в контрольной (39%) группах преобладает средний уровень сформированности способности педагогов к своему профессиональному развитию. У таких педагогов достаточно развита мотивация для профессионального развития, они достаточно высоко оценивают личностную значимость и заинтересованность в педагогической деятельности. Также у педагогов со средним уровнем способностей к профессиональному

развитию и самообразованию часто проявляется потребность в творческом развитии, в достижении поставленных целей. Они могут адекватно оценить свою профессиональную деятельность и свою личность.

Высокий уровень способности к профессиональному развитию и самообразованию продемонстрировали 36% в контрольной и 35% в экспериментальной группах. У педагогов с высоким уровнем способности к профессиональному развитию наблюдается активное саморазвитие, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагогов личностную и глубоко осознанную ценность. Чаще всего такие педагоги осознают и принимают творческое развитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку. Они проявляют потребность в самосовершенствовании, имеют стремление овладеть содержанием и механизмом творческого развития в рамках субъектной позиции к собственной жизнедеятельности и деятельности учащихся.

Низкий уровень способности к профессиональному развитию был выявлен у 25% респондентов контрольной и 28% экспериментальной групп. Это означает, что у данных педагогов остановившееся профессиональное развитие, хотя они и проявляют положительное отношение к своей педагогической деятельности и осознают ее личностную значимость. Но при этом такие педагоги не испытывают потребности в самоанализе, самодиагностике и самооценке собственной профессиональной деятельности и ее результатов; профессиональные функции они выполняют в основном по шаблону.

Таким образом, в процессе анализа результатов проведенной методики была выявлена слабая сформированность таких показателей, как самоанализ и самооценка своей деятельности; использование свободного времени для собственного профессионального развития; желание быть более открытым для общения профессионалом; независимость от мнения других людей; преодоление страха перед инновациями.

Полученные в ходе исследования результаты демонстрируют необходимость в разработке и внедрении модели управления развитием кадрового потенциала общеобразовательной организации.

В основу разрабатываемые модели положены следующие принципы:

1) принцип «зоны ближайшего развития», где предполагается изучение профессиональных трудностей педагогов, актуализация всех необходимых для профессионального роста знаний и умений, а также определение индивидуальных задач для повышения педагогической квалификации;

2) принцип сочетания индивидуальных и групповых форм профессионального развития предполагает выявление профессиональных проблем, интересов, потребностей педагогов, а также определение тематики методической работы и различных групповых форм для повышения квалификации;

3) принцип стимулирования предполагает создание системы отслеживания получаемых педагогами результатов его профессиональной деятельности, определение объективной оценки профессионального роста педагога, оказание ему помощи в определении тех сфер деятельности, в которых он может достичь успеха и проявить свои сильные стороны; выявление системы средств мотивации педагога, а также поддержка и поощрение инициативы педагога;

4) принцип непрерывности и преемственности подразумевает постоянный и непрерывный профессиональный рост педагогов с учетом уровня их реальной профессиональной подготовки к своей профессиональной деятельности, а также учет приобретенного опыта, которым можно поделиться со своими коллегами.

Исходя из выше представленных принципов нами были определены основные направления развития кадрового потенциала общеобразовательной организации:

- направление систематического развития персонала, которое заключается в планировании индивидуального продвижения каждого педагога общеобразовательной организации, развитие корпоративной культуры, повышение уровня квалификации педагогов школы;

- направление перспективы планирования штата общеобразовательной организации, в основе которой определение потребности школы в трудовых ресурсах в ближайшем будущем;

- информационнонаправление - поддержка системы движения кадровой информации;

- финансовое направление, которое необходимо для успешного развития системы материального стимулирования труда педагогов.

В процессе внедрения модели управления кадровым потенциалом общеобразовательной организации мы планируем достичь следующих результатов:

- разработка и создание гибкой системы повышения профессионального мастерства педагогов в их деятельности;

- повышение уровня общекультурной и профессиональной компетентности педагогов;

- рост персональной ответственности каждого учителя за результаты своего труда;

- внедрение и поддержка инновационных образовательных технологий;

- повышение престижа профессии педагога;

- повышение качества образования.

Представленные принципы, направления и прогнозируемые результаты разрабатываемой нами модели управления кадровым потенциалом показывают, что работа по развитию кадрового потенциала в общеобразовательном учреждении должна проводиться систематически и непрерывно.

Таким образом, планомерная работа по развитию кадрового потенциала способна активизировать уже имеющиеся педагогические кадры, повысить их профессиональную и педагогическую компетентность, что будет способствовать успешному развитию общеобразовательной организации и обеспечит высокую конкурентоспособность в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Афанасьева Л.А. Анализ кадрового потенциала организации // Ключевые вопросы в современной науке 2014: материалы 10-й международной научно-практической конференции. – София: Бял ГРАД-БГ. 2014. С. 52–55.

2. Бушланова О.В., Зайцева Е.В. Теоретические основы развития кадрового потенциала образовательной организации // Педагогические технологии. 2019. № 4. С. 58-62.

3. Реанови Е.А. Смысловые значения понятия «Потенциал» // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 1. С. 14-15.

Барбашина Ю.С.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Е.Б. Манузина

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Управление профессиональным развитием молодого педагога в условиях постдипломного сопровождения

Аннотация. В статье раскрыты назначение и цели постдипломного сопровождения молодых педагогов, представлены результаты диагностики профессионального развития молодых педагогов, описаны этапы реализации модели управления профессиональным развитием молодых педагогов в процессе постдипломного сопровождения. Представлены принципы и прогнозируемые результаты реализуемой модели управления

Ключевые слова: управление, мотивация педагогов, молодой педагог, постдипломное сопровождение, профессиональное развитие.

Становление молодого педагога - это достаточно длительный, сложный и динамический процесс, включающий в себя возможности самообразования и самосовершенствования, а также четкого осознания своих профессиональных целей и умений, которые молодой специалист решает реализовать в выбранной профессии.

Проблема заключается в том, что молодые специалисты не всегда могут успешно применить полученные в ходе обучения в вузе знания в своей профессиональной деятельности. Это связано не только с тем, что у молодого педагога практически отсутствует какой-либо профессиональный опыт, но и с тем, что современное образование достаточно быстро изменяется, постоянно появляются новые требования, новые условия, которые даже опытные педагоги не всегда могут быстро освоить.

Помочь решить возникающие перед молодыми педагогами проблемы призвано постдипломное сопровождение, которое должно быть не только со стороны учителя-наставника в школе, но и со стороны педагогического вуза, который окончил молодой специалист. Своевременная и посильная поддержка со стороны вуза начинающего специалиста - это гарантия того, что молодой учитель останется в школе и продолжит свою профессиональную карьеру. Поэтому процесс управления профессиональным развитием молодого педагога в условиях постдипломного сопровождения с позиции педагогического вуза должен стать неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Чтобы разобраться, как управлять профессиональным развитием молодого педагога обратимся к понятию «управление».

Понятие «управление» существует в системе образования и рассматривается как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [3].

С нашей точки зрения, наиболее емкое понятие «управление» в своих работах предлагает Т.И. Шамова, которая определяет управление как «взаимодействие и целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый качественно более высокий уровень по достижению целей с помощью необходимых педагогических условий, средств и воздействий. Это сложный многообразный процесс, который предполагает взаимосвязанное и взаимообусловленное изменение сторон, предполагающее изменение не только управляемой, но и управляющей стороны» [4].

Под профессиональным развитием педагога мы будем понимать активную и качественную трансформацию внутреннего мира педагога, которая сопровождается внутренней детерминацией деятельности специалиста, как итог, появление принципиально нового образа педагога-профессионала.

Чтобы понять степень готовности молодого специалиста к профессиональному развитию, нами были проведены исследования, которые показали, что только у 30% молодых педагогов сформирован высокий уровень базовых педагогических компетенций, а также способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

У 43% опрошенных были выявлены средние базовые педагогические компетенции, а их способность к саморазвитию и самосовершенствованию требует мотивационной составляющей.

Низкий уровень способности к саморазвитию и сформированности базовых компетенций продемонстрировали 27% респондентов.

Таким образом, полученные нами в ходе тестирования результаты выявили необходимость в разработке и внедрении качественно новой модели управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях последипломного сопровождения со стороны вуза.

С этой целью нами была разработана и реализована модель управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях постдипломного сопровождения, которая базируется на основных задачах данного сопровождения:

- формирование и дальнейшее развитие профессиональных компетенций;
- создание благоприятных условий для преодоления возникающих кризисов и барьеров;
- создание условий для адаптации выпускника и формирования у него устойчивой мотивации к своей профессиональной деятельности.

Разработанная нами модель управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях постдипломного сопровождения опирается на следующие принципы:

- добровольность – желание молодого педагога получить помощь;
- свобода выбора – молодой педагог может сам выбрать себе наставника из ВУЗа;
- интеграция - создание условий, способствующих успешному «входу» в профессию педагога;
- образовательно-развивающий принцип – получая информационную поддержку со стороны наставника, молодой педагог продолжает обучаться и развиваться;
- мотивационный принцип - поддержка мотивационной составляющей профессионального развития способна помочь в становлении молодого педагога как профессионала.

В данной модели управления профессиональным развитием молодого педагога также отражены основные этапы постдипломного сопровождения.

Первый этап - это вход в профессию, где происходит определение профессионального образа «Я» и знакомство с корпоративной культурой не только школьного коллектива, но и педагогических работников в общем.

На втором этапе проходит процесс адаптации, когда выпускник начинает более успешно ориентироваться в профессиональной среде. На этом этапе он уже учится предвидеть возможные кризисы и, соответственно, начинает искать варианты и способы их преодоления.

Третий этап охватывает мотивационно-ценностную составляющую педагогической профессии. На данном этапе происходит осознание профессиональных и нравственных ценностей, а также значимости профессии педагога для общества, что приводит к устойчивой мотивации педагогической деятельности.

На четвертом этапе согласно нашей модели должна формироваться позитивная модель профессионального поведения молодого специалиста, который начинает четко представлять себе механизм профессионального самосовершенствования.

Разрабатывая данную модель, мы предполагаем получить следующие результаты:

- 1) повысить уровень профессионально-педагогической деятельности молодого педагога;
- 2) включить начинающего педагога в профессиональную среду;
- 3) уменьшить отток молодых учителей из школы;
- 4) помочь сформировать устойчивую профессиональную мотивацию;
- 5) развить потребность в самообразовании и самосовершенствовании.

Представленные выше принципы и прогнозируемые результаты реализуемой модели управления доказывают, что процесс становления молодого специалиста в ходе постдипломного сопровождения должен быть не только целенаправленным, но и систематическим, включая постепенное и последовательное движение молодого педагога от ближних к дальним профессиональным целям.

Таким образом, разработанная нами модель управления профессиональным развитием молодого педагога в условиях постдипломного сопровождения в своей основе имеет цель оказания помощи молодому специалисту в процессе его профессионального роста. Планомерная реализация всех этапов постдипломного сопровождения позволит молодым специалистам добиться успехов в выбранной профессии.

Литература

1. Ичетовкина, Н.М. Система педагогического наставничества и сопровождения процесса адаптации выпускников педвуза/ Н.М. Ичетовкина// Педагогика профессионального образования. 2019. № 1. С. 95-103.
2. Кутеева, Н.Г. Профессиональное становление молодого учителя в процессе постдипломного образования/ Н.Г. Кутеева. – URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/30\(67\)/kuteeva_30_67_397_400.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/30(67)/kuteeva_30_67_397_400.pdf) (дата обращения: 22.10.2020).
3. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании: учебное пособие / В. П. Симонов. – Москва: Высшее образование, 2009. 368 с.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – 3-е изд. – Москва: Академия ИЦ, 2008. 384 с.

Беликова Е.А.

*АГППУ имени В.М. Шукишина г. Бийск, Россия
научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор А.Е. Веряев
АГППУ, г. Барнаул, Россия*

Профессионально-ориентированные конкурсы как один из способов проверки экстерноризационных составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности специалистов среднего звена по специальности гостиничный сервис посредством экстерноризационных составляющих профессиональной компетентности в условиях профессионально-ориентированных конкурсов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионально-ориентированные конкурсы «Ворлдскиллс» и «Абилимпикс», экстерноризация, экстерноризационные составляющие.

При подготовке специалистов среднего звена опираются на Федеральные государственные стандарты (ФГОСы), которые предполагают формирование общих и профессиональных компетенций. ФГОСы претерпевают бесконечные изменения, но до сих пор в них не отражены составляющие профессиональных компетенций, на основании которых возможно увидеть портрет будущего компетентного специалиста, то есть в них не дается ответов на вопросы: каким должен быть результат этих сформированных компетенций и какие должны быть показатели их сформированности. Поэтому, на наш взгляд, то, что прописано в стандарте как компетенции, являются ничем иным, как обозначением основных точек применения **компетентности**. А компетенцией будет только то, что включает в себя знания, умения и навыки в действии, которые приводят к результатам. И результатом будет умение применять компетенции при решении конкретных производственных задач, которые можно смоделировать в искусственных условиях. Ими могут являться профессионально-ориентированные конкурсы. Внешние проявления компетентности (экстерноризация) - это тот процесс, на который необходимо всегда обращать внимание и держать под контролем при подготовке будущих специалистов, поэтому **цель** нашей работы - выявить

экстериоризационные составляющие профессиональной компетентности. Для этого мы должны решить следующие задачи:

1. Определить понятия компетенции и компетентности, экстеризации и экстеризационных составляющих.

2. Проанализировать ФГОС СПО 43.02.11 [1] «Гостиничный сервис» на предмет выявления экстериоризационных составляющих профессиональной компетентности.

3. Привести примеры проявления экстериоризационных составляющих профессиональной компетентности в условиях профессионально-ориентированных курсов.

Есть много определений экстеризации, например, «экстеризация - это переход от внутреннего, умственного плана действий к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами» [2, с. 475], «экстеризация знаний – процесс вывода знаний из неявного в явное состояние» [3], «экстеризация... - это передача во внешнюю среду, построенных моделей человеком внутренних моделей окружающего мира, сформированных знаний и др.» [4], «экстеризация (франц. exteriorisation – это обнаружение, проявление, от лат. exterior — наружный, внешний) процесс, в результате которого внутренняя психическая жизнь человека получает внешне выраженную (знаковую и социальную) форму своего существования» [5], «экстеризация – (от лат. exterior наружный, внешний) процесс порождения внешних действий, высказываний и т. д. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся на основе интериоризации внешней социальной деятельности человека» [6].

Принимая выше указанные определения, мы адаптируем их для использования в нашей работе и под экстеризацией будем иметь в виду применение накопленного опыта, полученного в процессе обучения, для достижения результатов при решении конкретных задач.

Экстериоризационные процессы – это необходимые составляющие при компетентном подходе в профессиональном образовании. И в свете требований к уровню подготовки специалистов СПО особенно актуальным является формирование компетентности, то есть наличия знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Но здесь мы видим проблему в том, что одно и то же понятие иногда называется компетенцией, а иногда компетентностью, и нигде мы не нашли четко прописанного различия между этими понятиями: что есть компетенция, а что компетентность. Например, А.В. Хуторской под компетенцией понимает «... отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере». А под компетентностью «... владение, обладание учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности...» [7]. И.А. Зимняя трактует компетентность, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-ориентированный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а компетенции представляет как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [8]. Уважая мнение авторитетных ученых, мы считаем наиболее удобным для понимания следующее определение: «Компетенция - это комплекс знаний, умений и навыков, автоматических моделей поведения, мотивов, ценностных ориентиров, устойчивых представлений о мире, проявленных в действии, поведении и результатах» [9]. Если компетенцию представить в форме айсберга (рис. 1). [9], то компетентность – это компетенция на выходе из надводной части айсберга, то есть компетентность (как мы это понимаем) – это экстериоризационные составляющие компетенций, которые выражаются в результате (поведении, действии) – правильном решении поставленной задачи и приобретенном опыте.



Рис. 1. Структура компетенции.

Например, в условиях конкурса студент, выступая в роли администратора, решает конкретную конфликтную ситуацию. Семейная пара подходит к стойке приема и размещения гостей, сдает ключи и сообщает о том, что выезжает из отеля. Администратор проверяет профайл гостей и требует доплатить за рум-сервис. Гости отказываются это сделать и считают, что оплата за рум-сервис входит в общую стоимость номера. Администратор, для того чтобы решить эту конфликтную ситуацию, должен использовать знания, ценности, автоматические модели поведения, предпринять правильные действия и правильно решить конфликтную ситуацию, то есть продемонстрировать свою компетентность, которая и является экстерноризационной составляющей компетенции (рис. 1). Очевидно, что компетентность состоит из каких-то элементов, которые мы будем называть экстерноризационными составляющими. На наш взгляд, ими являются: когнитивная, организационная, рефлексивная, креативная, коммуникативная, этическая, эмоциональная, мотивационная составляющие. Рассмотрим их на примерах заданий конкурсов профессионального мастерства по специальности «Гостиничный сервис».

Когнитивная составляющая – это экстерноризационная составляющая компетентности, связанная с приобретением, организацией и использованием знаний, то есть это процесс, включающий в себя запоминание информации, понимание и применение. Для работников гостиничного сервиса - это использование результатов обучения при принятии заказов от потребителей и их оформлении, при бронировании и ведении документации, информировании потребителя о бронировании, при приеме, регистрации и размещении гостей, при предоставлении гостям информации о гостиничных услугах, при участии в заключении договоров об оказании гостиничных услуг и обеспечении выполнения этих договоров, при производстве расчетов с гостями, организации отъезда и проводов гостей, при координировании процесса ночного аудита и передачи дел по окончании смены, при организации и контроле работ обслуживающего и технического персонала хозяйственной службы, при предоставлении услуг размещения и дополнительных услуг, уборке номеров и служебных помещений, при организации и выполнении работ по предоставлению услуг питания в номерах (room-service), при ведении учета оборудования и инвентаря гостиницы, при создании условий для обеспечения сохранности вещей и ценностей проживающих, при выявлении спроса на гостиничные услуги, формировании спроса и стимулировании сбыта, при оценивании конкурентоспособности оказываемых гостиничных услуг, при разработке комплекса маркетинга и проведении маркетинговых исследований. То есть то, что прописано как профессиональная компетенция, мы понимаем только как когнитивная составляющая компетентности.

Эта экстерноризационная составляющая позволяет использовать результаты обучения в профессиональной деятельности, в нашем случае, для решения нестандартных задач в стрессовых условиях профессионально-ориентированных конкурсов. Например, одним из

заданий конкурсов может быть заполнение унифицированных документов строгой отчетности, где студент должен применить полученные в результате формирования компетенции знания, умения, навыки и правильно заполнить документы, используя правила заполнения документов и профессиональные программы.

Следующая экстерноризационная составляющая компетентности - организационная. Она проявляется в способности человека организовать свою профессиональную деятельность и достигать результатов путем строгого контроля за собой. Сформированность данной компетенции зависит от уровня интеллектуального развития студента, его способности к самооценке, профессионального опыта и дисциплинированности. В гостиничном сервисе – это быстрое и качественное обслуживание гостей, способность организовывать свое рабочее место, следовать алгоритмам и стандартом обслуживания.

Данная составляющая компетентности может проверяться в условиях конкурса. Например, в чемпионате профессионального мастерства «Ворлдскиллс» одним из критериев оценки каждого задания является проверка способности организовать свое рабочее место, следовать алгоритму выполнения задания.

Рефлексивная составляющая – это способность к самоанализу, которая включает в себя анализ себя, своего поведения и работу с обратной связью. Это способность человека анализировать свои действия, свое поведение и достигнутые результаты. Она включает в себя ответы на вопросы: «Правильно ли я поступаю? Как я выгляжу? Что у меня получается? Что не получается и почему? Каков я?». Ответы на эти вопросы к себе относительно успешности своих действий и достижения результата необходимы для дальнейшего профессионального роста. Участниками краевых конкурсов становятся победители конкурсов, которые мы проводим внутри групп и внутри колледжа. После каждого конкурса мы обсуждаем со студентами недочеты, положительные моменты в деятельности участника. Это позволяет наметить дальнейшие пути к саморазвитию. Чем больше студент проходит через систему конкурсов, чем больше анализирует свое поведение, рефлексиирует, тем более уверенно он себя будет чувствовать в дальнейшем на конкурсах, и, как итог, на рабочем месте во время производственных практик и по окончании колледжа в профессиональной деятельности.

Креативная составляющая – это способность студента находить правильное решение задачи, если в его опыте и доступных источниках информации этого решения нет. Это способность студента к поиску и анализу возможных вариантов решения, к переработке уже имеющегося опыта и, как результат, – решению поставленной задачи. Во время конкурсов часто предлагаются задачи, которые несут элемент неожиданности, абсолютно выбиваются из алгоритма решения привычных задач. Конкурсантам приходится находить самостоятельное решение, опираясь на полученный ранее жизненный и профессиональный опыт. Например, на олимпиаде профессионального мастерства участникам было предложено задание из области делопроизводства и бухгалтерского учета, которое не прописано в ФГОС для специалистов гостиничного сервиса. Нужно было определить количественный состав сотрудников гостиницы, составить их штатное расписание и должностные инструкции, предложить перечень должностных позиций, их количество, руководствуясь приказом Минстроя РФ от 15.11.1994 N 11 «Об утверждении Рекомендаций по нормированию и оплате труда работников гостиничного, банно-прачечного хозяйств и ритуального обслуживания населения»; перечислить возможные надбавки согласно положений Трудового кодекса РФ о нормировании и оплате труда, гарантиях и компенсациях, трудового распорядка, дисциплины труда. В положении о конкурсе подобные задания не предполагались. Участники должны были, опираясь на впервые увиденные документы, выполнить это задание.

Коммуникативная составляющая. Она проявляется в способности быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми, легко и адекватно реагировать на любые реплики, суждения и даже критику, в способности выйти на уровень доверительного общения, даже в условиях конфликта, когда у оппонента доминирует не разум, а эмоции. Поэтому важнейшим

элементом этой составляющей является способность управлять своим настроением и эмоциями, направлять их в нужное русло и находить правильный выход из любой конфликтной ситуации. Например, в номере ночью прорвало трубу, гостя пересели в другой номер более высокой категории. Но в результате аварии его туфли пришли в негодность. Возмущенный гость обратился к администратору с требованием решить данную проблему. Наш конкурсант решил эту ситуацию следующим образом. Он с сочувствием выслушал претензии гостя, принес искренние извинения за доставленные неудобства, предложил ему служебный транспорт для поездки в магазин за покупкой новых туфель и гарантировал возврат затраченных денег. По оценке экспертов данная ситуация была решена правильно, и конкурсант получил высший балл.

Этическая составляющая, которая проявляется в манерах поведения, соответствующих этическим нормам, в культуре речи и внешнем виде.

Манера поведения, соответствующая этическим нормам, - это поведение, образцом и идеалом которого является добродетель.

Культура речи - это грамотное применение языка в общении - и на письме, и в устной речи - способность правильно строить фразу, произносить без ошибок те или иные слова и словосочетания, а также пользоваться выразительными средствами языка.

Внешний вид, то есть дресс-код, - это регламент в одежде, который указывает на принадлежность человека к определенной профессиональной группе, показывает уважение к клиентам, демонстрирует состояние дел в организации и формирует доверие клиента к фирме. На каждом конкурсе профессионального мастерства «Ворлдскиллс» по компетенции «Администрирование отеля» первыми заработанными баллами конкурсантов являются оценки за внешний вид, каждый из этапов конкурса сопровождается оценками за культуру речи и манеру поведения. При оценке внешнего вида, например, для женщин, учитывается цвет костюма обязательно темного оттенка, цвет туфель обязательно черный без включений другого цвета, высота каблука не более 5 см, длина юбки 3-4 см ниже колен, цвет колготок бежевый или телесный, собранные в пучок волосы, коротко обстриженные ногти, лак и макияж неброских оттенков, не более одного комплекта сережек, обручальное кольцо для замужних. При оценке грамотности устной речи учитывается профессиональный тон, четкая структура, отсутствие ошибок. При оценке поведения во время ведения диалога учитывается умение активно слушать, внимание к деталям разговора, улыбка, харизма, наличие зрительного контакта, проявление эмпатии, уверенность в диалоге, внимательность к гостю, умение брать ситуацию под контроль.

Эмоциональная составляющая – это способность личности отображать содержание переживаний, настроения, характера. Эмоциональность – это ответная реакция на окружающий мир проявлением эмоций. Эмоция – это всегда выразительное движение, передающая то или иное отношение, несущая информацию о состоянии человека, это и чувства, и аффекты, и настроения, и желания, которыми будущий специалист-профессионал должен научиться управлять. В деятельности менеджера гостиничного сервиса очень важно уметь увидеть эмоциональное состояние клиента, в идеале, уметь поставить себя на его место. Это качество обозначается термином «эмпатия». Для менеджера гостиничного сервиса любая информация должна быть эмоционально окрашена, чтобы заинтересовать клиента и побудить его к действиям в интересах гостиницы, особенно при рекламировании гостиничных услуг. Например, на чемпионате «Ворлдскиллс» одним из критериев является умение продвигать услуги отеля с положительной эмоциональной окраской, а также доброжелательное общение с гостем (умение вести светскую беседу - smalltalk). И максимальное количество баллов за этот критерий будет выставлено, если общение с гостем «превосходит ожидания гостя».

Мотивационная составляющая – это желание студента работать на результат, его удовлетворенность результатами своей деятельности, степенью ответственности и самостоятельности, доверием, которое ему оказали как участнику конкурса, и ожидание положительной оценки окружающих. На основании интериоризационной части компетенции

мы предпринимаем правильные действия, вырабатываем правильное поведение (экстериоризационная часть компетенции) и добиваемся правильного результата. И этот прогнозируемый результат, на наш взгляд, и есть компетентность, включающая в себя экстериоризационные составляющие. Например, мы предложили для участия в чемпионате профессионального мастерства «Абилимпикс» для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов принять участие студентке – инвалиду по зрению. Она была единственной в колледже, которая могла принять участие в этом конкурсе, но не обладала качествами, необходимыми для участия в подобном мероприятии: была застенчива, не уверена в себе, в результатах своей деятельности. Мы провели ее через систему конкурсов профессионального мастерства, и по результатам каждого из них давали положительную оценку, вселяя в нее уверенность в своих силах, мотивируя ее. При подготовке к конкурсу студентка усиленно занималась английским языком, так как большая часть конкурса требовала знания иностранного языка. Итог - она стала победителем краевого конкурса (1 место), заняла пятое место на национальном чемпионате «Абилимпикс» в Москве. Благодаря своим победам, она успешно сдала экзамены и стала студенткой факультета иностранных языков высшего учебного заведения, получив дополнительные баллы при поступлении за грамоты и дипломы.

Наследственная составляющая – это врожденная способность индивидуума к данному виду деятельности, которая включает в себя уровень интеллекта, способность воспринимать информацию и перерабатывать ее, темперамент и физические данные. Все это выявляется на начальных уровнях участия в конкурсах, внутри группы, колледжа и проявляется в дальнейшем на конкурсах профессионального мастерства различных уровней и в профессиональной деятельности. На начальных уровнях конкурсов мы уже видим тех студентов, которые обладают необходимыми качествами для профессиональной деятельности и выдвигаем их кандидатуры на краевые и региональные чемпионаты и олимпиады, где в непредвиденных ситуациях наиболее ярко проявляются все врожденные качества. Например, наша студентка, которая не отличалась особыми способностями во время учебного процесса, проявила свои врожденные способности, участвуя в конкурсах. И от конкурса к конкурсу эти способности у нее проявлялись в более значительной степени. И именно они позволили ей стать победителем сначала краевой олимпиады, а затем всероссийской олимпиады профессионального мастерства в Москве.

Вышеуказанные составляющие мы рассмотрели относительно всех компетенций, прописанных в ФГОС по специальности 43.02.11 «Гостиничный сервис», и пришли к выводу, что они являются универсальными, то есть любая компетентность включает эти составляющие (таблица 1).

Таблица 1. Соотнесение ПК и ОК обозначенных в ФГОС с экстериоризационными составляющими компетентности.

Экстериоризационные составляющие компетентности	Когнитивная Организация	Рефлексивная	Креативная Коммуникативная	Этическая	Эмоциональная мотивационная	Наследственная
ПК 1.1. Принимать заказ от потребителей и оформлять его.						
ПК 1.2. Бронировать и вести документацию						
ПК 1.3. Информировать потребителя о бронировании						
ПК 2.1. Принимать, регистрировать и размещать гостей.						
ПК 2.2. Предоставлять гостю информацию о гостиничных услугах.						
ПК 2.3. Принимать участие в заключении договоров об оказании гостиничных услуг.						

+ - означает наличие проявления ПК или ОК по ФГОС экстерииоризационной составляющей компетентности в поведении действия результатах.

На наш взгляд, то, что прописано как компетенция в ФГОС, - это отправная точка, а компетенцией как раз и будет комплекс экстерииоризационных составляющих, применяя которые мы придем к прогнозируемому результату. Это и будет компетентностью.

Таким образом, компетентность – это прогнозируемый результат, который мы получаем на выходе из надводной части айсберга, а внутренним содержанием любой компетентности в конкретной области профессиональной деятельности будут ее экстерииоризационные составляющие: когнитивная, организационная, рефлексивная, креативная, коммуникативная, этическая, эмоциональная, мотивационная и наследственная.

При решении задач студент на основании знаний умений и навыков и их переработки предпринимает правильные действия, выстраивает свое поведение, находит правильные способы решения (экстерииоризационная составляющая) и получает нужный результат, то есть демонстрирует свою компетентность.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки от 7 мая 2014 г. N 475 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.11 Гостиничный сервис». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70687346/paragraph/1:0>
2. Общая психология. Учебник для студентов пед.ин-тов. Под ред проф. А.В. Петровского. Изд. 2-е, доп. И перераб. М., «Просвещение», 1976. - 479 с.
3. Kujirō Nonaka, Hirotaka Takeuchi. The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. — Oxford University Press, 1995. — 284 с. — ISBN 978019509269
4. Ментальный цикл «интериоризация-экстерииоризация» и рынок эмоций // Капитал страны. - 2010. - №5. - URL: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/177359>
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с. <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/125/782.htm>
6. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. — М.: Эксмо, 2007. — 542 с. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/334326>. — ISBN 978-5-699-20617-9.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Центр дистанционного образования «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Центр дистанционного образования «Эйдос». URL:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
9. Бахметьев А. Шесть универсальных компетенций. Как быть актуальным в меняющемся мире / А. Бахметьев. - Издательство Этажи, Тренинг-лаборатория, 2017. - http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=25095508. - ISBN 9785448552373

Обучение приемам смыслового чтения на уроках литературы в школе

Аннотация. В статье говорится о важности обучения смысловому чтению. Умение читать для современного человека – это способность понимать, используя письменные тексты, размышлять. Владение стратегиями смыслового чтения помогает достигать поставленных целей и расширять свои знания. К стратегиям смыслового чтения относятся технологии, направленные на развитие критического мышления учеников, под которым подразумевается процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями. В статье описываются приемы, используемые на различных этапах работы с текстом.

Ключевые слова: смысловое чтение, приемы работы с текстом, навыки смыслового чтения.

Смысловое чтение — вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. Цель смыслового чтения - максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию [1; 238]. Осмысленность чтения предполагает формирование следующих умений:

- выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла;
- пользоваться сносками и школьным толковым словарём;
- отвечать на вопросы по содержанию словами текста;
- определять эмоциональный характер текста;
- выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова;
- опираться на авторские ремарки для характеристики персонажей;
- определять мотивы поведения героев путём выбора правильного ответа из ряда предложенных;
- уметь прогнозировать содержание читаемого;
- осознавать авторское и собственное отношение к персонажам;
- формулировать тему небольшого текста;
- работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных, озаглавливать текст или рисунок, прогнозировать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку;
- выявлять смысловую и эмоциональную подтекст;
- определять идею произведения путём выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль;
- находить главную мысль, сформулированную в тексте;
- определять характер книги (тему, жанр, эмоциональную окраску) по обложке, заглавию, рисункам.

К основным видам чтения относятся ознакомительное, поисковое, изучающее и вдумчивое чтения. На уроках литературы мы сталкиваемся практически со всеми видами смыслового чтения.

Среди приемов смыслового чтения выделяются:

- Работа с текстом до чтения (знакомство с личностью автора, библиографией, работа с названием, эпиграфами, сносками, выстраивание ассоциативного ряда по названию и т. п.)

-Работа с текстом во время чтения (обобщение части прочитанного текста, постановка вопросов обобщающего характера, высказывание предположений по дальнейшему развитию сюжета и роли героев в композиции текста и т.п.)

-Работа с текстом после чтения (выявление авторской позиции, обсуждение, дискуссии по истолкованию текстов, выявление главных смыслов, идей произведения, выполнение творческих заданий и т.п.) [3; 427].

Среди трудностей постижения учащимися литературы как учебного предмета являются не только сокращение учебных часов в неделю и перегруженная учебная программа, но и нежелание читать вообще. В таких условиях необходимо применять *кластерные технологии*.

I этап. Работа с текстом до чтения.

Цель этой работы - развитие читательской антиципации (смысловая догадка). На этом этапе можно использовать прием «Прогнозирование».

- Рассмотрите иллюстрации к произведению и названия произведений. Как вы думаете, о чём текст («Кавказский пленник», «Тёплый хлеб»)?

При самостоятельном чтении этап антиципации сохраняется:

- Какими были ваши ожидания?

- Какие вопросы до чтения у вас возникли?

- На что обратили внимание перед чтением и почему?

Помимо этого, можно предложить учащимся вспомнить, какие произведения данного автора уже изучались ранее, создать презентацию или устное сообщение по творческой биографии писателя или поэта. После выступления в классе учащиеся задают вопросы докладчику на понимание, добавляют интересные факты, уточняют выступление докладчика.

Интересной может быть работа по осмыслению названия произведения. Например, почему рассказ А. Солженицына о судьбе русской крестьянки называется «Матренин двор». Учащиеся определяют, что имя Матрена – старинное крестьянское имя, поэтому образ героини может иметь фольклорные черты; имя вызывает ассоциации с именем героини поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», Матреной Тимофеевной Корчагиной, а значит, возможно, у героинь похожие судьбы, есть портретное сходство.

Эпиграф настраивает читателя на дальнейшее восприятие текста, заостряет внимание на проблеме, поставленной автором. В произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка» эпиграфы предваряют не только весь текст, но и каждую главу, поэтому следует рассматривать каждый из эпиграфов, так как они, по мнению учащихся, помогают выделить основные черты героя.

По названию произведений возможно выстраивание ассоциативного ряда. Например, в каких еще произведениях, кроме поэмы А.Т. Твардовского «Василий Теркин», имя героя становится заглавным. Учащиеся вспомнят Дубровского, Тараса Бульбу и пр. Подобные размышления одновременно носят повторительный характер, необходимый для подготовки к экзамену.

II этап. Работа с текстом во время чтения.

Цель этого этапа - понимание текста и создание его читательской интерпретации.

В среднем звене можно использовать такие приемы, как чтение в «кружок»; чтение про себя с вопросами; чтение про себя с остановками; чтение про себя с пометками.

Один из эффективных приемов - чтение про себя с вопросами. Его цель - научить читать текст вдумчиво, задавая вопросы.

Читаем первый абзац про себя. Работаем в паре: один задаёт вопросы, другой отвечает. Читаем второй абзац, меняемся ролями.

При изучении произведений целесообразно строить цитатные планы отдельных частей.

III этап. Работа после прочтения текста.

Цель этого этапа - корректировка читательской интерпретации авторским смыслом. Здесь возможны такие приемы, как постановка концептуального вопроса к тексту как понимание авторского замысла; рассказ о писателе (соотнесение информации с тем

представлением о личности автора, которое сложилось у ребёнка в процессе чтения); повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрации (Какой фрагмент проиллюстрирован, точен ли художник в деталях, совпадает ли его видение с вашим?); выполнение творческих заданий.

Кластер – способ графической организации материала - успешно может быть использован после прочтения произведения. Например, при изучении лирических произведений составить синквейн (5 строк) о личностном восприятии текста, найти существенные, отражающие суть темы, несколько прилагательных, отражающих признаки темы, глаголов, отражающих функции темы и т.п.

Этапы работы при создании кластера:

- анализ материала, выявление основных понятий;
- исключение материала, не отвечающего задаче раскрытия именно данной темы;
- отражение связей между понятиями – использование стрелок, рисунков и пр.

Важную роль играет подбор творческих заданий после прочтения текста. Это могут быть не только устные или письменные сочинения в стиле традиционной литературно-критической статьи, но и эссе в виде ответов на проблемные вопросы: «Что значит быть счастливым?»

Таким образом, организация смыслового чтения требует применения традиционных и инновационных методов и приемов.

Без вычитывания этих информации невозможно правильно понять текст. На начальном этапе работы с текстом, на этапе его осмысления необходимо использовать различные *приемы маркировки текста значками* по ходу чтения для эффективного чтения и размышления. Во время чтения ученики ставят на полях значки:

- v – уже знал;
- + - новая информация, знание;
- - думал иначе;
- ? – есть вопросы.

Такая маркировка помогает удерживать внимание на протяжении всего чтения, дает возможность опираться на собственный опыт и знания. Такая работа с текстом возможна, если текст научного стиля, например, если это критическая статья, теоретический материал, параграф из учебника [2; 138].

Прием «Верные и неверные утверждения» можно использовать при изучении не только лингвистического материала. Учитель предлагает учащимся ряд утверждений по еще не изученной теме, учащиеся выбирают те, которые, по их мнению, соответствуют действительности. Затем обосновывают свое мнение. После знакомства с материалом, ученики возвращаются к данным утверждениям и оценивают достоверность своих выборов.

Широко известен и применяется активно на любой из фаз урока *прием «Толстые и тонкие вопросы»*. «Тонкие» вопросы репродуктивного плана, а вопросы, требующие размышления, - «толстые». После прочтения текста ученики, объединившись в группы, составляют несколько вопросов. Заданные вопросы являются для учителя способом диагностики знаний ученика, так как они демонстрируют уровень погружения в текст, умение анализировать.

Прием, в основе которого заложены различные типы вопросов, - *«Ромашка вопросов Блума»* - может применяться на уроках работы с текстом. Ромашка состоит из 6 лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса:

1. Простые вопросы, отвечая на которые нужно воспроизвести какие-то факты, имена героев, название места, которые описаны в произведении.
2. Уточняющие вопросы:
 - То есть, ты говоришь, что...
 - Если я правильно понял, то...
3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно они начинаются со слова почему?

4. Творческие вопросы содержат частицу бы. (Что изменилось бы, если бы Дубровский и Троекуров помирились?)

5. Оценочные вопросы, направленные на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. (Как вы относитесь к позиции героя, автора?)

6. Практические вопросы обычно направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой. Они возможны при анализе стихотворного текста (Есть ли авторские неологизмы в стихотворении В. Маяковского? Приведите примеры).

Систематизации знаний по теме на уроках литературы способствует прием «*Тематический алфавит*». Заранее подготовленная таблица раздается каждому ученику. В каждой клетке таблицы проставлена буква алфавита, на которую ученик напишет слова-термины, понятия, словосочетания. Например, по средствам художественной выразительности. [4; 218]

Таким образом, приемы и методы технологии смыслового чтения сегодня актуальны и востребованы, с их помощью на уроках литературы учитель формирует способность не просто пересказывать текст, но и выражать отношение к прочитанному, давать оценку той информации, которую он получил, оценивать героев произведения. Школьники получают возможность вступать в диалог с автором текста, спорить с ним или соглашаться с его мнением. С этой целью можно предложить обучающимся участвовать в дискуссиях, составлять характеристику героев, аннотации к любимым произведениям, совместно обсуждать поставленные автором проблемы. Через книгу школьник воспринимает различные модели поведения, учится добиваться своей цели, решать конфликты, которые могут быть в различных жизненных ситуациях.

Смысловое чтение – фундамент всех образовательных результатов, обозначенных ФГОС, и методы и приемы смыслового чтения должны стать частью системы работы педагогов.

Литература

1. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в средней школе / Г.И. Бондаренко // Средняя школа плюс: до и после. – 2012. – №1. – С. 1-3.
2. Бунеева Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5-6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. // Образовательные технологии: сборник материалов. – М.: Баласс, 2008. – С. 65-89.
3. Добраев Л.П. Анализ и понимание текста: Метод. пособие / Л.П. Добраев. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 69 с.
4. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации / Е.Ю. Коновалова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 67-71.

Вебер Т.В.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Т.А. Гусева
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся значимости мотивации для профессиональной деятельности. Представлены результаты осознанного выбора будущей профессии, указывающие на характер мотивации и направленности. Раскрывается актуальность таких компонентов профессиональной деятельности, как мотив, потребностно-мотивационная сфера.

Ключевые слова: мотивация, потребностно-мотивационная сфера, направленность, профессиональная деятельность.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной науке, так и в зарубежной психологии. Её важность связана с анализом источников энергичности человека, побудительных сил его поведения и деятельности. Присутствие мотивации является одним из важнейших условий успешного протекания учебного процесса и доказательства его грамотной организации. Отсутствие мотивации является показателем серьезных недостатков в организации процесса обучения.

Учебная мотивация определяется целым рядом факторов. Во-первых, она обуславливается самой образовательной системой, учреждением. Если сама система образования выстроена так, что у студента возникает желание учиться, узнавать больше, то желание учиться будет указывать об организации обучения. Во-вторых, организацией образовательного процесса. В-третьих, субъективными особенностями студента (способности, уровень притязаний, интеллектуальное развитие, самооценка и т. д.). В-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к делу и к студенту. Если педагог в совершенстве владеет предметом, с интересом доносит материал до слушателей, то такие предметы помогают истинному запоминанию информации, способствуют формированию активной жизненной позиции. В-пятых, спецификой учебного предмета [1]

Мотивы учения определяются из ряда неизменно изменяющихся и вступающих в новые связи друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для студента, его цели, мотивы, интересы, эмоции). В связи с этим становление мотивации есть не простое увеличение положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, помещающихся в нее побуждений, проявление новых, более зрелых, иногда противоречивых связей между ними. При анализе мотивации учебной деятельности стоит сложнейшая задача определения не только преобладающего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека в учении – это иерархическая система мотивов личности. Структурная сфера мотивации по своему строению очень сложная. Мотивация выстраивается в обусловленную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и в ней происходит распределение ее в различных видах деятельности.

При оценке особенностей мотивационной сферы выявляется важное значение для прогнозирования успешной деятельности.

Для устойчивой, высокоэффективной деятельности человека необходимы следующие факторы:

- устойчивость мотивов;
- достаточная сила мотивов;
- развитость мотивов определенной деятельности (их множественность), обеспечивающая положительное отношение к ней;
- определенная иерархия мотивов
- определенная структура мотивации [2]

По результатам проведенного анкетирования «Изучение мотивов учебной деятельности студентов, в котором приняли участие студенты 2 курса АГГПУ им.В.М. Шукшина (16 человек), было выявлено следующее. Наиболее значимыми мотивами для данной выборки студентов являются:

- мотив «получить диплом» (68,7 % опрошенных);
- мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (17,5 % опрошенных);
- мотив «успешность в обучении и получении стипендии», «приобретение глубоких и прочных знаний» (13,8 % опрошенных).

Таким образом, было выявлено, что между мотивами могут существовать значимые различия, но ведущим мотивом студентов является мотив «получить диплом». Следовательно, можно сформулировать некоторые рекомендации для студентов и преподавателей с целью повышения учебной мотивации и, соответственно, росту результативности процесса обучения.

Первое правило – студенту нужно дать понять, каким образом знания, которые он получил в образовательном учреждении, могут пригодиться ему в будущем, в том числе при трудоустройстве. Главный мотив, который должен сформироваться у студента – «я пришел в учебное заведение для того, чтобы стать хорошим специалистом в выбранной области деятельности». Немаловажен и тот факт, что преподаватель обязан уметь доказать студентам необходимость своего предмета для дальнейшего профессионального становления.

Второе правило – студента нужно не только заинтересовать предметом, но и научить использовать полученные теоретические знания на практике.

Третье правило – студент должен четко понимать и осознавать преподавателя своим наставником, к которому можно было бы обратиться за помощью во время образовательного процесса [3].

Каждое из приведенных правил образует устойчивую мотивацию для обучения, но более действенным способом развития мотивации студентов является сочетание всех трех позиций. Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, важно, чтобы он не просто осознавал необходимость обучения, но и внутренне понимал и принимал поставленные перед ним задачи, поскольку главный источник мотивации человека находится в нем самом.

Литература

1. Маслоу, А. Мотивация и личность. – Питер, 2007. – С. 325.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – Питер, 2004. – С. 509.
3. Шабалина Е.П., Вебер Т.В. Формирование познавательной активности обучающихся как социально-значимого качества личности // Новые педагогические технологии, 2014. – №XVIII. – С. 16-18.

Гнездилова Н.М., Елисеева А.С.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель - кандидат исторических наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Использование ИКТ на занятиях обществознанию

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы применения ИКТ-технологий на уроках обществознания в школе. Авторы анализируют возникающие проблемы и предлагают пути их решения в современных условиях.

Ключевые слова: методика преподавания обществознания, современная школа, ИКТ-технологии, информационная грамотность учителя.

Современное образование требует от педагога направлять свою деятельность на реализацию приоритетных направлений. Одним из ведущих направлений, согласно требованиям ФГОС, признано использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. В частности, особое место отведено разработке собственных педагогических методик, которые способствуют повышению учебной мотивации у обучающихся.

Использование ИКТ – является неотъемлемой частью современного урока каждой школьной дисциплины на всех уровнях образования. Особое место в данном аспекте занимают дисциплины гуманитарного цикла.

Данная статья посвящена применению ИКТ на занятиях обществознания. Не случайно автор употребляет слово «занятие» на замену слову «урок». Учебное занятие по М.Н. Скаткину - это форма организации обучения с группой обучающихся определенного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой программой обучения [1]. Урок – это форма организации учебной работы, при которой педагог занимается в рамках точно установленного времени с постоянным составом учащихся по твердому расписанию, используя разнообразные методы для достижения поставленных им дидактических и воспитательных целей, определенных учебной программой [2]. Иными словами, урок – это форма учебной деятельности, имеющая своей отличительной чертой наличие четкого временного промежутка (обычно в школе урок длится 40-45 мин.). Следовательно, особенностью занятия, как формы учебной деятельности, является особо отведенное место педагогу. В этой связи, педагог не ограничен временными и пространственными рамками. Таким образом, занятие по обществознанию не ограничивается только понятием урок, но и распространяется на внеурочную и внеклассную деятельность.

Согласно социологическим опросам, среди школьников младшего и среднего возраста, ведущей проблемой является низкая правовая культура. В связи с этим, с 2013 г. по настоящее время активно практикуется создание Клубов молодых избирателей на базе образовательных организаций. Цель таких клубов - объединить учащихся для повышения их политической и правовой грамотности. Состав клубов формируется в основном из учащихся 8-11 классов. Естественно, что ученики, вступая в такие клубы, руководствуются личными интересами к политической и правовой ситуации в стране. На первый взгляд, складывается впечатление, что все уже разработано, апробировано и дополнить в данной области нечего, но у автора, опираясь на личный профессиональный опыт, возникает вопрос: как сохранить и развить интерес учащихся к получению знаний в правовой сфере, в частности к избирательному праву? На помощь приходит ИКТ. При помощи компьютерных технологий, не владея особыми знаниями и навыками ПК, возможно создать творческий продукт, несущий в себе весь необходимый учебный материал в занимательной игровой форме. На своих занятиях по обществознанию, автор использует легко доступную программу Microsoft Power Point. При помощи данной программы, автор совместно с учащимися разработал интерактивную игру по вопросам избирательного права «Путешествие в страну избирательного права». Данная игра нацелена на ученическую аудиторию 8-11 класс. Игра представляет собой поэтапное прохождение карты с разно уровневными заданиями. При этом спектр возможностей программы Microsoft Power Point, придают захватывающий и азартный окрас игре. Особенность данного продукта в том, что он может быть применен для организации урока (или занятия) как в форме усвоения новых знаний, так и развивающего контроля.

Другими словами, достаточно объемный материал по избирательному праву, возможно систематизировать таким образом, что все ключевые моменты будут освещены в полной мере. Дифференцированность заданий отражает личностно-ориентированный подход в обучении. Используя такие технологии в своей деятельности, педагог способен повысить учебную мотивацию учащихся, следовательно, качество знаний, сохранить интерес к своему предмету, встать на путь новаторской деятельности.

Литература

1. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. - М.: Педагогика, 1984. — 96 с
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

Сопровождение обучающихся, склонных к конфликтному поведению

Аннотация: рассмотрены теоретические направления и подходы к процессу сопровождения обучающихся, склонных к конфликтному поведению. Определены основные аспекты сопровождения обучающихся. Отображена значимость сопровождения обучающихся в коррекции конфликтного поведения.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, сопровождение.

Конфликтное поведение младших подростков представляет собой одну из самых сложных и противоречивых проблем, вызывающих интерес многих ученых. Указанная проблема является комплексным психологическим явлением, характеризующим состояние общества на современном этапе и одновременно влияющим на его развитие [2, с. 12].

В работе с подростками, склонными к конфликтному поведению, серьезное внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению несовершеннолетних, склонных к асоциальному, агрессивному, конфликтному и девиантному поведению.

К.А. Можаровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 6-7 классов, склонных к конфликтному поведению, может иметь следующее содержание:

1. Организация социальной среды, в основе которой лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций, направленных на социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни.

2. Информирование, которое включает в себя психопрофилактическую работу в форме лекций, бесед, с целью повышения способности подростков к принятию конструктивных решений и снижению уровня конфликтного поведения.

3. Активное социальное обучение социально-важным навыкам в ходе тренингов или групповых занятий, с целью изменения установок на конфликтное поведение. Например, тренинг ассертивности обучает продуктивно справляться со стрессом, в ходе чего происходит развитие позитивных ценностей, стимуляция процессов самоопределения.

4. Тренинг формирования жизненных навыков обучает умению общаться, конструктивно решать конфликты в межличностных отношениях, принимать на себя ответственность, отстаивать свою позицию и интересы.

5. Организация деятельности, альтернативной конфликтному поведению, в форме познаний (путешествия), испытаний себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная).

6. Организация здорового образа жизни, включающей формирование представлений о личной ответственности за здоровье (здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха и т.п.).

7. Активизация личностных ресурсов, подразумевающая вовлечение подростков, склонных к конфликтному поведению, в активные занятия спортом, их участие в группах общения и личностного роста, арт-терапия, что позволит активизировать личностные ресурсы подростков, обеспечивающие устойчивость к негативному внешнему воздействию.

8. Минимизация негативных последствий конфликтного поведения, направленная на профилактику рецидивов или их негативных последствий [5, с. 132].

М.Х. Машекуашева отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение младших подростков, склонных к конфликтному поведению, в системе работы педагога-психолога

образовательного учреждения включает диагностику качеств антисоциальной направленности подростков и индивидуальную работу с подростками, на основе полученных данных. В ходе диагностики осуществляется выявление особенностей психического развития подростка, наиболее важных особенностей деятельности, сформированности определенных психологических особенностей [4, с. 23].

Этапы диагностики включают:

- изучение обращения к психологу, поступающего от учителей, родителей, учащихся (определение проблемы, выбор метода исследования);
- постановка психологического диагноза подростка;
- разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с подростками [6, с. 50].

На основании этого, С.В. Иванцов предлагает следующую модель организации работы педагога-психолога по профилактике конфликтного поведения среди обучающихся 6-7 классов:

- психологическая диагностика причин конфликтного поведения и их предпосылок;
- активное включение родителей в процесс психопрофилактики;
- семейное консультирование;
- коррекционная работа (коррекция психологических особенностей подростков);
- снятие состояния нервно-психического напряжения [1, с. 2085].

Таким образом, специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся, склонных к конфликтному поведению, заключается в комплексной реализации педагогом-психологом и социальным педагогом системы организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для всех субъектов образовательного учреждения (педагоги, родители и подростки), оказывающих воздействие на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы личности подростков.

Литература

1. Валеева Р.Т. Организация работы с детьми делинквентного поведения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 9. С. 2081-2085.
2. Долгова В.И. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Научно-методический журнал «Концепт». 2015. № 31. С. 11–15
3. Иванцов С.В. Предупреждение преступлений и административных правонарушений, совершаемых несовершеннолетними // Курс лекций. – Москва, 2017. 96с.
4. Машекуашева М.Х., Шхагапсоев З.Л. Проблемы организации профилактической работы несовершеннолетними в образовательных учреждениях Пробелы в российском законодательстве. 2018. № 4. С. 362-363.
5. Можаровская К.А. Анализ деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по профилактике правонарушений // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 132-135.
6. Семина Н.В., Червякова О.С. К проблеме адаптации подростков с девиантным поведением // Актуальные проблемы истории, политики и права: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 49-54.

Демьянов А.В., Черданцев М.В. Чуркина В.К.

АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

научный руководитель - кандидат исторических наук, доцент Д.С. Орлов

АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

Проблемы современного обществоведческого образования в России

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы современного гуманитарного образования в России. Авторы анализируют цели и задачи преподавания учебной дисциплины в школе, проблему формирования межпредметных связей.

Ключевые слова: методика преподавания обществознания, современная школа, развитие личности, межпредметные связи.

Школьное обществознание содержательно интегрирует достижения разных наук с целью подготовить школьников к условиям жизни в обществе, к решению практических задач, возникающих в процессе их деятельности. В основе содержания курса «Обществознание» находится человек в его взаимодействии с окружающим миром и обществом, что подчеркивает его гуманистическую направленность [1].

Одна из основных целей преподавания обществознания — формирование на основе образовательной социально-коммуникативной компетентности учащихся их способности к усвоению новой информации, социализация подростка, его приобщение к ценностям демократии, правового государства, гражданского общества. Данная цель соответствует закрепленным в Конституции РФ основам государственного устройства, потребностям общества и интересам самих подростков, а также системе современного образования. Достижение поставленной цели возможно на основе системно-деятельностного подхода, активного включения школьников в общественную жизнь, понимания своего внутреннего мира и индивидуальности, принятие правовых, культурных и моральных принципов, формирования правосознания, умения строить отношения в семье, установления социального взаимодействия на основе сотрудничества, ориентации в экономических отношениях, формирования активной гражданской позиции в политической области, осмысления реалий современного глобального мира. Эти основные требования и отражены в содержательной составляющей курса «Обществознание» [2].

Преподавание курса «Обществознание» в школе ставит общей задачей создание максимально благоприятных условий для развития свободной, мыслящей, информированной и осознающей ответственность за совершенные поступки личности. С ней неразрывно связаны следующие целевые установки: социализация, подготовка к жизни в обществе в XXI в.; воспитание патриотизма через осознание сопричастности к судьбам Родины; самостоятельность через формирование мотивации к познанию, творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни; коммуникация с целью сотрудничества с другими людьми для достижения общего социально значимого результата; уважение ценности социального, мировоззренческого, конфессионального и культурного многообразия; умение делать свободный, осознанный и ответственный выбор при принятии решений и выработке собственной позиции по важным мировоззренческим вопросам; конструктивность, выражающаяся в умении предлагать собственные пути решения общественных проблем, отказе от нигилизма [3].

Таким образом, при изучении содержания курса по обществознанию в старшей школе в каждом классе необходимо опираться на знания учащихся по смежным учебным предметам, прежде всего истории. Межпредметные связи позволяют включать в учебный процесс

исторические факты, литературные образы и, что особенно важно, обобщения, сформулированные при изучении тем различных учебных дисциплин, которое может проходить одновременно с изучением обществознания или опережать его. В свою очередь, обществоведческая подготовка учащихся старших классов вносит свой вклад в формируемые у них при изучении других учебных предметов знания и представления о мире и человеке, о способах познания и изменении действительности, а также способствует выработке универсальных учебных действий. Достижение поставленных целей, успешное овладение учебным содержанием данного предмета предполагает использование разнообразных методов и средств обучения.

Литература

1. Баранов, П.А. Историко-обществоведческое образование в современной школе / П.А. Баранский. - СПб., 2000. – 126 с.
2. Бахмутова, Л.С. Методика преподавания обществознания в школе / Л.С. Бахмутова. – М., 2003. – 206 с.
3. Вагин, А.А. Методика преподавания обществознания в школе / А.А. Вагин. – М., 2006. – 282 с.

Денисов В.А., Денисова Г.А.

*АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия
научный руководитель - кандидат исторических наук, доцент Д.С. Орлов
АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*

Работа с понятийным аппаратом при изучении обществознания в старших классах

Аннотация. В статье рассматривается проблема работы с терминами в обучении обществознанию в школе. Авторы анализируют методы работы с понятийным аппаратом, выявляют пробелы в формировании понятий у современных старшеклассников.

Ключевые слова: методика преподавания обществознания, современная школа, понятийный аппарат школьника, термины.

Работа с понятийным аппаратом является важной частью преподавания обществознания в школе. Овладение основами любой науки означает освоение системы её понятий. Обучаясь, учащиеся овладевают системой понятий. В общей системе процесса изучения обществознания формирование понятий – важное звено.

Требуется строго выдерживать установленное значение термина, понятия, категории (в школьной практике, как правило, этот перечень обозначается одним словом термин).

Данная проблема изучалась и изучается сегодня многими российскими учеными: П.А. Барановым [1], Л.С. Бахмутовой [2], [А.А. Вагиным [3] и Т.И. Волковой [4].

Терминологической проблемой является непонимание учащимися абсолютной зависимости глубины приобретаемых ими обществоведческих знаний от их терминологической грамотности. Следовательно, часть работы обществознания вообще должно стать подведение обучающихся под осознание того, что они, не научившись владеть терминами, которыми излагается обществознание в учебниках, никогда не познают предмета, даже если будут заучивать все параграфы.

Важной проблемой является незнание, непонимание учащимися причин своей терминологической неграмотности. Исходя из вышеизложенного, задачей преподавателя

обществознания, является найти, выработать правильные методы в изучении терминологии. Для того, чтобы эффективно руководить процессом формирования понятий, необходимо знать их классификации

Необходимость постоянной работы учащихся над обществоведческой терминологией обусловлена следующими основными причинами: Первая причина – полное незнание сущности терминов обществоведческой направленности. Вторая причина – знания о терминах, полученные учащимися впервые годы изучения обществознания, довольно быстро утрачиваются, а потому требуют периодического возврата в терминологический багаж учащихся, так как наличие названного недостатка не позволит им изучать новые темы и особенно соотносить опыт прошлого с современностью. Кроме того, представления о целом ряде понятий и терминов с самого начала носили у них искаженный, ненаучный характер.

При выявлении у учащихся уровней терминологической грамотности в ракурсе рассматриваемой причины, вызывающей необходимость постоянной работы учащихся над обществоведческой терминологией, отмечается ряд допустимых ошибок:

1. частое смещение учащимися близких, либо сходных по внешнему звучанию, но далеких по смыслу терминов
2. житейско-бытовое (утрированное) представление о терминах.
3. содержание отдельных терминов в зависимости от времени, места употребления может несколько или основательно меняться.
4. появление в употреблении новых терминов.

Таковы основные причины, которые подводят учителя и учащихся к осознанию необходимости систематической и вдумчивой работы по расширению терминологического аппарата, его отработке на научной основе.

Таким образом, работа с понятиями в обществоведческом курсе расширяют представления обучающихся об окружающем мире; позволяют осмыслить понятия гражданственность, государство, мир, единство, многообразие культур, толерантность, свобода, справедливость, права человека и другие; осознать значение этих явлений для жизни человека. Целенаправленная деятельность педагога, направленная на формирование у обучающихся понятий и представлений о ценностях, включение ценностей в эмоциональный опыт обучающихся, стимулирование к реализации ценностного переживания в действии, способствуют возникновению и развитию потенциала изучения понятий.

Литература

1. Баранов, П.А. Историко-обществоведческое образование в современной школе / П.А. Бабанский. - СПб., 2000. – 126 с.
2. Бахмутова, Л.С. Методика преподавания обществознания в школе / Л.С. Бахмутова. – М., 2003. – 206 с.
3. Вагин, А.А. Методика преподавания обществознания в школе / А.А. Вагин. – М., 2006. – 282 с.
4. Волкова, Т.И. Методика работы с историческими и обществоведческими понятиями / Т.И. Волкова. – СПб., 2005. – 168 с.

Роль лабораторного практикума школьной физики для развития исследовательской деятельности обучающихся

Аннотация. В статье рассматриваются пути организации исследовательской деятельности в школе при изучении физики.

Ключевые слова: преподавание физики в школе, лабораторный практикум, исследовательская деятельность обучающихся.

Сегодня в школе возможности обучения физике часто реализуются не полностью. Наряду с другими предметами, физика до сих пор преподается заучиваниями определений и решением типовых задач по данным формулам. Физическим опытам и лабораторным работам почти не уделяется нужного внимания. Все занятие строится на том, что написано в учебнике. В то же время сегодняшних социально-экономических условиях актуальны проблемы развития познавательных интересов учащихся, их творческого мышления и навыков самостоятельного умственного труда. В связи с этим учителю часто приходится задаваться вопросом «Как нужно организовать учебный процесс, чтобы каждый урок для ученика был значим для него?!»

В целом, перед педагогом встает задача создать необходимые условия для развития у детей познавательных интересов, умения самостоятельно решать проблемы в разных сферах деятельности, навыков исследовательской деятельности. Кроме того, учитель должен сформировать у детей научные знания по физике. Одним из наиболее эффективных методов обучения физике является лабораторная работа. Она часто используется на уроке, и показывает опыт, лучше всего развивает практические и трудовые умения. Лабораторные работы можно реализовывать как индивидуально, так и в группах.

Например, при выполнении лабораторной работы, сопровождающей изучение темы «Определение выталкивающей силы», ученики должны выяснить, как зависит выталкивающая сила от рода жидкости, куда погружено тело, и объема тела. Итог лабораторной работы они представляют в виде подробного отчета, где представлены их рассуждения, используемые приборы, план действий и выводы к лабораторной работе. Это приучает школьников не только к механическому выполнению некоторой последовательности действий, но и вдумчивому отношению к результатам работы, к развитию исследовательских навыков.

Важное место в развитии исследовательской деятельности школьников занимает внедрение и использование цифровых ресурсов на уроке физики. Таким образом, организация на уроках физики имеют широкие возможности организации исследовательской деятельности, в частности в ходе лабораторного практикума и реализации проектного метода с использованием цифровых образовательных ресурсов, что позволяет сделать обучение более эффективным, которое отвечает всем современным требованиям.

Литература

1. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе. Теоретические основы: Пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1981.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002.

Изучение кинематики в школьном курсе физики

Аннотация. В статье рассматривается содержание раздела «Кинематика» в школьном курсе физики.

Ключевые слова: изучения кинематики, перемещения, материальная точка.

Образовательные задачи изучения кинематики в школе определяются тем, что при ее изучении обучаемые знакомятся с основанием первой изучаемой ими фундаментальной физической теории – классической механики. У них формируются представления о физической модели (материальной точке); основных характеристиках механического движения (путь, перемещение, скорость, ускорение), которые широко используются в других разделах курса физики; способах описания механического движения. При изучении кинематики осуществляется политехническое образование учащихся: у них формируются знания научных основ механизации производственных процессов. Важно также сформировать у учащихся представления о связи кинематического описания движения с реальными движениями, наблюдаемыми в окружающей жизни.

Воспитательные задачи изучения кинематики определяются, во-первых, тем вкладом, который вносит ее изучение в формирование у учащихся научного мировоззрения — диалектико-материалистического взгляда на природу и на процесс ее познания. Изучение кинематики должна решаться задача развития логического, теоретического, диалектического мышления учащихся, их творческого мышления. Этому способствует стройная логика классической механики в целом и кинематики, в частности, опора на общие научные методы познания [1].

Вопросы кинематики изучаются и в основной, и в средней (полной) школе. Существует несколько точек зрения на место механики, и в том числе кинематики, в курсе физики основной школы. Так, в соответствии с программой А.Е. Гуревича, она изучается один раз в 9-м классе, в соответствии с программой Л.С. Хижняковой – один раз в 8-м классе. Большинство программ по физике, в частности программы А.В. Перышкина, Е.М. Гутник и Н.С. Пурышевой, Н.Е. Важеевской предусматривают изучение механики дважды: в 7-м и в 9-м классах. Такой подход определяется тем, что при изучении кинематики формируются понятия, которые используются в других темах курса физики, поэтому они должны формироваться в самом начале изучения физики; с другой стороны, математическая подготовка семиклассников и восьмиклассников не позволяет в этих классах изучить механику достаточно глубоко на уровне, соответствующем требованиям стандарта, поэтому ее целесообразно изучать и в 9-м классе с применением соответствующего математического аппарата. Кинематика в средней (полной) школе изучается в 10-м классе. Основные понятия, изучаемые в теме: механическое движение, материальная точка, система отсчета, относительность механического движения, траектория, путь, перемещение, скорость, ускорение (анализируется Федеральный компонент государственного образовательного стандарта) [2].

Одна из особенностей изучения кинематики связана с принятым способом описания механического движения. К ним относятся: естественный или траекторный (описание движения с использованием траектории движения и пройденного пути), координатно-векторный (описание движения с помощью векторных характеристик: перемещения, скорости и ускорения и их проекций на координатные оси) и векторный (описание движения

с помощью радиус-вектора $r(t)$ $K G =$ и его изменения со временем). В 7-м классе используется первый способ описания движения, в 9-м – второй, в 10-м – второй или третий в зависимости от уровня обучения (анализируется каждый из способов описания движения).

Следующая особенность изучения кинематики связана с тем, что у учащихся формируется понятие об относительности движения, которое затем используется в других разделах курса физики. Это понятие формируется постепенно, в седьмом классе вводится понятие тела отсчета, а в девятом – системы отсчета.

Третья особенность – использование эксперимента в изучении механики: он используется как основа изучения кинематики, так для подтверждения справедливости изучаемых закономерностей. Особую группу составляют фундаментальные опыты, связанные с изучением движения падающих тел и колебания маятников. Промышленностью выпускается специальное оборудование для эксперимента по кинематике. К нему относятся тематические наборы: модель системы отсчета, прибор для демонстрации законов механики на воздушной подушке; универсальные комплекты: универсальный комплект по механике поступательного и вращательного движений для работы с компьютерной измерительной системой, универсальный комплект демонстрационный по механике на базе комбинированной цифровой системы измерений. Для выполнения лабораторных работ созданы: универсальный комплект для основной средней (полной) школы и учреждений начального профессионального образования (набор лабораторный «механика»), комплект для основной средней (полной) школы (набор лабораторный по механике), отдельные приборы для опытов по механике. Кроме этого, для демонстрации явлений и моделей, так и для организации исследовательской деятельности учащихся могут быть использованы электронные пособия, такие как: «Открытая физика» (ООО «Физикон»), «Библиотека электронных наглядных пособий. Физика. 7-11 классы» (ООО «Кирилл и Мефодий»), ЦОР «Библиотека электронных наглядных пособий. Физика. 7-11 классы» (ООО «Дрофа») и другие.

Литература

1. Каменецкий С.Е., Пурешева Н.С. и др. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы: Учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 368 с.
2. Каменецкий С.Е., Пурешева Н.С. и др. Теория и методика обучения физике в школе. Частные вопросы: Учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 384 с.
3. Каменецкий С.Е., Степанов С.В. и др. Лабораторный практикум по теории и методике обучения физике в школе: Учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 304 с.

Иванова Ю.А.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент В.Г. Федорова
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся: понятие, основные особенности

Аннотация. Статья посвящена раскрытию понятия и рассмотрению концептуальных особенностей проектной деятельности, видов учебных проектов, этапов и элементов проектирования. В статье уделяется внимание формированию у обучающихся предметных и универсальных учебных действий, а также критериям оценки результатов проектно-исследовательской деятельности.

Делается вывод о том, что применение метода проектов положительно отражается на основных психофизиологических показателях обучающихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, проектирование, личностно-ориентированное образование.

В системе современного личностно-ориентированного образования учащийся выступает как субъект, который вместе с педагогом участвует в полноценной образовательной деятельности, т.е. определяет её цели, планирует, подготавливает и осуществляет учебные действия, анализирует полученные результаты. Таким образом, на первый план в учебном процессе выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи.

Следовательно, меняется и роль учителя, задача которого – вовлечь каждого ученика в активную познавательную деятельность посредством создания ситуаций, в которых бы школьник мог приобрести необходимый опыт, попробовать свои силы. Разработка форм и методов обучения, личностно ориентированных технологий, гарантирующих получение качественного образовательного результата, – одно из главных направлений современной методической науки [7, с. 85 - 86].

Одним из таких методов является метод проектов, лежащий в основе проектно-исследовательской деятельности учащихся. В современных научных исследованиях проектная деятельность рассматривается как самостоятельный вид деятельности, овладеть которой необходим не стихийно, а в ходе специально организованного обучения. Проектная деятельность в современной школе опирается на богатые традиции отечественной и зарубежной науки [7, с. 86].

Основоположником проектного обучения в России начала XX в. считается С.Т. Шацкий. Внедрение метода проектов в российских школах связано с именами П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, В.В. Игнатьева и др. В 20-е гг. XX в. он активно применялся в школах крестьянской молодёжи, опытно-показательных школах с сельскохозяйственным уклоном, школах-коммунах и даже был провозглашён единственно верным методом обучения в школе [3, с. 50].

Рассмотрим основные определения проектной деятельности. Итак, по определению О.В. Гальчук, метод проектов представляет собой одну из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [1, с. 57].

По утверждению О.Н. Сапроновой, проектная деятельность – специально организованная учебно-познавательная деятельность по созданию индивидуального или коллективного проекта, которая предполагает: а) постановку образовательных задач; б) планирование хода и способов деятельности; в) определение ожидаемых результатов и продуктов; г) развертывание деятельности по решению личностно значимых образовательных задач (инициатив); д) создание конкретного продукта [5, с. 34].

Н.Ю. Пахомова рассматривает проект и с точки зрения учителя, и с точки зрения учащегося. Учебно-исследовательский проект с точки зрения учащегося это:

– возможность делать что-либо интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности;

– деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат;

– деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [4, с. 17].

Основой метода проекта является концепция учебно-познавательной деятельности учащегося, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим

результатом, оформленным тем или иным образом. Результатом такой деятельности является создание как внешнего продукта, так и внутреннего – опыта учащегося, включающего в себя знания, умения, компетенции как высший уровень умений и, наконец, осмысленные и осознанные ценности [1, с. 57].

Использование метода проектов приводит к качественному изменению (по сравнению с традиционной системой) роли учащегося и педагога в образовательном процессе. Активная позиция учащегося на всех этапах проектной деятельности (формулировка проблемы, целеполагание, планирование, реализация плана, представление результатов, рефлексия и др.) определяет его субъектность, поскольку он получает возможность осознавать себя, свои интересы, цели, отбирать необходимую информацию, самостоятельно оценивая её значимость, вырабатывать собственную программу действий, формировать собственное аргументированное мнение. При этом учитель перестаёт выступать в качестве носителя готовых знаний, а становится организатором познавательной деятельности своих учеников в ситуации субъект-субъектного взаимодействия с ними [7, с. 91 - 92].

А.Р. Чудинова приводит «список ролей», которые предстоит «прожить» педагогу в качестве организатора проекта:

- энтузиаст (повышает мотивацию учащихся, поощряет и направляет в сторону достижения цели);
- специалист (обладает знаниями и умениями в нескольких – не только в своей, но и не во всех! – областях);
- консультант (организует доступ к ресурсам, в том числе к специалистам в других (не его) предметных областях);
- руководитель (помогает планировать время и следит за соблюдением регламента работы над проектом), «человек, который задаёт вопросы» (по Дж. Питту – тот, кто организует обсуждение способов преодоления возникающих трудностей путём косвенных, наводящих вопросов; тот, кто обнаруживает ошибки и вообще поддерживает обратную связь), координатор всего группового процесса, эксперт (анализирует результаты выполненного проекта) [7, с. 92].

Наиболее сложным является вопрос о степени самостоятельности учащихся при работе над проектом, что зависит в первую очередь от уровня сформированности проектных умений. В современной научной литературе встречается описание четырёх уровней такой сформированности:

- 1) несамостоятельная активность (организует проблемную ситуацию и вычленяет учебную проблему учитель, учащиеся усваивают объяснение учителя, образец его умозаключений, выполняют задания воспроизводящего характера);
- 2) полусамостоятельная активность (учитель организует проблемную ситуацию, но проблему формулирует уже совместно с учащимися, совместно выбирается верная гипотеза из предложенных, намечаются пути решения);
- 3) самостоятельная активность (проблемную ситуацию создаёт учитель, а решают проблему учащиеся, выполняя работы репродуктивно-поискового типа, применяя имеющиеся знания в новой ситуации, доказывая гипотезы с незначительной помощью учителя);
- 4) творческая активность (на основе материалов, рекомендованных педагогом, учащиеся сами определяют проблемы, намечают пути их решения с последующей самостоятельной реализацией) [7, с. 8 - 9].

В технологическом компоненте выделяются следующие элементы проектирования:

1. Организационный: организация выполнения проектов, постановка задач, направление деятельности учеников согласно плану до получения результатов, побуждение на самостоятельный поиск решений. Совместная организация проведения отчетных презентаций и подведения итогов. Оказание помощи в затруднениях.

2. Мотивирующий: использование приемов, методов для мотивации деятельности в процессе выполнения проектов – поощрения за самостоятельность, за помощь соучастникам

проекта, публичные акции, повышение рейтинга команды или отдельных участников проекта и пр.

3. Диагностический: проведение опросов, тестов, отчетных презентаций, коллективная оценка работ, результатов.

4. Корректирующий: коррекция процедуры организации и осуществления проектов, оценивания и диагностики [6, с. 38].

В границах проектной деятельности образуются основные предпосылки для формирования у обучающихся как специфических предметных, так и универсальных учебных действий:

- постановка учебной проблемы, цели, гипотезы;
- планирование самостоятельной работы;
- способы работы с информацией, анализ, сравнение текстов, определение главной идеи, создание собственного текста (новой нормы);
- организация процесса мыслительной деятельности (конкретизация и абстрагирование, дедукция и индукция, классификация данных и систематизация, аргументирование, формулировка выводов, рефлексивный анализ);
- осуществление оценки результатов собственных действий [5, с. 37 - 38].

Таким образом, проектная деятельность реально способствует формированию нового типа личности обучающегося, обладающего набором как специфических предметных, так и универсальных учебных действий, владеющего способами целенаправленной интеллектуальной деятельности и готового к сотрудничеству [5, с. 38].

Эффективность проектной деятельности учащегося напрямую связана с тем, насколько правильно выстроена система взаимосвязей между ним и педагогом как руководителем и консультантом проекта

Важное значение имеет оценка результатов проектно-исследовательской деятельности. А.Р. Чудинова классифицирует критерии, позволяющие оценить результаты проектной деятельности на несколько групп:

- содержание проекта (значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике, полнота реализации проектного замысла, степень новизны, глубина раскрытия темы проекта, необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей, разнообразие источников информации, целесообразность их использования и т.д.);
- степень владения технологическими умениями (корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов, постановка цели, планирование путей её достижения, степень освоения процедур проектирования, манипулирование объектами и средствами труда, способность достижения заданного уровня качества и т.д.);
- оформление проекта (эстетика оформления результатов выполненного проекта, соответствие оформления письменной части проекта его цели и содержанию и т.д.);
- степень проявления личной заинтересованности автора (авторов) проекта (активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями, творческий подход к работе, удовлетворённость участием в проекте, стремление выполнять поставленные учебные задачи и т.д.);
- проявление социального партнёрства (коллективный характер принимаемых решений, характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта и т.д.);
- коммуникативная грамотность (восприятие и адекватное понимание информации текста в устной и письменной формах, способность задавать вопросы и отвечать на них, умение строить текст в соответствии с коммуникативным замыслом, умение выполнять свою коммуникативную роль ведущего, капитана мини-группы, докладчика и т.д.) [7, с. 96 - 97].

При осуществлении любой проектно-исследовательской деятельности используются проблемный, исследовательский и эвристический метод познания, так как каждый проект предполагает деятельность исследовательского характера.

В основе исследовательского, проблемного и эвристического методов лежат умения осваивать окружающую действительность, применяя научную методологию, что в высокой степени позволяет развивать деятельностные компетенции учеников и устойчивость их психоэмоционального состояния. Положительное воздействие на развитие данных компонентов личности обучающихся является одной из приоритетных задач современного образования. Учебный проект, как и любое исследование, организуется на основе таких общих методических подходов, как определение целей и задач работы, формулировка гипотезы исследования и представление возможных способов решения задачи или проблемы проекта. В результате реализации учебного проекта происходит уточнение рабочей гипотезы, процедуры сбора и обработки информации, а также анализ полученных в ходе выполненных работ данных. В конце учебного исследования формулируются выводы по работе и обсуждаются возможности применения полученных результатов на практике [7, с. 70].

Применение метода проектов в образовательном процессе отражается на позиции учителя в процессе проведения занятия. Учитель, организатор проектной деятельности учащихся, отстраняется от роли носителя знаний и является организатором учебно-познавательной деятельности учеников. Данные изменения в организации работы по переработке и усвоению знаний отражаются на психоэмоциональном климате в классе. В связи с этим происходит переориентация работы учащихся с позиции пассивного слушателя в позицию активного участника процесса, использующего разнообразные виды деятельности и включённого в самостоятельную работу.

Творческая и деятельностная составляющая такого образовательного процесса положительно отражается на основных психофизиологических показателях, так как развивает память, внимание, способствует развитию восприятия информации и мотивации [2, с. 70].

Что касается классификации учебных проектов, то она может осуществляться по различным критериям:

1) по доминирующей в проекте деятельности (исследовательская, поисковая, творческая, информационная, ролевая, прикладная (практикоориентированная), ознакомительно-ориентировочная) выделяются следующие виды проектов:

- ролевые, игровые;
- ознакомительно-ориентировочные (или информационные);
- творческие;
- исследовательские;
- практико-ориентированные (прикладные);

2) в зависимости от предметно-содержательной области:

- монопроекты (в рамках одной области знания);
- межпредметные;

3) по характеру координации проекта:

- непосредственные, или с открытой координацией;
- со скрытой координацией;

4) по количеству участников проекта:

- индивидуальные;
- парные;
- групповые;

5) по продолжительности выполнения проекта:

- краткосрочные (от одного до нескольких уроков);
- средней продолжительности (от недели до месяца);
- долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев) [6, с. 42 - 43].

Проектно-исследовательская деятельность по литературе позволяет эффективно реализовать деятельностный подход, предполагающий овладение конкретными умениями и навыками, связанными с чтением, анализом и интерпретацией художественного текста и

драматического произведения, а также практическое их использование в процессе создания собственных устных и письменных речевых высказываний, исследовательских и творческих работ, в различных сферах коммуникации и ситуациях общения. Приобщение к богатствам отечественной и мировой художественной литературы в рамках учебных проектов в контексте диалога искусств позволяет развивать эстетический вкус и творческие способности учащихся, открывать мир литературы для себя и себя в этом мире [1, с. 78].

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность учащихся представляет собой деятельность учащихся, нацеленную на систематическое и всестороннее изучение проблемы, нахождение способа её решения, выработку конкретного варианта реализации этого способа.

Литература

1. Гальчук О.В. Педагогические возможности инновационных форм литературного образования старших подростков [Текст]: дис. ... канд. педагог. наук / О.В. Гальчук. – М., 2016. – 177 с.
2. Давыдов Д.Ж. Проектная деятельность как ресурс преодоления школьной неуспешности подростков [Текст]: дис. ... канд. педагог. наук / Д.Ж. Давыдов. – М., 2017. – 187 с.
3. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. Практическое пособие для учителей начальных классов / М.В. Дубова. – М: Баласс, 2010. – 80 с.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст] / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
5. Сапронова, О.Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий подростка: дис. ... канд. педагог. наук / О.Н. Сапронова. – Оренбург, 2017. – 194 с.
6. Сизинцева Е.П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности [Текст]: дис. ... канд. педагог. наук / Е.П. Сизинцева. – Тверь, 2016. – 198 с.
7. Чудинова А.Р. Развитие коммуникативной компетенции учащихся основной школы средствами проектной деятельности (на примере изучения научного стиля речи): дис. ... канд. педагог. наук / А.Р. Чудинова. – Пермь, 2018. – 340 с.

Кадырова А.Ш.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Дудышева
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Изучение законов сохранения в разделе «Механика» в школьном курсе физики

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия и методика изучения законов сохранения в разделе «Механика» в школьном курсе физики.

Ключевые слова: школьное образование, методика обучения физике, законы сохранения, механика.

При обучении механике в школьном курсе физики педагоги решают образовательные задачи и задачи воспитания и развития обучающихся.

Образовательные задачи определяются, прежде всего, тем, что в механике вводят основные понятия (масса, сила, импульс тела, энергия и т. д.), являющиеся «инструментом» познания в физике как естественнонаучной дисциплине. В этом смысле механику справедливо считают фундаментом физики. В механике учащиеся знакомятся с физической теорией – классической механикой Ньютона и такими обобщениями, как закон всемирного

тяготения, законы сохранения импульса и энергии, общие условия равновесия механических систем и др.

Воспитательные и развивающие задачи решаются путем формирования диалектико-материалистического взгляда на природу и ее познание, формирования политехнических знаний и умений. Поэтому группировка материала вокруг *законов сохранения импульса и энергии* не случайна, она вызвана определяющим значением законов сохранения в современном естествознании. Эти законы связаны со свойствами пространства и времени (закон сохранения энергии связан с однородностью времени, закон сохранения импульса – с однородностью пространства). Законы сохранения импульса и энергии справедливы в теории относительности, в квантовой механике и в макро- и микромире.

При изучении закона сохранения импульса в школьном курсе физики вводят ряд базовых физических понятий. Усвоение некоторых из них очень важно для изучения всего раздела. К числу этих понятий следует отнести следующие: механическая система, замкнутая механическая система, внешние силы, внутренние силы, консервативные силы.

Понятие «замкнутая механическая система» является идеализацией. Очень важно поэтому при рассмотрении конкретных задач оговаривать, как движутся тела физической системы и действуют ли на них внешние силы. Если эти силы отсутствуют (т.е. ими можно пренебречь), то нужно применять закон сохранения импульса; если внешние силы действуют, то суммарный импульс силы, действующий на систему, равен суммарному изменению импульса системы.

Для простоты рассуждений рассмотрение закона сохранения импульса целесообразно начинать для замкнутой системы, состоящей из двух сталкивающихся тел, массы которых одинаковы, а скорости различны. Выводят этот закон на основе второго и третьего законов динамики, что вполне логично.

Дале доказывают, что изменение импульсов этих двух сталкивающихся тел одинаково по модулю, но противоположно по знаку.

Затем формулируют закон: геометрическая сумма импульсов тел, составляющих замкнутую систему, остается постоянной при любых взаимодействиях тел этой системы между собой.

Соответствующий подбор задач и экспериментов позволяет обучаемым сделать вывод: если закон сохранения импульса выполняется при движении относительно одной системы отсчета, то он выполняется и относительно любой другой системы отсчета, движущейся относительно первой равномерно и прямолинейно, т.е. закон сохранения импульса выполняется в любой инерциальной системе отсчета.

Следует также указать, что при релятивистских скоростях сумма релятивистских импульсов, образующих замкнутую систему, также остается постоянной при любых взаимодействиях между телами.

На факультативных и внеклассных занятиях по физике (в индивидуальной работе с учащимися) можно более детально и обоснованно обсудить указанные проблемы, рассмотрев при этом и такие вопросы, как движение с переменной массой, реактивная сила, более точный расчет максимальной скорости ракеты, о многоступенчатости ракет и др.

Материал этой темы богат и для воспитательной работы. Здесь следует остановиться на значении работ К. Э. Циолковского, С. П. Королева и других ученых в развитии космонавтики, на отечественных достижениях в области освоения космоса. Эту работу целесообразно проводить как на уроке, так и вне его (специальные стенды, журналы, рассказывающие о достижениях советской космонавтики; подбор литературы для чтения учащимися; тематические конференции с докладами и рефератами учащихся и т. д.).

Несмотря на, казалось бы, полное торжество учения об энергии, единого мнения об определении понятия энергии, к сожалению, нет. Профессор А. Б. Млодзеевский, талантливый педагог и известный физик, не раз говорил, что из всех понятий физики самым непонятным является понятие энергии. К нему просто надо привыкнуть и научиться правильно пользоваться им.

На первой ступени обучения физике учащиеся получают первичное представление об энергии: если тело или несколько взаимодействующих между собой тел способны совершить работу, то они обладают механической энергией.

Далее это представление необходимо развить и оформить в понятие: энергия – это физическая величина, которая зависит от состояния тела (системы тел), ее изменение при переходе из одного состояния в другое определяют величиной совершенной работы. Наиболее простым видом механической энергии является кинетическая энергия, так как во всех случаях (для материальной точки) она определяется произведением массы тела на квадрат его скорости относительно других тел (тел отсчета) и не зависит от того, взаимодействует это тело с другими телами или нет. Потенциальная же энергия относится к системе взаимодействующих тел, и ее рассчитывают в зависимости от вида сил, обуславливающих существование этого вида энергии. Поэтому целесообразнее начинать формировать понятие энергии в механике с рассмотрения кинетической энергии.

Специально следует остановиться на рассмотрении закона сохранения энергии при наличии трения. Работа сил трения ведет к убыли кинетической энергии системы. Но при этом под действием силы трения потенциальная энергия не увеличивается, как это происходит в случае действия сил тяготения и сил упругости (консервативных сил). Это является следствием того, что силы трения не зависят от расстояния между взаимодействующими телами, а зависят от их относительных скоростей. Работа этих сил зависит от формы траектории, а не от начального и конечного положений тел в пространстве.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования / в редакции, введенной в действие с 7 августа 2017 года приказом Минобрнауки России от 29 июня 2017 года N 613.
2. Методика преподавания физики в 8-10 кл ср.шк., в 2-х частях: Часть 1-я. / Под ред. В.П. Орехова, А.В. Усовой, М.: Просвещение, 1980. –320 с.
3. Методика преподавания шк. курса физики., в 2-х частях: Часть 1-я. Общие вопросы: Учебное пособие., М.: 1979. –250 с.

Кадырова А.Ш.

*АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Дудышева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Разработка урока по решению задач на тему «Законы сохранения в механике»

Аннотация. В статье приводится разработка урока по решению задач на тему «Законы сохранения в механике».

Ключевые слова: школьное образование, методика обучения физике, решение учебных задач, импульс, энергия, законы сохранения.

В школьном курсе физики обучение решению отдельных задач важно для понимания общих схем их решения. Рассмотрим урок школьного курса физики на тему «Обобщающее повторение понятия “импульс” и закона сохранения импульса при решении задач».

Цель урока: расширить, углубить и систематизировать знания учащихся о понятии “импульс” и законе сохранения импульса, а также сопутствующих им понятий в процессе решения различного вида задач.

В начале занятия следует повторить с учащимися основные понятия данной темы: импульс тела, система тел, замкнутая (изолированная) система тел, внешние силы, внутренние силы.

Перед решением задач на применение законов сохранения импульса полезно обсудить с учащимися случаи, в которых механическую систему взаимодействующих тел можно считать изолированной:

1 случай: Внешние силы отсутствуют.

2 случай: Равнодействующая внешних сил равна нулю.

3 случай: Проекция равнодействующей внешних сил на любую ось равна нулю, закон сохранения импульса применим в проекции на эту ось.

4 случай: В рассматриваемом процессе внешними силами можно пренебречь в виду их малого численного значения по сравнению с внутренними силами.

Далее рассмотрим примеры двух задачи по теме урока:

Задача № 1.

Космический корабль, имеющий лобовое сечение $S=50 \text{ м}^2$ и скорость $V=10 \text{ км/с}$, попадает в облако микрометеоров, плотность которого $n=1 \text{ м}^{-3}$ (т.е. в одном кубическом метре пространства находится один микрометеор). Масса каждого микрометеора $m=0.02 \text{ г}$. На сколько должна возрасти сила тяги двигателя, чтобы скорость корабля не изменилась? Удар микрометеоров об обшивку корабля считать абсолютно неупругим.

Решение:

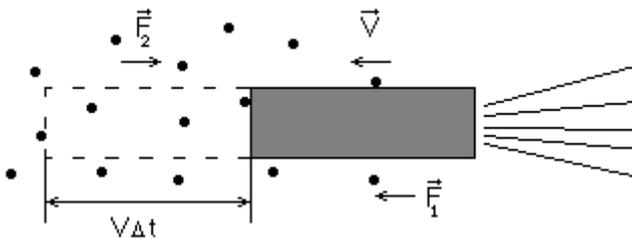


Рис. 1. Схема задачи № 1.

За время Δt корабль сталкивается с микрометеорами, которые в начальный момент находились от него на расстоянии меньшим $V\Delta t$ (рис. 1.).

Масса всех этих микрометеоров равна:

$M=\rho \cdot V$, $V= S \cdot l= SV\Delta t$, $\rho= m \cdot n$, m – масса 1-го микрометеора.

$$M= m \cdot nSV\Delta t.$$

До столкновения с кораблем скорости и импульсы микрометеоров были равны нулю, а после неупругого столкновения с кораблем скорости микрометеоров будут равны V . То есть при столкновении одного микрометеора с обшивкой корабля он приобретает импульс mV , а все микрометеоры, попавшие на обшивку корабля за время Δt , приобретают суммарный импульс: $P = MV= m \cdot nSV^2\Delta t$. На микрометеоры со стороны корабля действует сила F_1 , по третьему закону Ньютона такая же по величине сила, но противоположная по направлению действует на обшивку корабля со стороны облака метеоров. Поэтому для того, чтобы скорость корабля не изменилась нужно чтобы его сила тяги возросла на величину силы F_2 . Силу F_1 можно найти из второго закона Ньютона. Следовательно, сила тяги корабля F должна увеличиться на такую же величину: $F_{\text{тяги}}= m \cdot n \cdot S \cdot V^2$

$$F_{\text{тяги}}= 2 \cdot 10^{-5} \text{ кг} \cdot 1 \text{ м}^{-3} \cdot 50 \text{ м}^2 \cdot (10^4 \text{ м/с})^2= 10^5 \text{ Н}.$$

Ответ: 10^5 Н .

Рассмотрим вторую задачу.

Задача № 2.

Два человека на роликовых коньках стоят друг против друга. Масса первого человека $m_1 = 70$ кг, а второго – $m_2 = 60$ кг. Первый бросает второму груз массой $m = 10$ кг со скоростью, горизонтальная составляющая которой $V = 5$ м/с относительно земли. Определите скорость первого человека после броска и второго после того, как он поймает груз. Трение не учитывать.

Решение:

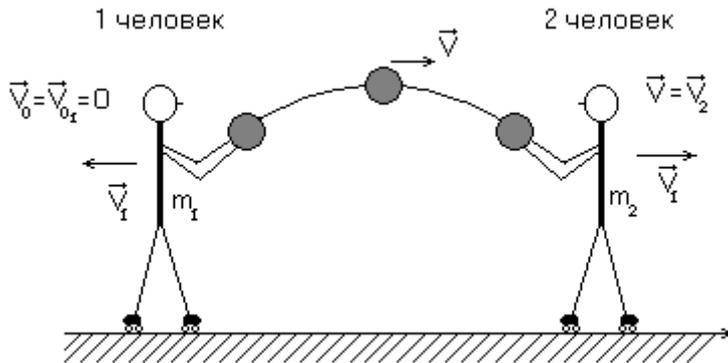


Рис. 2. Схема задачи № 2.

Задачу решаем в инерциальной системе отсчета.

В данном случае будем рассматривать систему трех тел: два человека и груз.

Все внешние силы действующие на эти тела в проекциях на выбранную ось x будут равны нулю, так как трение не учитывается, то в горизонтальном направлении эту систему будем считать замкнутой, значит к ней применим закон сохранения

импульса.

Для удобства разделим эту систему на две подсистемы: 1) “1-й человек – груз” и рассмотрим 2) “груз – 2-й человек” применим закон сохранения импульса к каждой в отдельности.

Подсистема “1-й человек – груз”:

до броска скорость груза и человека $= 0$, а после броска 1-й человек отъехал в противоположном направлении оси x со скоростью V_1 , а груз приобрел скорость V . Запишем для этого случая закон сохранения импульса:

$$0 = m_1 \vec{V}_1 + m \vec{V}$$

X: $V_{1x} = -V_1$, $V_x = V$

$$0 = mV - m_1 V_1 \Rightarrow V_1 = \frac{mV}{m_1}.$$

Подсистема “груз – 2-й человек”:

до того, как 2-й человек поймает груз его скорость будет равна нулю. После того как груз будет им пойман, он будет двигаться со скоростью V_2 , и груз будет двигаться с этой же скоростью.

Закон сохранения импульса будет иметь вид:

$$0 + m \vec{V} = (m_1 + m_2) \vec{V}_2$$

На ось X: $V_x = V$, $V_{2x} = V_2$

Тогда,

$$mV = (m + m_2) V_2 \Rightarrow V_2 = \frac{mV}{m + m_2}.$$

Найдем численные значения V_1 и V_2 :

$$V_1 = (10 \text{ кг} \cdot 5 \text{ м/с}) / 70 \text{ кг} = 5/7 \text{ м/с}$$

$$V_2 = (10 \text{ кг} \cdot 5 \text{ м/с}) / (10 + 80) \text{ кг} = 5/9 \text{ м/с}.$$

Ответ: $V_1 = 5/7 \text{ м/с}$, $V_2 = 5/9 \text{ м/с}$.

После решения двух задач уже можно составить вместе с обучаемыми общий алгоритм решения задач на применение закона сохранения импульса:

1. Сделать чертеж к задаче, выбрать систему отсчета. Выделить систему взаимодействующих тел и убедиться в том, что она замкнутая.
2. Определить импульсы всех тел системы до, и после взаимодействия.
3. Записать в векторной форме значение полного механического импульса до, и после взаимодействия и применить закон сохранения импульса.
4. Перейти от векторов к проекциям на выбранные направления и записать закон сохранения импульса в скалярной форме.
5. Решить полученное уравнение относительно искомой величины.

Наконец, в конце урока целесообразно провести краткий опрос и рефлексию обучаемых.

Литература

1. Перельман Я.И. Занимательная механика. Переизд. –Е.: “Тезис”, 1994. –174 с.
2. Дерябин В.М. Законы сохранения в физике: Кн. для внекл. чтения уч-ся 8-10 кл., М.: Просвещение, 1982. –128 с.
3. Гельфер Я.М. Законы сохранения., М.: Наука, 1967. –264 с.

Казакеева Е.А.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В. Попова
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Проблемы развития познавательной самостоятельности младших школьников в семейном образовании

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «познавательная самостоятельность», «познавательная активность», описаны компоненты познавательной самостоятельности и уровни ее становления.

Ключевые слова: семейное образование, познавательная самостоятельность, познавательная активность.

В связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране и мире в целом, произошли изменения в сфере образования. Сложности в организации дистанционного обучения школами и неготовность педагогов образовательных организаций к ведению образовательного процесса в режиме электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Было выявлено, что многие школьники не готовы были к самостоятельной организации процесса обучения в домашнем режиме. Данный процесс перешел в особую нагрузку для родителей (законных представителей). Родительская общественность разделилась на «за» и «против» дистанционного обучения детей школьного возраста. Факторы неблагоприятной эпидемиологической обстановки в мире и организации образовательного процесса в этих условиях привели к тому, что интерес к семейному образованию у многих семей возрос.

Семейное образование – это форма получения образования вне образовательных учреждений, предусмотренная статьей 17 закона «Об образовании в Российской Федерации», организуемая и осуществляемая в семье силами родителей и дающая право на прохождение

промежуточных аттестации в форме экстерната в выбранном образовательном учреждении [1].

При проведенном нами в 2020 году опросе родителей, выбравших форму семейного образования для своих детей, было выявлено:

- 95% опрошенных, считают, что навык самостоятельной учебной деятельности необходим в средней школе. Они уверены, что важно, помочь ребенку младшего школьного возраста формированию самостоятельности в учебной деятельности;

- 5% - затрудняются ответить.

Также было выявлено, что 85% родителей прибегают к помощи альтернативных школ, онлайн-школ; 15% обращаются к репетиторам.

В русском языке понятие «самостоятельность» рассматривается в многозначном содержании. В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» описывает «самостоятельность» как свойство, качество человека, «у кого свои твердые убеждения, в ком нет шаткости» [2]. С.И. Ожеговым и Н.Ю. Шведовой «самостоятельный» рассматривается в трех значениях, а именно: во-первых, самостоятельный как совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи, во-вторых, самостоятельный как решительный, который обладает собственной инициативой, в-третьих, самостоятельный как существующий отдельно от других, независимый [3].

Современный словарь по педагогике дает понятию «самостоятельность» такое определение, как умение поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, которые требуют принятия нестандартных решений. Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности [4, с.68].

Как представлено в анализе Кочановской Е.В., познавательная самостоятельность входит в состав самостоятельности человека. Мы согласны с педагогикой в том, что самостоятельность представляет собой независимость, решительность, свободу от посторонних влияний, помощи, поддержки. Отмечается исследователями, что деятельностью учащегося является учебная (В.В.Эльконин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев), поэтому самостоятельность учащегося необходимо рассматривать применительно к этой деятельности, и в этом аспекте самостоятельность учащегося принято называть познавательной самостоятельностью [5, с.12].

Петунин О.В. рассматривает познавательную самостоятельность как качество личности, проявляющееся у школьников в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения разнообразных проблем [6].

Цель активизации познавательной самостоятельности учащихся в образовательном процессе является не столько повышение успеваемости, сколько общее развитие личности обучающихся, выработка у них осмысленного подхода к обучению, активной позиции в познании [6].

А.И. Савенков описывает самостоятельность как личностное свойство, которое характеризует людей с признаками поисковой активности. В структуре самостоятельности данным ученым выделяются три составляющие, а именно:

1. Независимость суждений и действий, способность без посторонней помощи реализовать важные решения;

2. Ответственность за свои поступки и их последовательности;

3. Внутренняя уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно [7, с. 136].

Петрова И.А. рассматривает познавательную самостоятельность как способность личности к самостоятельному освоению ресурсов, обеспечивающая успешность в научно-учебной и профессиональной самостоятельной деятельности [8].

В познавательной деятельности ученик является субъектом деятельности, а учитель выступает в роли внешнего фактора. Учитель формирует структуру и содержание внутренней (мыслительной) деятельности учащегося, что проявляется в деятельности внешней (познавательной). При этом учитель выполняет не просто мотивирующую роль, а своеобразную роль помощника: он ставит учебную задачу и помогает ученику справиться с ней.

Куприянова М.А. рассматривает отражение познавательной самостоятельности в таких проявлениях личности, как саморегуляция познавательной деятельности, взаимодействие познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, положительные отношения учащихся к познанию [9].

Исследования в области теории развития познавательной самостоятельности обучаемых (В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, В.И. Пустовойтов, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, О.В. Петунин и др.) можно выделить общее: познавательная самостоятельность определяется как характеристика деятельности, основанной на процессе познания ученика без непосредственного участия учителя; познавательная самостоятельность выступает как черта личности, характеризующаяся двумя компонентами – мотивационным, стремлением к познанию, процессуальным – готовностью, наличием опорных знаний и владением способами познавательной деятельности) [10, с.79].

А.И. Болотова описывает следующие компоненты познавательной самостоятельности младших школьников: мотивационный, содержательно-операционный, волевой [11].

Состав мотивационного компонента определяется – учебно-познавательными мотивами, мотивами самообразования, познавательным интересом.

Содержательно-операционного компонента – знания и способы учения, которыми необходимо овладеть младшими школьниками в процессе учебно-познавательной деятельности.

Волевой компонент – способность младших школьников проявлять умственные усилия, трудолюбие, усидчивость, терпение, желание оказывать помощь другим [11].

Познавательную самостоятельность необходимо рассматривать через реализацию познавательной активности в процессе обучения.

Активность – как взаимосвязь внутренней готовности личности к обучению и внешнее проявление этой готовности (Л.П. Аристова, Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынин) [5].

Познавательная активность – процесс работы учащихся с различными объектами познания, направленный на овладение опытом культуры и расширение системы ценностей личности (И.Я. Лернер, Р.А. Низамова, Н.А.Полковникова) [2].

Познавательная активность – качества деятельности ученика, проявляющееся в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в его стремлении к эффективному овладению знаниями и способами нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [10, с.111].

В Европе (познавательная самостоятельность) *self-directed learning* – учение с самостоятельным определением цели.

Внешние признаки самостоятельности: планирование своей работы в соответствии с целью (заданием), подготовка рабочих мест, выполнение задания без непосредственного участия преподавателя, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют: потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия учащегося, направленные на достижение цели деятельности без посторонней помощи [12].

Познавательная самостоятельность – «потребность и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, видеть вопрос задачу и найти подход к ее решению» [12, с.109].

Познавательную самостоятельность можно рассматривать как:

- совокупность интеллектуальных способностей учащегося и его умения, позволяющие ему самостоятельно учиться (М.И.Махмутова, А.В.Усова) [11, с.51];

- качество, в котором проявляется личность воспитанника с его отношением к обучению и стремлением активизировать усилиями воли на достижение цели. (Шамова Т.Н., Оленик Р.В. Китайгородская, Н.С. Пурышева) [12, с.112];

- готовность к быстрому овладению знаниями (Н.А. Половникова) [9, с.34].

Богоявленская А.Е. описывает уровни познавательной самостоятельности:

- отражательно-репродуктивный (более или менее точное воспроизведение знаний и приемов в том объеме и содержании, в котором они были получены в процессе обучения.

- продуктивный (некоторая умственная переработка знаний об известных объектах, самостоятельный выбор методов и приемов их изучения, а также синтез знаний, полученных из других источников или в результате собственной мыслительной деятельности.

- творческий (более глубокая умственная переработка приобретаемых знаний, применением сформированных умений в работе с новыми объектами, умением рассматривать их с различных точек зрения, вносить в учебную деятельность исследовательские элементы, а также умением на основе краткой инструкции самостоятельно планировать и корректировать свою деятельность [12].

Для развития познавательной самостоятельности учащихся необходимо соблюдать определенную педагогическую технологию, использовать определенные методы работы с детьми.

Так, мы обратили внимание на представителей свободной педагогики, а именно метод научной педагогики Марии Монтессори.

С гуманистических позиций существенно, что в методе Марии Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их результаты сравниваются не между собой, а только по отношению к развитию данного воспитанника, и прогресс его виден только в преломлении к самому ребенку. Как отмечают, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, что в результате в целом реализуя метод Марии Монтессори, интегрируя достижения человеческой культуры, обеспечивают самостоятельное развитие личности. Также, ученые полагают, что главный показатель эффективности и продуктивности системы Монтессори заключается в сформированности у учащихся познавательной активности, инициативы, умения длительно и самостоятельно работать, в потребности в творчестве или отточенных умений и навыков познания [13, с.18]

Одни из ожидаемых результатов реализации метода Марии Монтессори, как полагает К.Е. Сумнительный, является становление самостоятельности и независимости; самоконтроль и умение владеть собой; уверенность в себе и адекватная самооценка, приходящая как результат самостоятельности и независимости, успехи в познавательной деятельности, свобода выбора предмета, места, времени, товарищей для занятий [13, с.45].

В 2020 г в г.Бийске создан семейный класс для детей в возрасте 6-9 лет на базе Монтессори-центра. В организации создана образовательная среда, в которой имеются условия для максимального проявления познавательной самостоятельности учащихся. Образовательная среда - система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин) [10]. В свою очередь, взрослый или ребенок, находящийся в данной среде является элементом такой среды. Касаясь, пространственно-предметного окружения были разработаны определенные дидактические материалы, способствующие самостоятельной работе ребенка, проведение самостоятельного исследования, а также с возможностью самоконтроля ошибок. Педагог выступает помощником учащимся и фиксирует в листах наблюдения умения каждого ребенка. В основе дидактических материалов заложены образовательные задачи для возраста 6-9 лет в обучении по направлениям: русский язык и литература, окружающий мир, математика, музыка, искусство. В данном классе, у учащихся имеются задачи, на основании которых они создают план работы на учебную неделю [14].

Взаимодействие с родителями выстроено путем сохранения единства воспитательных и образовательных принципов, соответствующих методу Марии Монтессори, развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Познавательная самостоятельность младшего школьника не является врожденным качеством личности, а формируется и развивается в процессе обучения, основанном на самостоятельном подходе. Особо важная задача в семейном обучении – научить ребенка самостоятельно учиться, что приходит на младший школьный возраст.

Литература

1. Кошкиенко И.В. Семейное образование как вариативная форма обучения / И.В. Кошкиенко, Л.И. Покровская // Проблемы педагогики и психологии, №4, 2015. – С.187-192.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]: [7 томов текста] / В.И. Даль. – М.: ИДДК: Адепт, 2002. Режим доступа: <https://runivers.ru/lib/book3178/> (дата обращения 26.10.2020)
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 940 с.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 785 с.
5. Кочановская Елена Васильевна Формирование познавательной самостоятельности у школьников автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. Пед. Наук Калининград 2000. – 21с.
6. Петунин О.В. Учителю о проблеме активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе // Сибирский учитель. – 2008. №3(57). С.56-59.
7. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников: учебное пособие. – СПб.: Питер Принт, 2004. – 272 с.
8. Петрова И.А. Методика развития познавательной самостоятельности студентов технического ВУЗА при обучении информатике, автореф. дисс. – Красноярск, 2005.
9. Куприянова М.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся как педагогическая проблема // Педагогическое образование. – 2009. №5. С.35-36.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. Болотова А.И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на основе синергетического подхода // Начальная школа. – 2010. №5. С. 50-54.
12. Богоявленская А.Е. Познавательная самостоятельности студентов и ее развитие // Мир образования – образование в мире. 2007. №2. С.108-113.
13. Монтессори. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – с. 224
14. Сумнительный К.Е. Три кита педагогики // Метаморфоз развития. 25 лет с системой М. Монтессори: сборник статей VII Международной конференции «Интеграция педагогики М. Монтессори с отечественным образовательным пространством» (Москва, 21-22 октября 2017 года).- М.: Новое время, 2017. С. 47-60

Родительская компетентность и партнерство родителей с сельской школой

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности современного взгляда на родительскую компетентность, проявление родительской компетентности при формировании партнерства родителей и сельской школы, освещены положительные и отрицательные стороны, влияющие на партнерство и выявленные компоненты партнерства родителей и сельской школы.

Ключевые слова: родительская компетентность, партнерство, сельская школа, социальные воспитательные институты.

Концепция модернизации Российского образования подчеркивает важнейшую роль семьи в формировании и воспитании подрастающего поколения. В национальном проекте «Образование» на 2019-2024 гг. четко обозначены позиции государственной политики по отношению к семье в проекте «Поддержка семей, имеющих детей». Проект предусматривает повышение компетентности родителей обучающихся в вопросах образования и воспитания, оказание психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям детей [1].

Согласно Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители обучающихся, являясь полноправными участниками образовательного процесса, должны обеспечивать получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего общего образования. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка (п. 1 ст. 44 № 273-ФЗ) [1]. Образовательная организация (школа), в свою очередь, должна оказывать помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (п.2 ст.44 № 273-ФЗ) [1]. Следовательно, школа и семья – это социальные воспитательные институты, которые должны находиться в непрерывном взаимодействии и создать целостную социально-педагогическую и культурно-образовательную среду для успешного развития и самореализации ребенка.

Исходя из этого актуальным, на наш взгляд, является всестороннее рассмотрение взаимодействия семьи и школы в виде некоего партнерства, направленного:

- с одной стороны, на повышение компетентности родителей, как доминирующего участника воспитательных воздействий на ребенка,
- с другой стороны, на повышении роли школы, как социокультурного образовательного и воспитательного центра, обеспечивающего включение и родителей, и детей во все социально-значимые процессы общества и государства.

Особенно заметны и значимы данные два направления в условиях реализации их в условиях сельской местности.

В данной статье мы рассмотрим эти направления с точки зрения нескольких актуальных и значимых направлений:

- особенностей родительской компетенции как некоего социального феномена;
- партнерства как особого вида взаимодействия семьи и школы;
- сельской школы как культурно-просветительского, образовательного, воспитательного центра в сельской местности.

К настоящему времени, накоплен значительный опыт в исследовании формирования родительской компетентности. В современной психолого-педагогической литературе представлены различные аспекты: родительская компетентность как социально-педагогический феномен «Родительства» (Е.А. Кабаченко, Т.В. Коваленко, Р.В. Овчарова и др.), теоретические аспекты психолого-педагогического взаимодействия родителей с детьми (В.П. Борисенков, В.Н. Гуров, В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик и др.), как интегративное качество рассматривается формирование педагогической компетентности родителей, которое формирует у родителей единое знание о целях и развитии ребенка (А.П. Тряпицына), как системы знаний, установок, навыков и умений, обеспечивающих родителю возможность эффективного взаимодействия с ребенком (Н.Д. Михеева, Н.Ф. Талызина и др.), как индивидуально-психологическое образование, выражающееся единством теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности (А.В. Анисимова, Э.Р. Фаткулина и др.) [2, с. 417].

Проведенный анализ показал, что современные ученые рассматривают понятие родительской компетентности как: «психолого-педагогическую компетентность родителей», «психологическую компетентность родителей», «социально-педагогическую компетентность родителей», «родительство», «эффективное родительство», «ответственное родительство», однако недостаточно исследований, которые рассматривали бы формирование и развитие родительской компетентности с точки зрения взаимодействий школы и родителей.

Для дальнейшего рассмотрения проблемы взаимодействия семьи и школы с точки зрения формирования и развития родительской компетентности мы считаем необходимым рассмотреть особенности партнерства школы и родителей. Партнерство – это термин, который пришел в педагогику от английского слова *partnership* и немецкого *Partnerschaft*. В социальных науках, в том числе и в педагогике, партнерство трактуется как совместная деятельность, основанная на равных и обязанностях, направленная на достижение общей цели и достижение общего результата. Данный вид деятельности основан на системе взаимоотношений между партнерами [3]. При организации партнерских взаимоотношений в области социальных процессов, к которым относятся образовательные и воспитательные взаимоотношения в образовании очень важно, чтобы это были реальные взаимодействие двух или более равных сторон [4]. В нашем случае такими партнерами становятся школа, родители, социум и, конечно же, дети, на благо которых и образовывается такое партнерство.

Один из педагогических афоризмов гласит: «Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями». Действительно, несмотря на общность интересов семьи и школы, зачастую эти они становятся на противоположные стороны и не могут найти общего языка [4, с. 29]. Образование партнерских взаимоотношений, на наш взгляд, способствует эффективности решения задач и школы, и родителей, а потому должно максимально удовлетворять обе стороны и эффективнее решать, поставленные обществом задачи воспитания и образования детей путем объединения ресурсов (материальных, финансовых, человеческих и др.) и организационных усилий для достижения результата, диктуемого обществом и государством [5].

Партнерство родителей и школы, базирующееся на формировании и развитии родительской компетенции - это организуемые школой добровольные и взаимовыгодные отношения равноправных субъектов, которые формируются на основе заинтересованности всех сторон в создании условий для развития школьников [6]. Для решения некоторых проблем в образовании требуются усилия всего общества, а не только школы, как одной из составляющих социальных отношений. Необходимо развивать взаимовыгодные отношения в социуме, т.к. прежние «шефские» отношения развалились, а новые еще не сформировались. Наиважнейший социальный партнер школы – это родители обучающихся. Партнерские отношения между школой и семьей способствуют гармоничному развитию ребенка как личности и созданию вокруг него комфортного пространства [7].

Составляющие компоненты партнерства родителей, базирующееся на родительской компетентности, и школы, в том числе и сельской:

1. Партнерское мышление, которое складывается, как минимум, из:

- умения видеть лучшее в каждом из партнеров,
- уважительного отношения к чужому мнению,
- стремления понять другого,
- желания и умения выстраивать социальные отношения и др.

2. Взаимное дополнение, которое обеспечивает:

- постоянное включение в совместную деятельность,
- направленность на достижение наилучшего результата,
- готовность должен делать то, что каждый партнер делает лучше других,
- способность принять от партнера все наставления и замечания в рамках партнерской деятельности.

3. Объединение ресурсов (если необходимо, то и экономико-социальных) с целью получения синергетического эффекта для результата, который невозможно получить вне партнерства.

4. Разнообразие форм объединения субъектов партнерства.

5. Обмен опытом между партнерами [8].

Это, к сожалению, далеко не полный перечень компонентов партнерства, которые необходимо учитывать, когда мы исследуем родительскую компетентность с точки зрения взаимодействия со школой. Это еще более показывает актуальность тех направлений исследования, которые мы отражаем в данной статье. Особенно важно продолжать рассмотрение компонентов и вариантов партнерства в условиях сельской местности и для партнерства сельской школы и родителей обучающихся.

Ни для кого из представителей академической общественности, которые изучали социальные условия города и села, не вызывает сомнения, что на сельскую школу ложится особая миссия. С позиции М.П. Гурьяновой, С.Н. Курило, Т.П. Сепьянен, С.Г. Шеуджен, Ч.Я. Шафранской, любая сельская школа – это: органическая часть образовательного социокультурного пространства страны; объект воздействия социально экономических, природных, культурных условий жизнедеятельности сельского сообщества ее состояние во многом является результатом региональной, образовательной, социальной, семейной, молодежной политики. [7, с. 4].

Современная сельская школа – это важный компонент общественного организма, который вместе с семьей ответственен за развитие школьников. Сельская школа в этой функции не может быть полноценно замещена деятельностью каких-либо иных социально-культурных институтов [8]. Однако нельзя отрицать и особой значимости в сельской местности института семьи и влияния родителей на развитие социального, социально-профессионального, просветительского, образовательного, воспитательного пространства.

В настоящее время во многих педагогических исследованиях определяют сельскую школу как уникальное социально-педагогическое явление. При этом характеризуют сельскую школу, выделяя типы школы, через ее особенности: удаленностью от районных и городских центров; экономикой и перспективами села, состоянием местного производства; численностью учащихся; особенностями культурного, исторического наследия, природного окружения ближайшего социума [9]. При этом педагоги отмечают благоприятные условия сельского социума для организации образовательного процесса такие как:

- более тесные связи школы и социума, педагогов и семьи, всех участников образовательного процесса, непосредственные личные контакты обучающихся, учителей, родителей;

- постоянное и непрерывное трудовое воспитание ребенка в семье и систематическое освоение обучающимися опыта практического сельскохозяйственного труда;

- большое значение в воспитании детей общественного мнения селян, местных традиций;

- влияние социокультурного пространства села, особенностей сельской местности, на процессы воспитания подрастающего поколения [8, 9].

При этом невозможно не отмечать и некие негативные факторы, присущие сельской местности, мешающие и формированию родительской компетентности, и созданию полноценного партнерства родителей и сельской школы, такие как:

- чрезмерная трудовая занятость родителей, вынужденных зарабатывать далеко от дома, негативно сказывается на воспитании детей и подростков, с которыми все меньше общаются родители – вплоть до полного самоустранения родителей от выполнения своих воспитательных функций или отказа от родительских прав;

- низкий уровень жизни на селе, ограниченности в средствах на культурное развитие ребенка, что приводит к тому, что семья не может материально поддержать школу в обеспечении нормальных условий обучения и воспитания;

- проявление у современных родителей в сложившихся социально-экономических условиях отделения от детей и тенденции к тому, что они возлагают всю ответственность за воспитание и образование на сельскую школу;

- утрата школой своего социокультурного значения на селе, снижения качества подготовки школьников, отсутствие взаимопонимание со стороны родителей, низкий уровень компетентности родителей;

- возникновение противоречий внутри сельского социума, которые привели к разобщению родителей и школы и не понимаю общей целей и задач в образовании и воспитании подрастающего поколения.

При этом негативные факторы хоть и тормозят процессы создания полноценных партнерских взаимоотношений родителей и сельской школы, но не мешают им. Они напротив делают чрезвычайно актуальным создание такого партнерства для расширения положительных сторон, присущих сельскому социуму и устранению некоторых негативных факторов, влияющих на обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения села.

Мы понимаем, что формирование системы партнерства родителей и сельской школы в современных социально-экономических условиях – это достаточно длительный и сложный процесс, зависящий от целого ряда субъективных и объективных причин:

- состояния экономики и социальной обстановки села;

- готовности включиться в него сельских органов власти;

- воли, желания и возможности руководителей образовательных организаций;

- мотивации и социальной готовности родителей к партнерству и других, значимых для села, отдельных родителей и родительских объединений, сельской школы.

В данной статье рассмотрены три основополагающие структуры взаимодействия родителей и школы, такие как:

- родительская компетентность, как некое базовое образование необходимое для эффективности взаимодействия;

- партнерство родителей и школы, как социальное условие, обеспечивающее эффективность взаимодействия;

- саму сельскую школу, как некий особый феномен, имеющий положительные и отрицательные условия формирования партнерства и способствующий формированию и развитию родительской компетентности.

На данном этапе исследования мы выявили неких круг обязательных для решения задач. Мы понимаем, что основой партнерства родителей и школы вообще, а сельской школы в особенности, является общая цель создания благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей, и направлена она на решение, как минимум, следующих общих и для родителей, и для школы задач воспитания, обучения и развития детей:

- обеспечение качественного образования школьников,

- развитие профессиональных интересов и подготовка детей к сознательному выбору профессии,

- формирование нравственности и культуры поведения у школьников,
- подготовка школьников к семейной жизни,
- формирование потребности в здоровом образе жизни,
- мотивация школьников на самосовершенствование и саморазвитие и др.

Анализируя проведенные нами исследования в части особенностей родительской компетентности, ее связи с феноменом построения партнерства родителей и сельской школы мы можем сделать выводы об:

1. актуальности и значимости проблем изучения родительской компетентности и ее влияния на взаимодействия со школой, создания партнерства между родителями и сельской школой;
2. недостаточности изученности выше обозначенной проблемы;
3. необходимости проведения целенаправленных педагогических исследований в области родительской компетентности и партнерства родителей с сельской школой.

Литература

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2020 г.) [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.10.2020)
2. Панкратова И.А. Развитие родительской компетентности при психологическом сопровождении с применением коучтехнологий / И.А. Панкратова, Л.А. Ибахаджиева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4 (170). – С. 415-418.
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
5. Шнейдер Л.Б. Семейное воспитание и воспитательный потенциал родительства / Л.Б. Шнейдер // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 2. – С. 65-72.
6. Курило С.Н. Семья как объект социально-философского осмысления / С.Н. Курило // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2015. – № 1(44). – С. 114-117.
7. Гурьянова, М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие / М.П. Гурьянова. – Минск, Амалфея, 2000. – 448 с.
8. Шафранская Ч.Я. Сельская семья в трансформирующемся обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Ч.Я. Шавранская. – КГЭУ: Казань, 2005. – 26 с.
9. Шеуджен С.Г. Сельская семья в современном российском обществе: социокультурный анализ: автореф. дисс. ... канд. социол. наук / С.Г. Шеуджен [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.adygnet.ru>. (дата обращения 28.07.2020)

Капелист Ю.О.

*АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.А. Швец
АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*

Самоорганизация школьников при дистанционном обучении иностранным языку

Аннотация. Статья посвящена проблеме самоорганизации школьников при дистанционном обучении иностранному языку, которое получает все более широкое распространение в изучении иностранных языков, но все еще мало используется российскими образовательными организациями.

Обсуждаются новые возможности, которые открывает эта форма обучения, ее положительные и отрицательные аспекты. Анализируется авторский опыт дистанционного обучения английскому языку.

Ключевые слова: дистанционное обучение; иноязычная коммуникативная компетенция; информационные и коммуникационные технологии, самоорганизация.

Дистанционное обучение иностранному языку - это самостоятельное обучение, где основным способом являются информационные технологии. Дистанционному обучению присущи следующие плюсы:

Данное обучение позволяет сократить расходы на проведение обучения (аренду помещений, дорогу до места учебы школьников и работы учителей).

Такой метод обучения допускает обучать большее количество учащихся.

Настоящий способ способствует повышению качества образования благодаря использованию современных информационных технологий, внутрительных электронных библиотек и т.п. [1]

Выделяя ключевые режимы дистанционного обучения - онлайн и оффлайн, исследователи указывают, что учебный процесс через Интернет характерен гибкостью - школьники могут учиться в удобное для них время и в любом комфортном месте [2].

Нужно отметить, что дистанционный процесс обучения иностранному языку все еще мало используется российскими школами, хотя этот способ обучения расширяет возможности для школьников, прежде всего, возможность коммуницировать с носителем языка. В настоящий момент, к сожалению, не хватает учебно-методических материалов для дистанционного процесса обучения иностранному языку, а также методических указаний по использованию современных технологий.

Использование персональных компьютеров в процессе обучения повышает интерес и к самому предмету. «У будущего профессионала включаются мотивационные желания: стремление к знаниям, заинтересованность, стремление к руководящей должности, воображение, поиск - учащийся самостоятельно уделяет время на решение определенных задач, рождается стремление к постоянному обучению» [3]. Использование компьютера в преподавании иностранного языка позволяет учитывать отдельные качества учеников, предоставить индивидуальные задания для каждого из них. Компьютер обеспечивает конфиденциальность. В том случае, если учитель не ведет итоговой записи, то только сам ученик знает, какие у него ошибки, и не переживает из-за того, что другие его одноклассники узнают его результаты. Именно поэтому, самооценка ученика не снижается, и на уроке складывается психологически комфортная обстановка.

Обучать и изучать иностранный язык дистанционно возможно при использовании веб-камеры, и без нее. Каждый учитель самостоятельно выбирает, вариант обучения. Многим ученикам сначала бывает довольно трудно приспособиться к таким условиям процесса обучения с вебкамерой, так как они постоянно думают, как они выглядят с другой стороны экрана, что, безусловно, мешает преодолевать языковой барьер. Наверное, сказывается то, что ученик привык видеть учителя в непосредственной близости, а не виртуально. Таким образом, в первую очередь необходимо справляться с определенными зажимами ученика в начале урока с включенной камерой.

При дистанционной форме процесса обучения увеличиваются сроки окончания курса. Это приводит к определенной расслабленности и к наибольшей сосредоточенности в других сферах труда. Доступным вариантом является планирование графика своих занятий по дням недели.

Правильная обстановка деятельностного процесса очень важна. Правила для комфортного дистанционного обучения:

Первое правило – предметы и объекты в момент занятия, не должны отвлекать вас. Для этого нужно убрать все ненужные предметы с рабочего стола, в том числе и гаджеты.

Второе правило – уютная и благоприятная атмосфера для обучения. В лучшем случае комната должна быть хорошо проветрена и освещена [4].

В процессе занятия необходимо настроиться внутренне на получение новых знаний. Занятия необходимо распределить по времени или по пройденному материалу. Не нужно торопиться и пытаться в более короткий срок успевать больше, чем вы смогли бы. Качество полученных знаний имеет важное значение, ведь они будут использоваться в будущей работе.

В настоящее время мы пробуем не стандартный процесс обучения – освоение программы школы в инновационной и непривычной для всех нас форме дистанционного обучения. Одной из основных проблем, с которой столкнулись ученики, считается самоорганизация, ведь дистанционное обучение требует высокой самостоятельности, мотивации к обучению. Необходимо правильно и продуктивно планировать свое время и мотивировать себя обучаться.

Приемы самоорганизации для учеников на дистанционном обучении.

Обставить рабочий стол. Наиболее неудачный вариант — ноутбук на коленках, подходящий — отдельный рабочий стол. Рабочее место необходимо четко отделить от зоны вашего отдыха (не кушать, не смотреть сериалы за рабочим столом). Не работайте на кровати или на диване, где спите.

Договориться с собой (родителями) перед занятиями о времени и продолжительности уроков. Необходимо быть готовым к нерабочему настроению, и подсознательно вы будете думать, что у вас выходной. Поэтому, необходимо продуктивно настраиваться на обучение, нужно постараться убедить себя, что вы на обучении. И нет, вы не можете позволить себе посмотреть сериал, поиграть в игру. Вы заняты!!!

Составить план на неделю (день). План при самоорганизации незаменим. Письменный план - лучше воспринимается вами. Именно это удерживает вас в продуктивном настрое и подсказывает, что у вас дальше, когда следующая цель выполнена. План демонстрирует вам, что за определенное время вы многое сделали. Вполне вероятно, не всё, что хотели, но вы прилагали к этому усилия: вы написали, прочитали, решили задачи, отправили задания, выучили стих. Утешающее вычёркивание постулатов из списка запланированных дел в конце дня схоже с поглаживанием себя по голове («какой я молодец!»). Даже не до конца выполненные задания повысят вашу самооценку и прибавят веры в себя ...

Соблюдать режим!!! Так как меры карантина временны, необходимо придерживаться обычного распорядка. Вставать в то же самое время (не позже чем на час от привычного времени), завтракать, переодеваться из пижамы, заправлять кровать, причесываться.... Не нужно менять свой привычный день исходя из того факта, что в данный момент вы не в школе, именно поэтому нет веских причин менять свои привычные утренние ритуалы. Они наладят на рабочее настроение.

Литература

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Москва, ДРОФА, **2011**. 432 с.
2. Аркусова И.В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения). Москва, НОУ ВПО МПСИ, **2012**. 128 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва: Высшая школа, Школа Китайгородской, **2014**. 280 с.
4. Рекомендации школьнику по самоорганизации в режиме дистанционного обучения. Режим доступа: <https://infourok.ru/rekomendacii-shkolniku-po-samoorganizacii-v-rezhime-distancionnogo-obucheniya-4445728.html>

Управление профессиональной мотивацией педагогов образовательных учреждений

Аннотация. В статье описаны теоретические основы по теме «Управление профессиональной мотивацией педагогов образовательных учреждений».

Ключевые слова: управление мотивацией, мотивация, управление профессиональной мотивацией педагогов образовательных учреждений.

Актуальность темы обусловлена тем, что проблема профессиональной мотивации педагогов является одной из основных проблем кадровой политики в образовательных организациях. В ходе работы в учреждении мною было замечено, что уровень профессиональной мотивации педагогов находится не на желаемом уровне, как хотелось бы. К сожалению, у нас сократилось количество педагогических работников (увольнение по собственному желанию по разным причинам), педагоги стали реже принимать участия в профессиональных конкурсах различных уровней, педагоги не особо желают аттестовываться на квалификационную категорию. В ходе общения с коллегами из других образовательных организаций многие так же отмечают недостаточно высокий уровень профессиональной мотивации педагогических работников. Поэтому тема является актуальной для руководителей образовательных организаций.

Одной из главных функций управленческой деятельности является мотивация.

Анализируя литературу, можно сказать, что мотивация, как функция управления образовательной организацией рассматривается на протяжении многих лет.

В одном из источников указано, что мотивация — это внутреннее побуждение к деятельности, исходящее от желаний, интересов, позиции работника [1].

С точки зрения менеджмента мотивация – это процесс побуждения человека или группы людей (сотрудников) к деятельности, направленной на достижение целей организации [1].

Достаточно распространенное определение «Мотивационная среда» и ее определяют как среду, обладающую комплексом стимулирующих факторов (материальных, организационных, психологических, педагогических, технологических), определяющих высокую мотивацию (систему внутренних побуждений к действию) всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, администрации, родителей, социальных партнеров ОУ), обеспечивающую повышение качества образования [2].

Цель любой управленческой деятельности — это организовать работу так, чтобы она принесла наибольший эффект для учреждения.

Чтобы эффективно управлять руководителю образовательной организации важно знать ведущие мотивы педагогов, знать конкретные ситуации внутри коллектива, сопоставить существующую в образовательной организации систему мотивации.

Совершенствование педагогической деятельности невозможно обеспечить без повышения мотивации к труду, личной заинтересованности в нём педагогов, потому как, только заинтересованный человек может эффективно реализовать свой потенциал.

Важным в управлении образовательными организациями является выявление уровня мотивации всего персонала и каждого сотрудника в отдельности, который позволит руководителю определить, в каком направлении необходимо действовать, чтобы придать действиям работника необходимую направленность для достижения целей образовательной организации. Определение конкретных факторов, влияющих на мотивацию работников

образовательной организации являются важной задачей для руководителей с целью создания положительной, сильной, устойчивой, долгосрочной мотивации, поэтому необходимо уметь грамотно выявить эти факторы и умение использовать их в работе.

Руководитель заинтересован в повышении эффективности и деятельности образовательного учреждения, достижении им высокого уровня конкурентоспособности на рынке образовательных услуг через грамотно разработанную систему действий по мотивации профессионального развития педагогов.

Важно отметить, что с помощью мотивации можно влиять на людей, что, в свою очередь, повлияет на то, как быстро будут достигнуты цели. Руководитель должен уметь мотивировать. Неумение мотивировать ведет к разногласиям в работе, всеобщему сопротивлению, соперничеству, беспокойству и пр.

Согласно п. 8 ст. 51 Закона «Об образовании в РФ» «руководитель образовательной организации несет ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью образовательной организации» [3, с. 60]. Неотъемлемой частью работы руководителя является мотивация деятельности педагогов.

Уточняя виды профессиональных мотивов педагога, из обширной области факторов можно выделить следующие:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Работая в образовательном учреждении возникают такие вопросы как:

- Что побуждает педагогов хорошо работать?
- Почему работники, имеющие одинаковую квалификацию, стаж работы, трудятся с различной эффективностью?
- Почему один и тот же педагог в разных ситуациях работает по-разному?
- Что надо сделать, чтобы сотрудники работали лучше?
- Почему педагоги решают уйти с места работы в другую образовательную организацию или вообще сменить сферу деятельности?
- Как сделать, чтобы приходили новые сотрудники работать к нам в организацию?
- Что должно служить «толчком» для педагогических работников, чтобы они сами были довольны работой и также повысить имидж нашего учреждения?
- Как сделать так, чтобы не было переизбытка мотивирующих методов для педагогического коллектива?
- Почему выпускники педагогических ВУЗов и колледжей не идут работать по профессии?

Решение этих вопросов зависит от компетентности руководителя по созданию эффективной мотивации труда в организации путем целенаправленной деятельности в реализации новых подходов к управлению в части усиления мотивации деятельности, наиболее эффективного использования потенциала каждого педагога.

Таким образом, можно сказать, что создание условий и действий руководителя для профессиональной мотивации педагогов играет важную роль и является необходимым для повышения качества работы сотрудников.

В ходе опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности управления системой мотивации педагогов образовательной организации

В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 16 педагогов из МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» корпус 2 (дошкольное образование) и 16 педагогов, работающих в МБОУ «СОШ № 41» корпус 3, всего 32 педагога. Все участники женского пола, средний возраст 38 лет.

В состав экспериментальной группы вошли педагоги МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» корпус 2. В состав контрольной группы МБОУ «СОШ № 41» корпус 3.

Для исследования мотивационного профиля педагогов были использованы следующие методики:

- Изучение мотивации профессиональной деятельности (Замфир К., модификация Реана А.)

- Проективная методика. Мотивы профессиональной деятельности «Деревья».

Анализируя результаты методики изучения мотивации профессиональной деятельности можно сделать вывод, что в экспериментальной группе мотивационный комплекс является наихудшим, что даёт нам возможность проводить работу по повышению уровня мотивации у педагогических работников. В контрольной группе мотивационный комплекс находится в оптимальном состоянии.

Анализируя результаты проективной методики «Деревья» можно сказать, что в экспериментальной группе преобладают обычные естественные потребности, а в контрольной группе преобладают мотивы, обуславливающие ведущую деятельность человека (для взрослых работающих людей ведущей деятельностью является профессиональная деятельность).

Дальнейшая работа будет направлена на повышение уровня профессиональной мотивации педагогов в экспериментальной группе.

Литература

1. Биссенек, Н.П. Изучение особенностей мотивации профессионального развития педагогов / Н.П. Биссенек // Управление ДОУ. 2009. №7. -С.92-95
2. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 304с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – <http://base.garant.ru/70291362/>

Лесных М.Г.

АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

*научный руководитель – доктор филологических наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*

Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературы

Аннотация. Статья посвящена условиям, проблемам и перспективам формирования универсальных учебных действий на уроках литературы. Автор доказывает, что использование информационных технологий на уроках литературы позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, контролировать деятельность каждого ученика, активизировать творческие и познавательные способности учащихся, оптимизировать учебный процесс, значительно увеличить наглядность и темп работы.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, обучение, информационные технологии, оптимизация, учебный процесс.

За последнее время в обществе произошли изменения в представлении о целях образования и способах их реализации. Школа должна не только вооружать знаниями, умениями и навыками, а формировать УУД для использования и применения этих знаний, умений и навыков в любой жизненной ситуации. Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться».

Умение учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции, считает О. В. Карабанова. [5]

Впервые термин «универсальные учебные действия» был введен А.Г. Асмоловым. Учёный формулирует такое определение данного термина: «в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, в более узком смысле (собственно в психологическом значении) их можно определить, как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса». [2]

Соответственно, развитие личности учащегося, его деятельностных способностей ставится в прямую зависимость от эффективности его включения в учебно-познавательную деятельность.

Среди основных универсальных учебных действий выделяют познавательные УУД, которые являются важнейшим компонентом образовательной деятельности каждого ученика, так как предполагают работу с информацией, применение информационного поиска, структурирование знаний. От овладения даже перечисленными компонентами зависит, будет ли ученик успешен в обучении.

Познавательные действия учащихся требуют умения перерабатывать и структурировать информацию, работать с научными понятиями и осваивать общие приёмы доказательства как компонент воспитания логического мышления.

Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Познавательные УУД включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

К *общеучебным* универсальным действиям относятся: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи, передавая содержание текста в соответствии с целью и соблюдая нормы построения текста; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; действие со знаково-символическими средствами.

Логические универсальные учебные действия имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной).

Одно из условий формирования познавательных универсальных учебных действий – развитие познавательного интереса. Особым видом интереса является интерес к познанию, т.е. познавательный интерес. Его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов, а также умениями и навыками, при помощи которых обучаемый получает образование. Ценность познавательного интереса для

развития личности учащегося состоит в том, что познавательная деятельность в данной предметной области под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующее эмоциональному подъёму, так что познавательный интерес выступает как важный мотив активности личности, её познавательной деятельности.

В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательных процессов, проявляются активный поиск, догадка, готовность к решению поставленной задачи. Важной особенностью познавательного интереса является также то, что центр его – познавательная задача, требующая от человека активной поисковой или творческой работы, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность. Пытливость, любознательность, готовность к познанию, жажда знаний – всё это различные выражения познавательной деятельности, в основе которой лежит познавательный интерес личности, определяющий её активное отношение к миру и процессу его познания.

Таким образом, педагогический подход к решению проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий должен состоять в том, чтобы вызывать и постоянно поддерживать у учащихся состояние активного интереса к изучаемым явлениям, целенаправленно формировать познавательный интерес как цельное свойство личности.

Изучением универсальных учебных действий, их классификацией, формированием, активизацией занимаются А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский, С.Г. Ворощиков и др. Однако только единичные работы посвящены проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий. Немного также специальных исследований, посвященных организации процесса обучения, основанного на работе с текстовой информацией в рамках формирования познавательных УУД (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский, Т.В. Облазова и др.), недостаточно разработаны принципы и условия их развития, критерии и показатели сформированности, позволяющие на научно обоснованном уровне организовывать и оценивать их сформированность. Поэтому проблема формирования познавательных универсальных учебных действий далека от разрешения.

Обратимся к уроку литературы. «Литература», как один из ведущих гуманитарных предметов в российской школе, содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота.

Н.И. Кудряшов писал: «Хороший урок по литературе – это такой урок, на котором учащиеся не только полно и глубоко воспринимают, переживают художественные образы, но и учатся работать над текстом, размышлять над ним, привлекая имеющиеся у них жизненные впечатления и полученные знания, и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме».

Уникальность литературы как учебного предмета обуславливает специфику урока литературы, который осмысливается как художественно-педагогическое творчество учителя (В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан); процесс общения учителя и учеников (Е.Н. Ильин, С.В. Белова, В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан); индивидуальное художественно-педагогическое произведение, автором которого является учитель, или же он выступает в творческом соавторстве со своими воспитанниками. [7]

Однако в настоящее время интерес к урокам литературы падает. Современные школьники все меньше читают, затрудняются с анализом художественных текстов. Перед учителем стоит проблема в поиске таких средств и методов, способных поддерживать постоянный интерес школьников к урокам литературы.

Особое значение в условиях информатизации образования приобретает регулярное использование новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, использование сети Интернет.

Использование ИКТ на уроках значительно повышает не только эффективность обучения, но и помогает создать более продуктивную атмосферу на уроке, заинтересованность учеников в изучаемом материале, а также огромный потенциал для развития познавательных универсальных учебных действия.

Основными характеристиками применения современных информационных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий в практику работы учителя осуществляется по следующим направлениям:

1. Создание презентаций к урокам.
2. Работа с ресурсами Интернета, включая онлайн-сервисы, форумы и т.д.
3. Использование готовых обучающих программ.
4. Разработка и использование собственных авторских программ.

Трудно представить себе современный урок без использования информационных технологий.

ИКТ технологии могут быть использованы на любом этапе урока:

1. Для обозначения темы урока.
2. В начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию.
3. Как сопровождение объяснения учителя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты)
4. Для контроля учащихся.

Критерии эффективности:

- наглядность – особенность структурного оформления программ, дающая возможность расширять и углублять представление о рассматриваемом материале, о взаимосвязях;
- возможность проведения мониторинга (экономная, целенаправленная и индивидуальная диагностика и форма изучения личности ребенка через тесты, анкеты, кроссворды);
- экономичность (уменьшение материальных и временных ресурсов);
- компактность (возможность накапливать информации на дискете, исключая накопление папок с информационным материалом);
- возможность творческого развития личности учащихся, их инициативы, самореализации и самостоятельности через различные интернет-сервисы.

Включение ИКТ в учебный процесс позволяет учителю литературы организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. ИКТ можно рассматривать как средство доступа к учебной информации, обеспечивающие возможности поиска, сбора и работы с источником, в том числе в сети Интернет, а также средство доставки и хранения информации[6].

На уроках литературы следует вести работу с мультимедиа сообщениями (включающими текст, рисунки, аудио- и видеофрагменты, ссылки), анализировать содержание, языковые особенности и структуру данных сообщений, определять роль и место иллюстративного ряда в тексте. Дети должны научиться конструировать небольшие сообщения – тексты (рассказ, отзыв, аннотация), добавлять к ним рисунки, схемы, видео- и аудиофрагменты, оценивать собственные сообщения с точки зрения достоверности информации, овладеть навыками ведения диалога в различных учебных и бытовых ситуациях общения, включая компьютерные способы коммуникации, должны научиться соблюдать правила речевого этикета, создавать информационные объекты как иллюстрации к прочитанным художественным текстам (это могут быть рисунки, фотографии, видеосюжеты, мультипликация, компьютерная анимация с собственным озвучиванием), с помощью взрослых они могут приготовить презентации (письменные и устные) с опорой на тезисы и иллюстративный ряд на компьютере, подобрать информацию для проектной деятельности на материале художественной литературы, в том числе в контролируемом Интернете [1], [4].

Уроки литературы будут неинтересны и скучны, если учитель не будет включать в их содержание аудио средства. Научив детей слушать, можно предлагать записи образцового чтения небольших по объёму литературных произведений. Это обучает выразительному

чтению, умению прочувствовать настроение, определить характер героев. Чтение стихов под удачно подобранную фонограмму вызывает в душах слушателей бурю эмоций, желание самим попробовать вызвать такие же чувства и у других [3]. Использование различных аудио-фрагментов позволяет сформировать фонетический слух у ребенка. А внедрение в школьную практику аудирования, как обязательного элемента экзамена говорит о необходимости проведения данного вида деятельности.

Возможности современного учителя настолько многогранны, что в его арсенале создание интегрированного урока литературы и музыки (искусства), в котором будет рассказано о роли и влиянии литературных произведений писателя на искусство в виде оперы, балетов и т.д. И здесь уже не обойтись без ИКТ.

Использование на уроках литературы телецикла «Мой Живой журнал», который построен в виде дневников великих писателей и ученых, стилизованных под современные Интернет-блоги, будет интересен современным школьникам, позволит больше узнать о детстве и юности наших великих соотечественников. Иван Бунин, Антон Чехов, Константин Паустовский, Николай Гоголь и другие станут ближе и понятнее новому поколению. Герои программы, жившие в прошлых столетиях, выступают в качестве современных блогеров [20].

Использование интерактивных пазлов на уроках литературного чтения позволяет учащимся вспомнить и закрепить изученные произведения в игровой форме. На уроках литературы аудио и видео средства можно использовать при подготовке к пересказу по картинкам. Музыка перенесёт детей в мир творчества, обогатит их новыми выразительными средствами. Применение ИКТ не зачеркивает уже имеющиеся методы, а лишь успешно дополняет их, делая более эффективными [3].

Социальный сервис Prezi позволяют создавать презентации нового вида с нелинейной структурой. Всю презентацию в Prezi можно свернуть в одну картинку, и напротив, каждый элемент презентации может быть увеличен (акцентирован) для более детального изучения и привлечения внимания. Также эта презентация поддерживает гиперссылки, что является порой просто незаменимым подспорьем в работе [11]. А видеоскрайбинг (на примере, Video Scribing [13]) – это технология создания анимационных видеороликов, в которых рисованное изображение создается прямо на глазах зрителя. В последние годы данная технология становится все более популярной, ее используют при создании рекламных роликов, видеопрезентаций. Данную технологию очень удачно можно применять при создании учебных материалов для электронного обучения и обучения с использованием дистанционных технологий. Облачный сервис Powtoon [9], позволяет создавать анимированные презентации и видео.

Лента времени, созданная в веб-приложении «WhenInTime» [17] может стать как результат проектной деятельности или сопроводительным источником (материалом) в мир биографии писателя или описания исторических событий в литературных произведениях. Веб-приложение позволяет переходить по гиперссылкам, а пользователям создавать, просматривать, изучать, делиться и внести свой вклад в интерактивные цифровые даты на тему по своему выбору.

Создание литературных коллажей в таких программах как Picasa 3 [25] и Adobe Photoshop позволяют развить воображение и эстетический вкус, а также развить творческие способности учащихся.

Чтобы разнообразить урок, говоря о биографии писателя можно использовать программы «виртуальные экскурсии» или совершить виртуальное путешествие по любимым улицам писателей в Google Maps.

С приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей LearningApps [24] становится возможным объяснение нового материала, проверка знаний учащихся, благодаря возможности изменять или создавать в оперативном режиме различные задания для учащихся.

В работе учителя литературы также можно использовать конструкторы тестов, опросов, кроссвордов в режиме онлайн на различные темы в таких программах как «Online Test Pad» [22], «Webanketa» [18], «Adtester» [16], «Simpoll» [19], «Twiddla» [14]. «Фабрика кроссвордов» [21] внесен разнообразие в проверку знаний учащихся. Так как сервис позволяет использовать готовые кроссворды или создать свой. Использование в работе Интеллект-карты, которая позволяет хранить и структурировать большие объемы информации, показывая иерархии, взаимосвязи между отдельными темами и дает возможность увидеть «большую картину» на первый взгляд. Эти возможности также делают ум карты идеальным инструментом для представления сложной информации для других. Учитель литературы может использовать в своей работе «MindMeister» [15], «mindomo» [10], «mind42» [21], Cacoо [12].

Урок литературы может стать незабываем с использованием современных средств ИКТ, а на сколько он будет эффективным зависит от учителя.

Подводя итог, можно сказать, что использование информационных технологий на уроках литературы позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, контролировать деятельность каждого ученика, активизировать творческие и познавательные способности учащихся, оптимизировать учебный процесс, значительно увеличить наглядность и темп работы. Это приводит к росту качественной успеваемости и сохраняет устойчивый познавательный интерес к литературе на протяжении всех лет ее изучения.

Литература

1. Антипова, М.В. Формирование икт-умений младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения в 1 классе / М.В. Антипова. – В сборнике: [Наука и культура России](#) Материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. – 2012. – С. 40 – 43.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. 3-е изд. М., Просвещение, 2011.
3. Быкова О.В. Использование икт в профессиональной деятельности учителя начальных классов / О.В. Быкова, И.А. Острякова // Педагогическое образование на Алтае. – 2012. – № 1. – С. 25-28.
4. Воронина Л. В. Информационные технологии как инструмент формирования информационной компетентности младших школьников / Л.В Воронина, В.В. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3 – С. 62 – 66.
5. Карабанова О.А. Учимся учиться! Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны.
6. Кузьмина, И.С. Использование икт на различных уроках в начальной школе / И.С. Кузьмина // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2014. –Т. 12. – С. 556-560.
7. Леонов С.А. Современный урок литературы: поиски и обретения // Проблемы современного филологического образования / Под ред. С.А. Леонова. Вып. 4. М.-Ярославль, 2003. С. 12).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года №1897) – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.05.2020). – Текст электронный.
9. www.powtoon.com
10. www.mindomo.com
11. prezi.com
12. cacoо.com
13. www.videoscribe.co
14. www.twiddla.com
15. www.mindmeister.com
16. www.adtester.org/tester
17. whenintime.com

18. webanketa.com
19. simpoll.ru
20. radostmoya.ru
21. puzzlecup.com
22. onlinetestpad.com
23. mind42.com
24. learningapps.org
25. <http://picasa.google.com>

Лопатина А.О.

АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Маликова Е.В.
АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

Профессиональное саморазвитие педагога

Аннотация. Рассмотрено понятие «саморазвитие», определены его компоненты, а также представлены уровни саморазвития. Описана организация профессионального саморазвития педагога. Перечислены факторы, от которых зависит профессиональное саморазвитие.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, педагог.

Особое место в образовании занимает саморазвитие педагога. Саморазвитие является основным понятием, которое используется для толкования осознанной работы педагога, направленной на совершенствование педагогических качеств.

Общество нуждается в профессионале своего дела, способным организовать как учебную деятельность учеников, так и их досуг, а также ориентированным в инновационном мире, поток профессиональной информации в котором с каждым днём не только растёт, но и качественно обновляется. Поэтому современная система образования призывает педагога к постоянному саморазвитию.

В философии саморазвитие рассматривается как процесс самосозидания, «самостроительства» личности, основанный на познании человеком самого себя.

В педагогике понятие «саморазвитие» звучит следующим образом: «собственная активность человека в изменении себя, раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала, реализации веры в возможности самовоспитания, в процессе естественного физиологического, психического и социального развития» [2]. Его можно рассмотреть как процесс различных изменений таких компонентов, как:

- мотивационно - целевого, раскрывающегося через потребности, интересы, а также внутренние и внешние мотивы стимулирования, что определяет содержание деятельности педагога по саморазвитию;
- когнитивного, который включает в себя: знание методик и диагностик анализа самого себя;
- эмоционально-волевого, то есть принятие себя как личности, готовности к процессу развития самого себя;
- конструктивно-деятельностного - готовности к проектированию и реализации процесса саморазвития;
- рефлексивного, то есть самоанализа личности и самого процесса саморазвития;
- результативного – новообразований профессиональных знаний и умений.

Все вышеперечисленные компоненты характеризуются неравномерностью развития и взаимосвязанностью, так как изменение одного из них является условием развития любого другого.

Также саморазвитие педагога может характеризоваться различными уровнями:

1) остановившееся саморазвитие: педагог не нуждается в диагностике и анализе, оценке и результатах собственной профессиональной деятельности;

2) достаточное саморазвитие: педагог имеет потребности в творческом саморазвитии;

3) активное саморазвитие: педагог осознает и принимает творческое саморазвитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку.

Однако возникает вопрос, как организовать педагогическое саморазвитие? За что стоит взяться в первую очередь и чему следовать на последующих этапах?

Профессиональное развитие начинается с этапа самопознания, на котором педагог проводит мониторинг своей деятельности, сравнивая полученные результаты с достижениями своих коллег, на основе чего делает выводы.

Для дальнейшего роста педагогу необходимо поставить перед собой цели, имея которые у него появляется стимул к развитию. От целей (как краткосрочных, так и долгосрочных) зависит дальнейшая перспектива личности.

После того, как педагог поставил перед собой цели, он приступает к этапу самоуправления, другими словами - плану действий, направленному на достижение профессиональных целей.

При реализации профессионального саморазвития, педагог осмысленно занимается аутотренингом - воздействием на своё психическое и физическое состояние методом самовнушения [1], рисует в своём воображении перспективы будущих достижений.

В результате проведения работы по профессиональному саморазвитию, педагог начинает замечать качественные изменения, которые влияют на стимул для последующего роста и желания идти вперёд.

В свою очередь хотелось бы добавить, что профессиональное саморазвитие педагога зависит от ряда факторов, которые можно распределить на следующие группы:

- внутренние: восприятие окружающего мира, личностные предпочтения и стремления в совокупности сфер общественной жизни, самоуважение, отсутствие избыточной психологической защиты;

- внешние: общество, в частности окружающие люди и взаимодействие с ними, а также внешняя стимуляция активности и одобрение; принадлежность к определённой профессиональной деятельности, культуре.

Итак, профессиональное саморазвитие будет результативным только в том случае, если педагог готов к самоанализу собственного педагогического опыта, принятию своих сильных и слабых сторон, значит, является открытым для изменений.

Литература

1. Горкин, А.П. Биология. Современная иллюстрированная энциклопедия / А.П. Горкин. – М.: Росмэн, 2006. 560 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. [Электронный ресурс]: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogic/index.htm> – (дата обращения: 15.12.2019).

Управление профессиональной мотивацией студентов ВУЗа

Аннотация. В статье описаны теоретические основы по проблеме управление профессиональной мотивацией студентов вуза, раскрыты различные аспекты профориентационной деятельности в вузе.

Ключевые слова: управление профессиональной мотивацией, профессиональная мотивация, управление профессиональной мотивации студентов вуза.

Актуальность темы обусловлена тем, профессионально ориентационная работа в вузе занимает значительное место. Она организуется и ведется в рамках обеспечения непрерывности ступеней образования, для привлечения абитуриентов в вуз. Ее роль для вуза возрастает с позиции поиска новых возможностей по привлечению слушателей.

Рассмотрим более подробно основные проблемы профориентационной деятельности вуза.

Во-первых, проблема отсутствия или недостаточной помощи студентам в их профессиональном самоопределении при обучении в вузе (социально-психологическая поддержка и помощь в выявлении профессиональных интересов, предпочтений и склонностей; помощь в информировании студентов по вопросам трудоустройства и особенностям рынка труда) [3].

Во-вторых, проблема отсутствия информационно-методической поддержки со стороны преподавателей вузов, направленная на повышение их вовлеченности в процесс подготовки студентов к профессиональному самоопределению и повышение эффективности этой работы [4].

Принимая во внимание профориентационную деятельность вуза на внешнем уровне, стоит отметить ряд мероприятий, проводимых в контексте отбора абитуриентов.

Основными формами работы являются олимпиады по предметам различного уровня, курсы для представителей старшекласников, встречи творческой молодежи, проведение мастер-классов, совместные круглые столы студентов и старшекласников из региона (например, мастер-класс «Моя профессия» и др.), дни науки и искусства, путешествия с концертными программами для районных школ [1].

Кроме того, в рамках профориентационной деятельности университет взаимодействует с работодателями региона при организации производственной практики студентов (заключение договоров с организациями, компаниями и государственными органами) [2].

Все перечисленные мероприятия проводятся в соответствии с планом профмотивации факультетов. Однако, несмотря на широкий спектр мероприятий, направленных на привлечение потенциальных кандидатов, существует много проблем с профессиональным самоопределением выпускников средней школы.

Алтайским государственным гуманитарно-педагогическим университетом имени В.М. Шукшина для абитуриентов регулярно проводятся мероприятия профориентационной направленности. В частности, с 15.05.2020 г. по 09.06.2020 г. прошли вебинары «Школа абитуриента» и «Родительский клуб». Их цель рассказать об особенностях приема 2020 года. Проведение презентаций институтов и направлений подготовки АГППУ им. В.М. Шукшина.

Нами был проведен педагогический эксперимент для исследования уровня развития профессиональной мотивации студентов; эффективности вышеназванных психолого-педагогических условий развития профессиональной мотивации студентов во внеучебной

деятельности, отобранных для этой цели педагогических приемов, методов средств, а также методики оценки уровня развития профессиональной мотивации студентов.

Для того чтобы достичь цели исследования нами были использованы научно-исследовательские методы: тестирование, беседа, анкетирование, опросы и другие валидные методы. То дало нам возможность исследовать особенности процесса развития профессиональной мотивации студентов со всех сторон.

Эксперимент проводился нами с 2019 по 2020 год в естественных условиях образовательного процесса, на базе Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина» (АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Для исследования критерия Системы ценностных и смысложизненных ориентаций студентов нами была использована методика – «Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО)».

Для исследования когнитивного компонента нами была использована методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова).

С целью исследования динамики формирования эмоционально-личностного компонента профессиональной мотивации студентов и изучения выдвинутых положений нами была использована методика изучения мотивации профессиональной деятельности «Уровень профессиональной мотивации» К. Земфира в модификации А. Реана.

Результаты, полученные при обработке теста СЖО, позволяют сказать, что смысл жизни личности состоит из ряда факторов: первую группу составляют смысложизненные ориентации – цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворённость самореализацией. Эти категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Личность черпает свой смысл либо в одном, либо во втором, либо в третьем. Вторую группу факторов составляют: внутренний локус контроля, локус контроля – «Жизнь». Один из них характеризует мировоззренческое убеждение в том, что контроль над жизнью возможен, а второй – отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль («Я»).

Полученные результаты методики диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» показали, что для испытуемых высокие ранги в системе ценностей карьеры имеют мотивации, связанные с желанием иметь стабильную, надежную работу на длительное время, воплощать в работе свои идеалы и ценности, сохранить гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой, получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей.

В ходе констатирующего этапа по методике изучения мотивации профессиональной деятельности «Уровень профессиональной мотивации» было установлено, что репродуктивный уровень развития профессиональной мотивации в КГ – 3 испытуемых (25%), в ЭГ – 4 (33,3%); конструктивный уровень развития профессиональной мотивации в КГ – 8 испытуемых (66,7%), в ЭГ – 8 (66,7%); творческий уровень развития профессиональной мотивации в КГ – 1 испытуемый (8,3%), ЭГ – 0.

В ходе исследования мы выяснили, что очевидным является необходимость повышения эффективности деятельности по обучению профессиональному самоопределению выпускников. Ответственность за организацию этого взаимодействия лежит на высшем образовании. В материале ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» подчеркивается, что высшее образование должно развивать ответственный подход к рынку труда и созданию новых сфер и форм занятости; гибко реагировать на изменения, предвидеть их, помогать выявлять новые местные и региональные потребности, способствующие устойчивому социальному развитию. Следовательно, университет должен стать организатором и координатором социального партнерства в реализации педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников. Координатор взаимодействия школы и вуза.

Также много проблем во взаимодействии вуза и работодателя. В этой сфере деятельности вуз опирается в основном на одно направление этого взаимодействия: организацию стажировок для студентов (размещение стажировок). Это взаимодействие носит поверхностный характер, поскольку часто не связано с заинтересованностью работодателей в нем. Взаимодействие образовательных учреждений с работодателями и институтом исполнительной власти сегодня во многом не согласовано. Поэтому рынок труда и рынок образовательных услуг в настоящее время практически не пересекаются.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Г.С. Абрамова. – М., 1999. – 320 с.
2. Богословский, В.В. Общая психология [Текст]: учебное пособие для студентов пед. институтов / В.В. Богословский, А.Г. Ковалёва, А.А. Степанова. – М.: Просвещение, 2010. – 383 с.
3. Бушин, А.И. Операционализация понятия «мотив» у студентов педагогических вузов [Текст] / А.И. Бушин // Психология в вузе. 2008. №3. С. 112-129.
4. Романов, Ю. Волнующий мотив. Как стать чемпионом инноваций, если все сыты и ничего не боятся [Текст] / Ю. Романов // Наука и жизнь. 2011. №6. С. 64-67.

Новоселова А.Е.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат философских наук, доцент Е.Ю. Бралгин
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Виды акварельных техник и их значение в развитии живописных умений учащихся на уроках изобразительного искусства

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал акварельной техники в контексте развития живописных умений учащихся. Описаны основные виды акварельных техник, взаимосвязь акварели с другими красками и графическими материалами.

Ключевые слова: акварельная техника, живописные умения, работа цветовыми отношениями.

Почему акварельную живопись начинают изучать так рано, причем в независимости от специфики обучения? Учащиеся именно с акварели начинают работу с цветом на уроках изобразительного искусства, как в общеобразовательном звене, так и в системе дополнительного образования. Почему эта техника является такой популярной на начальном этапе обучения изобразительному искусству?

Дело в том, что основа живописи – это работа цветовыми отношениями. Предметы и явления, которые мы изображаем, находятся в сложной системе взаимосвязей и взаимозависимостей. На цветовом уровне один предмет влияет на другой, возникает рефлекс, проникновение одного цвета в другой цвет. Отдельным важным фактором является цветовая среда, цветовое пространство, которое выразилось в теории воздушной перспективы: ближние предметы «теплее», а дальние – «холоднее». Собственно, сама теория колорита в живописи построена на этих законах, не на отделении одного цвета от другого, а на принципиальной цветовой взаимосвязи всего со всем. Колорит – это и есть гармоническое **единство** отличного и разнообразного.

В данном контексте давайте сравним две техники – гуашь и акварель. Гуашь в силу густоты самой краски предполагает принцип нанесения красочного слоя, построенного на

отделении одного цвета от другого. Пятновая выкраска гуашью всегда говорит о **границе** цвета: один цвет закончился, начинается другой. В акварели такого нет. Акварель некрасива, когда в ней мало воды. Сам материал как бы подталкивает нас использовать большое количество воды в связи с акварельным пигментом, а водная основа дает состояться живописным «затекам», когда один цвет затекает в другой, в третий и т.д. А если так, то в акварели очень сложно обнаружить границу цветовой плоскости. То есть получается, что сам материал учит нас базовым принципам работы отношениями. Ребенок понимает красоту пусть случайного эффекта проникновения одного цвета в другой. А в следующий раз будет уже полностью осознанно добиваться этого эффекта. Вот этот методический потенциал акварельной техники в контексте развития именно живописных умений подчеркивали многие методисты.

Все акварельные техники можно разделить на две основные группы: акварель «по-сырому» и акварель «по-сухому». В каждой из этих групп, в свою очередь, можно выделить несколько более мелких. В первую группу входит акварель, выполняемая как в 2-3 слоя, так и в более высоком количестве слоёв, т.е. в лессировочной технике. Вторая группа состоит из техники «а-ля прима» и самой техники «по-сырому». Их отличие заключается в том, что техника «а-ля прима» однослойная и выполняется за один сеанс, в то время как техника «по-сырому» позволяет дописывать мелкие детали уже по сухой поверхности.

В акварели можно выделить ещё одну группу техник – смешанную. Эта группа подразумевает творческое использование материалов, т.е. «применение творческих методов в работе с акварелью, что делает урок интересным и увлекательным» [1]. Она подразумевает введение в акварель дополнительных материалов. Чаще всего добавляют белила для обозначения бликов или прорисовки мелких светлых деталей на тёмном фоне. Помимо белил, с акварелью можно сочетать тушь, пастель, цветные карандаши, геливую или шариковую ручку, линер и многое другое. Необычных эффектов можно достигнуть, если ввести в акварель воск, соль, применить приём разбрызгивания. Например, соль, нанесённая на сырую работу, растворяясь, высветляет под собой бумагу, создавая текстуру листьев или капель, поэтому её с успехом можно применять на занятиях, посвящённых пейзажу.

Сочетая в работе акварель, воск и чёрную гуашь или тушь, можно предложить детям поработать в технике «гаттаж». Техника очень проста и ее принцип следующий: картон или плотную бумагу покрывают акварелью, чтобы получить изображение разных цветов. Затем накладывается восковой слой и покрывается черной тушью или гуашью. Когда начнется выцарапывание, то получится рисунок на черном фоне.

Смешанная техника у детей вызывает наибольший интерес. Это объясняется возможностью сочетать несколько материалов в одной работе, а также результатом, полученным от их применения. «Применение в работе такой техники, как монотипия, использование воска, соли учит экспериментировать в искусстве, активизирует художественно-творческие способности и образное мышление» [2].

Все вышеперечисленные виды акварельных техник доказывают методическую целесообразность использования акварели именно на начальных этапах обучения изобразительному искусству. Сама техника подсказывает учащемуся правильную методику работы цветовыми отношениями, закладывая необходимый базис живописных умений. Еще важным положительным качеством акварельной техники мы можем назвать ее «открытость» другим материалам. Акварель прекрасно сочетается и с другими красками, и с большим количеством графических материалов. Данное обстоятельство расширяет изобразительный кругозор учащегося, знакомит с большим количеством материалов, помогая найти свой, наиболее любимый, а также создает условия для большого количества колористических экспериментов в процессе создания изображения.

Литература

1. Семенова М.А. Творческое использование художественных материалов в акварельной живописи Начальная школа плюс До и После: ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал № 9 – М.: ООО «Баласс», 2012 – С. 82-86.
2. Семенова М.А. Развитие творческих способностей на занятиях акварельной живописью. / – М.: Начальная школа плюс До и После/ № 09, 2009. – 24-28 с.

Обидина О.А.

АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В. Попова
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Социальный заказ на формирование общепрофессиональных компетенций в области техносферной безопасности у будущих учителей

Аннотация. В статье определен социальный заказ на формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя в области техносферной безопасности: со стороны государства это необходимость в будущих учителях, обладающих общепрофессиональной компетенцией в области техносферной безопасности; со стороны общества это необходимость в формировании гражданской зрелости и социальной и этической ответственности в вопросах связанных с техносферной безопасностью; со стороны личности это потребность в личной безопасности.

Ключевые слова: социальный заказ, техносферная безопасность.

В начале две тысячи двадцатого года эксперты всего мира и предполагать не могли о том, какие коррективы может внести COVID-19 в планы общества. Пандемия стала самым серьезным вызовом, с которым человечество столкнулось в XXI веке, можно утверждать - наша жизнь изменилась и вряд ли вернется в прежнюю колею. В связи с этим личная и общественная безопасность больше не является уделом специалистов-профессионалов, а становится ежедневной насущной проблемой каждого отдельно взятого человека. По этой причине, реализация требований техносферной безопасности ведет к обеспечению сохранности здоровья, работоспособности и жизни, как наивысшей ценности. Таким образом, данные требования должны учитываться при подготовке выпускников вузов. Ведь зачастую выпускники высших учебных заведений, педагогической направленности, оказываются не готовыми к профессиональной деятельности с позиции техносферной безопасности. И нынешняя ситуация, является подтверждением тому. Принимая во внимание сложную эпидемиологическую обстановку в России в частности и мире в целом, формирование общепрофессиональных компетенций в области техносферной безопасности является социальным заказом:

- со стороны государства это необходимость в будущих учителях, обладающих общепрофессиональной компетенцией в области техносферной безопасности;
- со стороны общества это необходимость в формировании гражданской зрелости и социальной и этической ответственности в вопросах связанных с техносферной безопасностью;
- со стороны личности это потребность в личной безопасности.

Рассмотрим феномен социального заказа более подробно. Со стороны государства это необходимость в будущих учителях, обладающих общепрофессиональной компетенцией в области техносферной безопасности. В настоящее время в системе образования во всем мире

принимают меры по организации образования в условиях пандемии COVID-19. В конце марта этого года российские вузы перешли на дистанционное обучение. Сегодня спустя чуть более месяца после начала снятия ограничений, связанных с пандемией, формат обучения постепенно трансформируется в смешанный, но часть учебных занятий так и осталась на дистанционной форме. В связи с выше изложенным необходимо отметить, что труд учителя связан с высокой плотностью межличностных контактов, а это не может не сказаться на самочувствии. Здоровье педагогов постоянно подвергается проверке на прочность. Одним из наиболее опасных факторов риска труда педагога является: высокое содержание микробов и бактерий в помещениях учебных классов, что повышает риск развития вирусных и инфекционных заболеваний, таких как COVID-19. Мы понимаем, все, что происходит на сегодняшний день в сфере образования – это опыт, которого мы никогда не получали и мы должны его усвоить. Поэтому именно сейчас в период пандемии, как некогда важно, формирование общепрофессиональных компетенций в области техносферной безопасности ведь это является залогом безопасной жизни и здоровья, как самой личности, так и общества в целом.

Таким образом, общепрофессиональные компетенции в области техносферной безопасности мы рассматриваем, как способность личности успешно применять в своей профессиональной деятельности полученные знания о системе «человек – техносфера – общество», сформированные умения и навыки по решению техносферных проблем, а также сформированный опыт деятельности, проявляющийся в готовности принимать на себя ответственность, за безопасность своей деятельности.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущего учителя в области техносферной безопасности мы определяем как целенаправленный, непрерывный процесс достижения, приобретения набора основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений, навыков и опыта их совместного использования, являющихся инвариантом необходимым будущему учителю для обеспечения техносферной безопасности в его повседневной работе.

Социальный заказ со стороны общества — это необходимость в формировании гражданской зрелости, социальной и этической ответственности в вопросах, связанных с техносферной безопасностью. Последние тенденции жизнедеятельности российского общества неминуемо подталкивают к новой постановке вопроса о нашем дальнейшем развитии в системы человек – техносфера – общество. Данную ситуацию в свое время характеризовал А.А. Кулик, «доминирующими выступают два аспекта: во-первых, кардинальные изменения во взаимодействии человека с природой; во-вторых, трансформирующийся характер взаимоотношений человека с обществом» [1, с.128]. В условиях трудной эпидемиологической ситуации, пандемии коронавируса (COVID-19), являющейся катализатором изменений привычных форм социального функционирования, меняются привычные стереотипы социального поведения. В условиях пандемии важную роль играет вопрос гражданской зрелости и социальной, и этической, и техносферной ответственности.

Механизмом, формирующим техносферную ответственность, является техносферное воспитание, которое в свою очередь является неотъемлемой частью техносферной культуры и решает свой круг специфических задач, оно должно быть направлено на решение проблем в области техносферной безопасности. Одной из важных задач техносферного воспитания является формирования личности безопасного типа, именно это как некогда необходимо в условиях пандемии. Кроме того, именно техносферное воспитание определяет характера поведения, определяющего меру личной ответственности за свою деятельность; общечеловеческих ценностей, раскрывающих значимость системы «человек – техносфера – общество» для физического и духовно-нравственного развития людей. В процессе техносферного воспитания происходит формирование техносферно значимых личностных качеств таких как: техносферное сознание, техносферное мышление, техносферное мировоззрение и конечно же техносферная ответственность. Наиболее эффективным методом воспитания является личный пример, в связи с этим в педагогическом коллективе должно быть единство взглядов на ценности, индивидуальные и групповые нормы поведения, способы деятельности - все это необходимо для достижения общей цели. Поэтому управление техносферным воспитанием предполагает осознанный

целенаправленный процесс по формированию организационной культуры с помощью модификации норм и правил поведения, ценностей, психологического климата в педагогическом коллективе, направленном на развитие техносферной культуры всех субъектов образовательного процесса. Это предъявляет высокие требования к преподавателям педагогических вузов, осуществляющим техносферное воспитание будущих учителей, которым в дальнейшем предстоит решать задачи техносферного воспитания, формирования техносферно безопасной образовательной среды школы, а также формирование культуры безопасного поведения школьников в период обучения в общеобразовательных организациях. Таким образом, постоянное непрерывное повышение культуры в области техносферной безопасности, является залогом устойчивого безопасного развития, как самой личности, так и общества в целом.

Социальный заказ со стороны личности это потребность в личной безопасности. Одной из основных потребностей личности, является потребность в безопасности, ее составляющими являются потребности: в организации и структуре, стабильности, в законе и порядке, ограничениях, в предсказуемости событий, свободе от таких угрожающих сил, как болезнь, страх, хаос, тревога. [2]

Учитывая, что безопасность – это наша общая ответственность. Следует понимать, что сотрудничество – это залог обеспечения не только глобальной, но и бытовой безопасности личности, всех нас вместе взятых – и каждого в отдельности. Мы должны осознать, пандемия не имеет границ, её невозможно победить в отдельно взятой стране, даже при закрытых границах и отмене транспортного сообщения и тем более при отмене коммуникаций внутри общества. Только сотрудничество и еще раз сотрудничество является ключом в решении данной проблемы.

Не последнюю роль в вопросах обеспечения безопасности в сфере образования играет формирование техносферно безопасной образовательной среды. Применительно к нашему исследованию, важную роль занимает понятие техносферно безопасная образовательная среда, в целях понимания сущности данного феномена необходимо осмысление специфику следующих понятий: «образовательная среда» и «безопасность». Ближе всего к теме нашего исследования, трактовка А.И. Артюхиной: «Образовательная среда университета представляет собой педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многофакторный. Она выступает как целостность, имеющая три структурных уровня организации:

- образовательная среда как динамическая целостность, интегрирующая взаимодействия пространственных отношений архитектурной, материально-технической, социокультурной (гуманитарной), информационной, педагогической сред;

- образовательная среда как совокупность выстроенных по концентрическому принципу компонентов: образовательная среда кафедры, факультета, среда обучения курса, группы, среда учреждения, в котором реализуется производственная практика;

- образовательная среда вуза как духовная общность, возникающая в межсубъектном взаимодействии, которая способствует профессионально-личностному становлению будущего учителя. Причем своеобразным стержнем образовательной среды являются ценностная общность и традиции вуза» [3, с. 302].

Современные представления о понятие безопасность многообразны. Нельзя не отметить, тот факт, что феномен безопасность (международная, государственная, национальная, экономическая, экологическая, техносферная, психологическая, информационная, и т.д.) является немаловажной научной категорией современной науки.

В рамках данной работы мы придерживаемся интерпретации данного понятия Чапчикова С.Ю., который под безопасностью предлагается понимать социально-правовое состояние, включающее в себя совокупность условий и факторов, позволяющих эффективно реагировать на возникновение жизненно важных внутренних и внешних угроз личности, обществу и государству, что обеспечивает состояние их защищенности от негативного воздействия [4].

Интегрируя понятия «образовательная среда», «техносфера» и «безопасность», под техносферно безопасной образовательной средой вуза мы понимаем особую предметно-искусственную область, создаваемую человеком с помощью технических средств, обеспечивающую возможность развития личности, а также ее защищенности от негативного

воздействия различных факторов техносферы. Таким образом, мы рассматриваем данный феномен как педагогический, многокомпонентный и многофакторный, кроме того имеющий трехуровневую организацию:

- техносферно безопасная образовательная среда, как динамическая целостность, интегрирующая взаимодействие таких сред техносферы как гуманитарная, педагогическая и информационная;

- техносферно безопасная образовательная среда, как совокупность компонентов техносферно безопасной образовательной среды вуза, в которой используются как дистанционные, так и информационные технологии;

- техносферно безопасная образовательная среда, как духовная общность, возникающее в междисциплинарном взаимодействии и способствующее формированию культуры техносферной безопасности будущего учителя.

Мы видим, что все вышеуказанное свидетельствует об актуальности проблемы формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя в области техносферной безопасности. В дальнейшем мы планируем заниматься разработкой и реализацией комплекса организационно-педагогических условий необходимых для формирования данного феномена.

Литература

1. Кулик А.А., Исследование взаимосвязи качества жизни личности с субъективной оценкой региона / А.А. Кулик// Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки: Издательство: Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга (Петропавловск-Камчатский) – 2012, №20. С.128-132

2. Букейханов Н.Р., Канбетов А.Ш., Никищечкин А.П., Чмырь И.М. Пирамида потребностей и проблемы безопасности жизнедеятельности // "Экология и промышленность России" (ЭКиП), 2013, №8. С.59–61

3. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дисс. ... д. пед. н. Волгоград, 2007. 377 с.

4. Чапчиков С.Ю., Концептуальные основания национальной безопасности и механизм ее обеспечения: теоретико – правовое исследование: Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Курск, 2018

Панина А.Е.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Формирование универсальных учебных действий обучающихся средствами литературы

Аннотация. В статье описаны возможности формирования универсальных учебных действий средствами литературы, приведены приёмы работы, способствующие формированию личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных, универсальных учебных действий.

Ключевые слова: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные универсальные учебные действия, литература как предмет изучения в школе.

Универсальные учебные действия как педагогический феномен изучаются и рассматриваются исследователями с разных сторон. Универсальными учебными действиями

(далее – УУД) называют совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [2].

Способность к самостоятельному усвоению новых знаний определяется уровнем сформированности УУД у школьника. Чем прочнее и ярче сформированы у обучающихся такие действия, тем осознаннее и активнее они перенимают необходимый социальный опыт. Одним из базовых учебных предметов, представляющих собой благодатную почву для приобретения целого ряда важных УУД, становится, на наш взгляд, литература [1, с. 17].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования на уроках литературы могут быть сформированы следующие УУД:

- личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания),
- регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование),
- познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические)
- коммуникативные УУД.

Являясь базовой учебной дисциплиной, литература решает задачи формирования духовного облика и определения нравственных ориентиров школьника. Этой учебной области отведено центральное место в эмоциональном, культурно-эстетическом развитии школьников. Специфика литературы как школьного предмета определена ее культурной составляющей. Фундамент изучения литературы в школе составляет чтение и интерпретация (текстуальная и интертекстуальная). Каждое из произведений в содержании программы по литературе поднимает проблемы человеческих ценностей. Литература как учебный предмет предполагает формирование лингвистической грамотности учащихся. На уроках литературы и внеурочных занятиях формируется и речевая культура школьника. Мы считаем, что литературу можно считать интегрированной дисциплиной, т.к. на таких занятиях формируются в большей степени надпредметные, универсальные умения.

Литература как предметная область обладает мощнейшим образовательным потенциалом, реализуемым, прежде всего, в формировании комплекса УУД. Например, читать, понимать и трактовать текст (как художественный, так и текст другого стиля) учатся преимущественно на уроках литературы. Вместе с тем, именно эти умения жизненно необходимы современному человеку, находящемуся в окружении огромных потоков разнородной информации.

По нашему мнению, на уроках изучения литературы формируются следующие познавательные УУД:

1) Понимание истинных личностных ценностей. На наш взгляд, понимание ценностей и приведение их в систему происходит при выполнении заданий, где школьникам нужно ответить на вопрос, порассуждать на морально-этическую тему: «Зачем человеку нужны книги?», «Важна ли любовь к чтению? Почему?», «Что значит быть счастливым?» и т.д. На уроках литературы познавательные универсальные учебные умения заключаются в сравнении, выделении общего и частного, формулировании вывода и т.д. На сравнение учащимся можно предложить следующее задание: напишите, в чем состоит отличие и сходство образов Владимира Ленского и Евгения Онегина в произведении А.С. Пушкина «Евгений Онегин»; на формулирование вывода: ответьте, для чего, по вашему мнению, автор рассказал читателю историю Татьяны Лариной.

2) Самопознание и самоопределение. Формирование таких навыков происходит при сравнении, сопоставлении себя и литературного героя. Например, при выполнении такого задания: «Если бы ты была Татьяной, что бы ты написала в письме к Онегину?» или «Напиши, какой урок ты вынес для себя из рассказа «Человек в футляре» А.П. Чехова?

3) Нравственное оценивание. Формирование умения нравственной оценки происходит при восприятии и интерпретации любого художественного произведения. Огромная часть упражнений может быть использована для этого. Например, «Ответьте на вопрос «Кого из персонажей вы считаете положительными? А кого отрицательными?» Почему?», «Кто из героев произведения поступил как настоящий друг?», «Напишите небольшой рассказ о себе и своём лучшем друге», «Напишите эссе на тему «Характеристика моего лучшего друга» и т.д.

Построение аргументированного высказывания по прочитанному тексту, выражение отношения к прочитанному произведению, пояснение поступка и характера героев, а также формулирование концептуальной информации текста в старших классах – все это формирует коммуникативные универсальные учебные действия.

На уроках литературы, как на уроках русского языка (в особенности уроках по развитию речи) формируются все возможные виды коммуникативных УУД:

- учет позиции собеседника;
- сотрудничество и кооперация;
- правильная формулировка и постановка вопросов;
- участие в диалоге и дискуссии;
- оформление мыслей в устной и письменной форме.

К заданиям, формирующим УУД регулятивного характера на уроках литературы, можно отнести опыты по составлению плана (как цитатного, так и событийного); проведение самопроверки; редактирование текста. Базой для формирования регулятивных УУД являются схемы, памятки и алгоритмы, на основе которых производятся действия. К 9 классу такие схемы и алгоритмы учащиеся пробуют составлять сами.

При изучении любого художественного произведения, независимо от объема и жанра, происходит формирование пяти ключевых регулятивных УУД:

1. Целеполагание, планирование (задания на составление планов, выяснении значения непонятных слов и т.д.).
2. Прогнозирование (задание на фантазию: прочти заголовки, о чем может быть следующий текст? Как бы ты закончил повесть иначе?).
3. Контроль (задания на работу в группах, распределение ролей и функций).
4. Коррекция (задания на поиск и исправление в тексте ошибок, сопоставление текста и пунктов плана и т.д.).
5. Оценка (задания на оценку своих знаний, заполнение таблицы знал-узнал-хочу узнать и т.д.).

Исследователь Вольнова Н.А., кроме названных видов УУД, выделяет ещё и учебно-коммуникативные и считает, что на уроках литературы они проявляются в:

1. Самостоятельном определении цели чтения различной литературы.
2. Анализировании учебного материала, выделении аналогов.
3. Применении знаний в новых условиях. [3, с.13]

Таким образом, формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературы способствует развитию мыслительных процессов учащихся, их способности самостоятельно работать с новой информацией, понимать проблему, цели и задачи, планировать и осуществлять интеллектуальную деятельность, конструктивно работать в команде.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Власова, Я.Н. Характеристика универсальных учебных действий в процессе обучения / Я.Н. Власова // Международный образовательный портал. URL: <http://10jul.lordfilmii.net/2213-08176-257-prichin-chtoby-zhit.html> (дата обращения 7.05.2020).
3. Вольнова, Н.А. Общеучебные умения и навыки / Н. А. Вольнова. // Практика административной работы в школе. – 2011. №5. С.12-13.

Попова Я. И.

АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат философских наук Е.Ю. Бралгин
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Развитие колористических умений учащихся в процессе создания декоративного натюрморта

Аннотация. Статья посвящена развитию колористических умений учащихся в процессе создания декоративного натюрморта. Кратко описана колористическая подготовка учащихся по программе Б.М. Неменского. Рассмотрен жанр декоративного натюрморта в отечественной живописи 19-20 вв.

Ключевые слова: колористическая подготовка, искусство цвета, цветовая гамма, жанр декоративного натюрморта.

Развитие колористических умений, то есть способов гармоничного сочетания цветов, является необходимым компонентом художественного образования. Ведущий предмет, осуществляющий колористическую подготовку учащихся — живопись. Цвет, как основа языка живописи, — это активное средство создания художественного образа, средство выразительности, а способности владения цветом и их развитие - одна из главных проблем и задач колористической подготовки учащихся среднего звена.

«В изобразительном искусстве наиболее значима художественно-эстетическая, эмоциональная сторона цвета, в колористической подготовке цвет используется как активное средство воспитания эстетических качеств личности, развития художественных и интеллектуальных способностей» [1, С.5].

Цвет является одним из главных изобразительно-выразительных средств художественного образа в искусстве. Накопленный опыт исследований в области цвета содержит наука о цвете - цветоведение, включающая знания о природе цвета. Большое значение в изучении цвета имеют труды по теории и психологии цвета, колорита - С. С. Алексеева, Н. Н. Волкова, И. В. Гете, А. С. Зайцева, И. Иттена, Л. М. Мироновой и др.

Почему именно жанр натюрморта мы считаем методически важным в контексте развития колористических умений учащихся? Если мы посмотрим на историю развития отечественного изобразительного искусства, то увидим, что именно жанр натюрморта позволяет живописцу наиболее свободно воплощать свой замысел. В самостоятельной постановке вещей художник, подобно режиссеру, конструирует реальность. В начале XX в. происходит трансформация натюрмортного жанра, здесь ставятся творческие эксперименты, реализуются поиски нового языка, заявляются мировоззренческие концепции. Образцами творческой фантазии в жанре натюрморта начала XX в. признаны работы Н. Сапунова, А. Головина, М. Сарьяна, С. Судейкина, П. Кончаловского, Р. Фалька, А. Куприна, Н. Кузнецова, М. Шагала, И. Машкова и др.

Трансформация натюрмортного жанра начинается в начале XX века, она открывает поле для творческих экспериментов, поиска нового языка и различных изобразительных средств. Общие признаки живописной манеры представителей «Бубнового валета» таковы: а) тенденция к «сужению» палитры, стремление работать небольшим количеством цветов,

при большом разнообразии оттенков; б) стремление работать не цветом, а тоном, стремление к эмоциональному звучанию колорита; в) декоративное отношение к форме как к световоздушному объему, массе.

Прекрасно осознают методическую ценность натюрморта и наши отечественные ученые, разработчики программ по изобразительному искусству. Так, например, по программе Б.М. Неменского в процессе изучения темы: «Цвет, пятно, линия» дети создают декоративные натюрморты в смешанной технике, используя акварель, пастель, обычный школьный мел, гелевые ручки, маркеры, а также различные техники и инструменты для создания фактуры.

Согласно этой программе, развитие колористических умений учащихся происходит за счет «способности» натюрморта выражать разное настроение и передавать различную атмосферу. «Грустный» и «веселый» натюрморт предполагает изображение натюрмортов в разных гаммах: «холодной» и «теплой» и при этом в элементах декорирования необходимо использовать вспомогательные элементы, подчеркивающие настроение. В программе Б.М. Неменского использование цветовых решений, приближенных к моноколористике, помогает не только в развитии колористического видения, но и в развитии навыков стилизации.

Таким образом мы поняли, что обучение детей живописи напрямую зависит от плотного изучения теоретических знаний цвета, гаммы, колорита, гармонии цвета. Цвет – одно из главных изобразительно-выразительных средств художественного образа в искусстве. А натюрморт при этом создает возможность учащемуся проявить фантазию, произвести эксперимент с целью трансформации предметов, основанный именно на колористической стилизации: натюрморт в «теплой» гамме – «веселый», а в «холодной» – «грустный».

Литература

1. Алгазина, Н. В. Цветоведение и колористика: методические указания [Текст] / Н. В. Алгазина. - Омск: ОГис, 2007. - 38 с.

Раенко О.Е.

*АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Дудышева
АГППУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Оценивание цифровых образовательных ресурсов по астрофизике

Аннотация. Статья посвящена оцениванию цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) по астрофизике. Приведен краткий анализ работ, посвященных проблемам оценивания ЦОР, отобраны наиболее существенные критерии оценивания, адаптированные для ЦОР по астрофизике. Также рассматриваются примеры оценивания конкретных ресурсов по выбранным критериям.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, астрофизика, критерии оценки ЦОР.

Создание цифровых образовательных ресурсов определено в качестве одного из основных направлений информатизации всех форм и уровней образования в России. С начала информатизации различные цифровые ресурсы активно проникали в образовательную область, и в настоящий момент сложно представить учебный процесс без использования таких ресурсов преподавателем. Особенно если преподавание предполагает обучение естественно-научным дисциплинам, например, физике. Вместе с тем из-за

огромного разнообразия и множества таких ресурсов возникает проблема их отбора и оценки для последующего использования в учебном процессе.

Проблемы оценки цифровых образовательных ресурсов затронуты в работах многих авторов: Н.Н. Горлушкина, Н.О. Гордеева, Д.А. Богданова, А.А. Федосеев, В.В. Гриншкун, В.К. Снитко, А.В. Осин и другие. [1-7]

Так, Н.Н. Горлушкина и Н.О. Гордеева [2] выделяют критерии оценки ЦОР по группам показателей анализа: нормативный компонент, психолого-педагогический компонент, содержательный компонент, инструментальный компонент, процессуальный компонент. Каждый компонент включает в себя оценки и баллы по различным показателям. Например, в содержательном компоненте ЦОР должен быть оценен по уровню электронной поддержки, по научности и корректности изложения учебного материала с позиции системы образования, по наличию возможности организации индивидуальной образовательной деятельности учащегося. Оценка по показателям инструментального компонента складывается из наличия надежности работы ЦОР, соответствия современному технологическому уровню аналогичных ресурсов, возможности консультирования во время эксплуатации ЦОР, процессуальный компонент оценивает ЦОР по характеристикам удобства в использовании. По каждому из перечисленных показателей формируется оценка.

Панюкова С.В., говоря об оценке электронных средств обучения, выделяет различные подходы к проблеме оценки качества электронных средств учебного назначения [6, с.111]:

- экспериментальная проверка педагогической целесообразности применения электронных средств, основанная на их практическом использовании в процессе обучения в течение определенного периода времени;
- экспертная оценка качества, основанная на компетентном мнении экспертов;
- критериальная оценка их методической пригодности, основанная на использовании критериев оценки качества;
- комплексная оценка качества, интегрирующая все или некоторые из перечисленных ранее подходов.

Д.А. Богданова, А.А. Федосеев [1] предлагают систему оценки качества образовательных ресурсов на основе объявленной системы требований. Выделим некоторые качества из предложенного авторами минимально необходимого перечня:

- статистика использования и оценка пользователя;
- обратная связь пользователя с разработчиком ресурса;
- должны присутствовать ожидаемые результаты использования;
- если ресурс соответствует программе или стандарту, должна быть привязка к этой программе.

Осин А.В. делит критерии оценки ЦОР на традиционные и инновационные [5, с.13-14]. К традиционным автор относит соответствие программе обучения, научная обоснованность, соответствие единой методике, отсутствие ошибок, соответствие санПиНам. К инновационным критериям относятся:

1. Обеспечение всех компонентов образовательного процесса: получение информации, практика, контроль.

2. Интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм.

3. Возможность дистанционного полноценного обучения.

Таким образом, можно отметить, что нет единых критериев к оценке ЦОР, у авторов имеются различные мнения и подходы к оцениванию. В рамках нашего научного исследования используются цифровые ресурсы по астрономии и астрофизике для обучения студентов-будущих учителей физики. Опираясь на работы перечисленных авторов, выделим основные требования к ЦОР по астрофизике:

1. должны содержать систематизированный материал по физике и астрономии; обеспечивать творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области;

Методология и практика научных исследований

2. должны удовлетворять психолого-педагогическим требованиям (интерактивность, наличие обратной связи, методическая поддержка);

3. отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, обладать наглядностью, логичностью, научностью и последовательностью изложения.

Учитывая выделенные требования, нами были отобраны критерии для оценки ЦОР по астрофизике: полнота, научность, корректность, психолого-педагогическое воздействие, технологические характеристики. Отобранные критерии были разделены на блоки: предметный, который включает в себя такие качества оценивания, как полнота, научность, корректность; психолого-педагогический блок, включающий оценку интерактивности, психолого-педагогического воздействия и эргономику ресурса; третий блок – технологические характеристики.

Каждому блоку и его критериям присвоены весовые коэффициенты так, чтобы в сумме получился максимум, равный 100%, если ресурс отвечает всем требованиям. Критерии предметного блока, как наиболее значимого, разделены каждый на отдельные требования с весовыми коэффициентами. Описанные критерии оценки приведены ниже в Таблице 1

Таблица 1

Критерии оценки ЦОР и их весовые коэффициенты

Блок оцениваемых критериев	Критерии оценки	Характеристика и требования к критерию	Весовые коэффициенты критериев, %	Для предметного блока, %
Предметный блок	Научность	Соответствие содержания курса физики современному уровню развития науки	25	40
		Отражение содержания общих методов научного познания		30
		Соответствие логики изложения материала закономерностям научного познания		30
	Полнота	Соответствие реальной действительности (объективность)	20	50
		Количество информации по данной теме		50
	Корректность	Отсутствие грамматических ошибок в тексте	20	50
		Отсутствие синтаксических ошибок в тексте		20
		Отсутствие ошибок в текстах справочной информации		30
	Психолого-педагогический блок	Интерактивность и наличие обратной связи	Наличие разнообразных средств ведения диалога, возможность задавать вопросы, возможность обработки параметров реально протекающих процессов, обратная связь с участниками образовательного процесса и разработчиками.	10
Психолого-педагогическое воздействие		Обеспечение всех компонентов образовательного процесса, формирование мышления, учебного опыта приобретения знаний, умений, навыков исследовательской деятельности.	5	
Эргономические характеристики		Способы и форма представления информации, возможность получать информацию с помощью разных органов чувств.	5	
Технологические характеристики	Удобство в использовании	Легкость инсталляции, наличие вариативных модификаций, открытость для изменений	10	
	Наличие методической и технической	Наличие справочных материалов, материалов для дискуссий, практических занятий, контрольно-оценочных средств,		5

Методология и практика научных исследований

Блок оцениваемых критериев	Критерии оценки	Характеристика и требования к критерию	Весовые коэффициенты критериев, %	Для предметного блока, %
	поддержки	заданий проектно-исследовательского характера.		
Итого			25+20+20+10+5+5+10+5=100%	

Данная таблица была модернизирована для программы Excel, на листе которой можно произвести итоговую оценку ресурса по расставленным баллам в процентах по каждому критерию.

В нашей научной работе мы отбирали ресурсы по разделам астрофизики и производили оценку нескольких ресурсов по выбранным темам. Например, раздел «Эволюция звезд», который включает в себя следующие темы:

1. Образование звезд. Протозвездная стадия эволюции звезд.
2. Эволюция звезды от газопылевого облака.
3. Компактные звезды: белые карлики, пульсары, нейтронные звезды, черные дыры.

Задаем весовые коэффициенты по каждой теме, чтобы в сумме было 100 %: 35%, 35%, 30% соответственно для каждой из выше перечисленных трех тем. (Ориентируемся на объем и значимость учебного материала по каждой теме в разделе). Затем производим оценку ресурса по каждой теме и путем математических операций вычисляем общую оценку темы и раздела по всем критериям.

Приведем пример оценки ЦОР «Астротайм» по указанному выше разделу «Эволюция звезд». (Из-за сложности представить таблицу оценивания полностью на листе, прилагается таблица оценки только по предметному блоку- Таблица 2).

Итоговый балл в строке для отдельной темы считаем, перемножая оценки на веса критериев в долях и суммируя множители. Балл в строке предметного блока для темы «Образование звезд. Протозвездная стадия эволюции звезд» будет равен: $\frac{100 \cdot 40}{100} + \frac{100 \cdot 30}{100} + \frac{100 \cdot 30}{100} = 100$. Затем для всего раздела по одному критерию считаем итоговый балл, как сумму перемноженных баллов по темам на веса этих тем в долях: $\frac{100 \cdot 35}{100} + \frac{100 \cdot 35}{100} + \frac{100 \cdot 30}{100} = 100$. Итоговый балл по всему предметному блоку для всех тем в разделе тогда равен: $\frac{100 \cdot 25}{100} + \frac{89,5 \cdot 20}{100} + \frac{100 \cdot 20}{100} = 62,9$. (умножаем итоговый балл по каждому критерию на вес критерия в долях). Так производим подсчет по каждому блоку и по каждой теме, получая итоговые баллы оценивания ресурса по конкретному разделу.

Подобным образом возможно производить оценку ЦОР по отдельным темам для дальнейшего их использования в учебном процессе. Приведем далее пример уже оцененных нескольких информационных ресурсов по теме «Солнечная система»: «Астротайм», «Открытая астрономия», «Астронет». В указанной теме можно выделить пять содержательных блоков: «Образование Солнечной системы», «Планеты земной группы», «Планеты-гиганты», «Карликовые планеты», «Малые тела Солнечной системы». Нами была произведена оценка по каждому содержательному блоку, но из-за невозможности представить расчетную таблицу полностью приведем итоговые цифры по всей теме «Солнечная система» для каждого указанного выше ресурса (Таблица 3).

Таблица 2

Фрагмент таблицы оценивания ЦОР «Астротайм» по разделу «Эволюция звезд»

№	Темы	Предметный блок		
		Научность	Полнота	Корректность

Оценка трех ЦОР по теме «Солнечная система»

ЦОР	Предметный блок			Психолого-педагогический блок			Технологические характеристики		Итоговый балл
	Научность	Полнота	Корректность	Психолого-педагогич. воздействие	Интерактивность	Эргономические показатели	Удобство в использовании	Наличие методич., технич. поддержки	
Весы, %	25	20	20	10	5	5	10	5	
Астронет	66	61	98,6	32	32	100	38	26	63
Астрогайм	65	62	98	28	32	100	38	26	63
Открытая астрономия	74	74	78	74	66	80	68	40	73

Показанные примеры демонстрируют, как можно производить оценку ЦОР по астрофизике для их использования в учебном процессе. Подобный метод является универсальным и может использоваться для оценки любых цифровых ресурсов после отбора нужных критериев.

Литература

3. Богданова Д.А., Федосеев А.А. Цифровые образовательные ресурсы. когда забывают о качестве...//Системы и средства информатики. 2010. Т. 20. № 2. С. 199-208.
4. Горлушкина Н.Н., Гордеева Н.О. Методика обучения проектированию цифровых образовательных ресурсов // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. 2007. № 45. С. 16-19.
5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Педагогические аспекты формирования коллекций цифровых образовательных ресурсов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 21-30.
6. Гриншкун В.В. Заславская О.Ю., Корнилов В.С. Методика оценки образовательных электронных ресурсов: учебное пособие. - Москва, 2012.
7. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // В сб. науч. ст. "Интернет-порталы: содержание и технологии". Выпуск 4 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". - М.: Просвещение, 2007. - С. 12-29.
8. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Изд. центр «Академия», 2010. —224 с.
9. Снитко В.К. Вопросы оценки качества содержания в электронных образовательных изданиях // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 7-1 (70). С.68-73.

Женские образы в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир»

Аннотация. В статье рассматриваются женские образы в романе-эпопее «Война и мир» Л.Н. Толстого: определяется принцип изображения женских образов, дается их классификация, выявляется этический и эстетический идеал писателя.

Ключевые слова: женские образы, классификация, этический и эстетический идеал.

Данная статья посвящена рассмотрению ключевых женских образов в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир». Героини Толстого разнообразны по своему характеру и темпераменту: в его произведениях читатели могут увидеть совсем ещё юных, наивных и очаровательных девочек, могут заметить уже опытных и практичных женщин, заботливых и любящих женщин-матерей, также автор рисует нежные создания, которые мечтают лишь о любви, на страницах его романов могут встретиться и роковые женщины, играющие чувствами других, немало внимания писатель уделил и страдающим женщинам. Лев Толстой – тонкий психолог, сумевший воссоздать множество непохожих друг на друга женских портретов. Каждый раз при создании нового женского образа Лев Николаевич пытался понять внутренний мир женщин, изучить их сущность, и каждый раз делал новые художественные открытия.

Женская тема занимает важное место в романе-эпопее Л. Н. Толстого "Война и мир". Толстой верил в то, что у женщины в этом мире есть особое предназначение: она, прежде всего, мать, жена, хранительница домашнего очага. В данном романе Лев Николаевич мастерски рисует несколько женских образов и судеб. Со страниц романа «Война и мир» на читателя смотрят лица женщин разного возраста, склада характера и ума, у них разные судьбы и желания, свой особый внутренний мир, своя жизненная позиция, своя судьба. Автор сумел создать множество образов прекрасных женщин начала XIX века, но мы рассмотрим только самые значимые, запоминающиеся образы, которые помогают проникнуть в суть произведения.

Все герои романа-эпопеи Л.Н. Толстого группируются по принципу способности / неспособности к единению, естественности / неестественности поведения. Женские образы группируются еще и по принципу воплощения в них женских качеств, соответствия женскому предназначению. Распределение симпатий и антипатий автора в «Войне и мире» достаточно очевидно, что позволяет нам разделить героинь на «положительных» и «отрицательных».

К первой группе мы относим:

1) Марью Болконскую – она не отличается красотой, но одна черта показывает нам всю ее внутреннюю красоту и прелесть: «глаза княжны, большие, глубокие и лучистые (как будто лучи теплого света иногда снопами выходили из них), были так хороши, что очень часто... глаза эти делались привлекательнее красоты» [2]. Эта девушка всегда была рядом со своим отцом, была ему опорой и поддержкой, она искренне любила и заботилась всегда о брате, это доказывает ее неразрывную связь с семьей, с семейными ценностями. Основной ее отличительной чертой является духовность. Также княжна Марья обладает большой внутренней силой;

2) Наташу Ростову. Наташа является самой милой и очаровательной героиней всего романа. Уже с самого детства она впитывала в себя жизнерадостность, чуткость и любовь семьи. Наташа не способна рационально рассчитывать свои действия, она действует так, как подсказывает ей чувство. Она импульсивна, непосредственна, порывиста. Несмотря на

близкое взаимоотношение со светскими людьми, она, в отличие от них, остается естественной, настоящей, близка к народу, не равнодушна к его судьбе. Весь ее смысл жизни кроется в любви. В конце романа она становится настоящим женским идеалом для Толстого: перенеся все беды, пронеся в своем сердце любовь, она становится женой и матерью. Семья для нее становится превыше всего. «Очаровательная, обворожительная — эти слова хотя и являются сразу, когда надо сказать о Наташе, сами по себе они все-таки далеко не достаточны, чтобы выразить природу Наташиного очарования. Ведь она не просто приятна, радуется, развлекает или, может быть, освежает, — она обновляет, освобождает, и человек сам не может этого объяснить, такого эффекта от общения с «переполненной жизни» девочкой» [1];

3) Соню Ростову – кузину-сироту, которая становится лучшим другом для Наташи Ростовской. Этот образ похож на образ Веры Ростовской по отстраненности, но Толстой дает понять читателям, что она – невероятно чиста и благородна. Лев Николаевич подчеркивает, что Соня никогда не совершала дурных поступков, она всегда была хороша собой. Но в то же время в ней недоставало живости, огня, энергии. Это не является поводом отнести ее к отрицательному образу: ее нежность, кротость, женственность рожают в душе лишь теплые ассоциации. Она, так же как и Наташа имеет огромную связь с русским народом;

4) Лизу Болконскую – жену князя Андрея Болконского. Она из знатной, дворянской семьи, настоящая аристократка, но Толстой не раскрывает читателям картины ее детства и юношеской жизни. Мы узнаем ее как жену князя Андрея – немного капризную, но в то же время легкую и веселую женщину. Все гости, приходившие в дом к Болконским, отмечали доброту и жизнерадостность хозяйки. Но, к сожалению, супружеские отношения с князем Андреем строились не самым лучшим способом: она ему наскучила и он отправляется на войну. Лиза ждала от Андрея ребенка, но умерла при родах во время приезда мужа. Болконский тяжело переживал эту утрату, он был уверен, что они смогут восстановить отношения, для него она была как ангел. Лиза – героиня искренняя и светлая;

5) Наталью Ростову. Это старшая княгиня, мать. Она воплощает в романе идеал семейной жизни. Основными ее чертами являются мудрость и зрелость. Хотя она порой и кажется строгой, но внутренний мир ее наполнен добротой и любовью. Она всегда готова прийти на помощь нуждающимся, она не привыкла бросать людей в беде. Наталья, как мать, заботится о своих детях, волнуется об их будущем: она старается найти подход к каждому, старается не навязать насильно свое мнение, а лишь направить на нужный путь. Образ старшей графини Ростовской – это выражение чистой и всепоглощающей материнской любви.

Вторую группу будут составлять отрицательные женские образы. А именно:

1) Элен Курагина – настоящая красавица, покорительница мужчин, символ светской жизни. Но она абсолютно бездушна, скучна, однообразна. Самое главное для нее – это материальность, деньги, состояние и то, каковой тебя считают в высшем свете. Она не просто отрицательный образ, она – олицетворение порока. Ей не составляет труда заставить Пьера Безухова жениться, отдавать ей огромное богатство. Она не имеет никакого понятия о семье и семейных ценностях: Элен изменяет Пьеру с Долоховым. Мы понимаем, что души у этой героини нет, именно поэтому Толстой решает наказать Элен за всю ее порочную жизнь: она умирает от болезни в одиночестве;

2) Анна Шерер – хозяйка светского салона. Она, так же как и Элен, тратит всю свою жизнь лишь на балы, развлечения и светские собрания. Анна наделена такими отличительными и отрицательными чертами, как пустота, лицемерие, безнравственность и цинизм. Весь ее внутренний мир строится исключительно на фальши, именно поэтому они так схожи с Элен Курагиной. Главная черта Анны Шерер, как и многих светских дам, – неискренность;

3) Жюли Карагина – девушка из знатного и богатого рода. С детства она была очень дружна с Марьей Болконской, но по мере своего взросления они прекратили общение. Главная ее мечта – поскорее выйти замуж, ведь она не хотела себе плохой репутации в высшем свете. У нее огромное наследство, поэтому она позволяет себе многие развлечения,

посещения театров, выставок, музеев, где и планирует найти жениха. Борис Друбецкой, преследуя лишь корыстные цели, предлагает Жюли стать его женой, девушка дает свое согласие, совершенно позабыв о своих настоящих чувствах к Николаю Ростову. Жюли важно, что о ней подумают окружающие, именно поэтому она часто притворяется и выставляет себя совершенно другим человеком. Она глупа и самовлюблена, ее мировоззрение узко и однообразно. Жюли не имеет своего мнения, поэтому часто подстраивается под точку зрения другого человека, что говорит об отсутствии собственной личности.

Есть и промежуточные образы, которые нельзя однозначно отнести к какой-то одной группе. Например, образ Веры Ростовой – сестры Наташи Ростовой. Этот образ рисуется Толстым немного в стороне от всего происходящего. Вера красива собой, но ее красота ничего не значит, потому что внутри она холодна и равнодушна – полная противоположность Наташи. Внутренний мир Веры был не так богат, как у сестры. Она рисуется как скрытая и замкнутая особа, от чего может родиться отрицательное отношение к ней. Она неглупа, имеет образование, но иногда мыслит узко. Все вокруг считали ее в целом хорошей девушкой, рассудительной и всегда знающей все наперед. Толстой же рисует этот образ с отстраненностью, но все же дарит ей счастье: Вера выходит замуж за полковника Берга, которой походит на нее характером. Ее проблема в том, что она получила слишком строгое воспитание, которое не позволило развиваться в ней естественности и непосредственности. «Что греха таить: ma chère! Графинюшка мудрила с Верой, — сказал граф. — Ну, да что ж! Все-таки славная вышла, — прибавил он, одобрительно подмигивая Вере» [2].

Другой промежуточный образ – Анна Михайловна Друбецкая – мать Бориса Друбецкого. Анна Михайловна очень любит своего единственного сына, заботится о нём, желает ему самого лучшего – в этом ее главное достоинство. Она готова ради него абсолютно на всё, даже на унижения, лишь бы он был счастлив. Другое дело, что ее понимание лучшего будущего для сына ложно: она видит его счастье в удачной карьере (пусть ради этого нужно идти на подлости) и богатстве (даже если для этого нужно заключить брак по расчету). Анна Михайловна отличается особой целеустремленностью и упорством, но ради достижения своих целей она не считается ни с какими средствами. Ее внешность и внутренний мир противоречат друг другу: внешне это милая, кроткая и нежная женщина, но её внутренний мир наполнен отрицательными качествами – расчетливостью, жадностью и хитростью.

Таким образом, к первой группе мы отнесли тех героинь, которые живут настоящей, естественной жизнью, любят своих родных и близких, соответствуют своему женскому предназначению. Их поступки определяют движения души и сердца. Ко второй группе относятся женские образы, которые ведут ложную, искусственную жизнь. Они эгоистичны, рассудочны, живут ложными целями. Противопоставление таких героинь, как Наташа Ростова и Элен, княжна Марья и Жюли и т.д., позволяет понять этический и эстетический женский идеал Л.Н. Толстого. Писатель ценит не статуарную, а одухотворенную красоту, естественность и простоту предпочитает светскости и кокетливости, непосредственность и импульсивность – рассудительности и расчету. Женщина, в представлении Л.Н. Толстого, должна быть хранительницей мира, семьи, традиционных ценностей и противостоять войне – вражде, раздору, отвращать от всего ложного, разрушительного, безнравственного.

Литература

1. Бочаров С. Г. Роман Л. Толстого «Война и мир»: издание третье / С. Г. Бочаров – Москва, 1978. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/kvitko-filosofiya-tolstogo/filosofiya-istorii.htm> (дата обращения: 27.10.2020).

2. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: юбилейное издание: серия первая: произведения: том 9 - 12: Война и мир: Гослитиздат / Л. Н. Толстой - Москва, 1953. – URL: https://royallib.com/book/tolstoy_lev/polnoe_sobranie_sochineniy_tom_912_voyna_i_mir.html (дата обращения: 27.10.2020).

Роев С.В.

*АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Учебная и научно-исследовательская деятельность студентов Бийского педагогического государственного института (БПГИ) в 1960-е – 1980-е гг. (по материалам из архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ имени В.М. Шукшина)

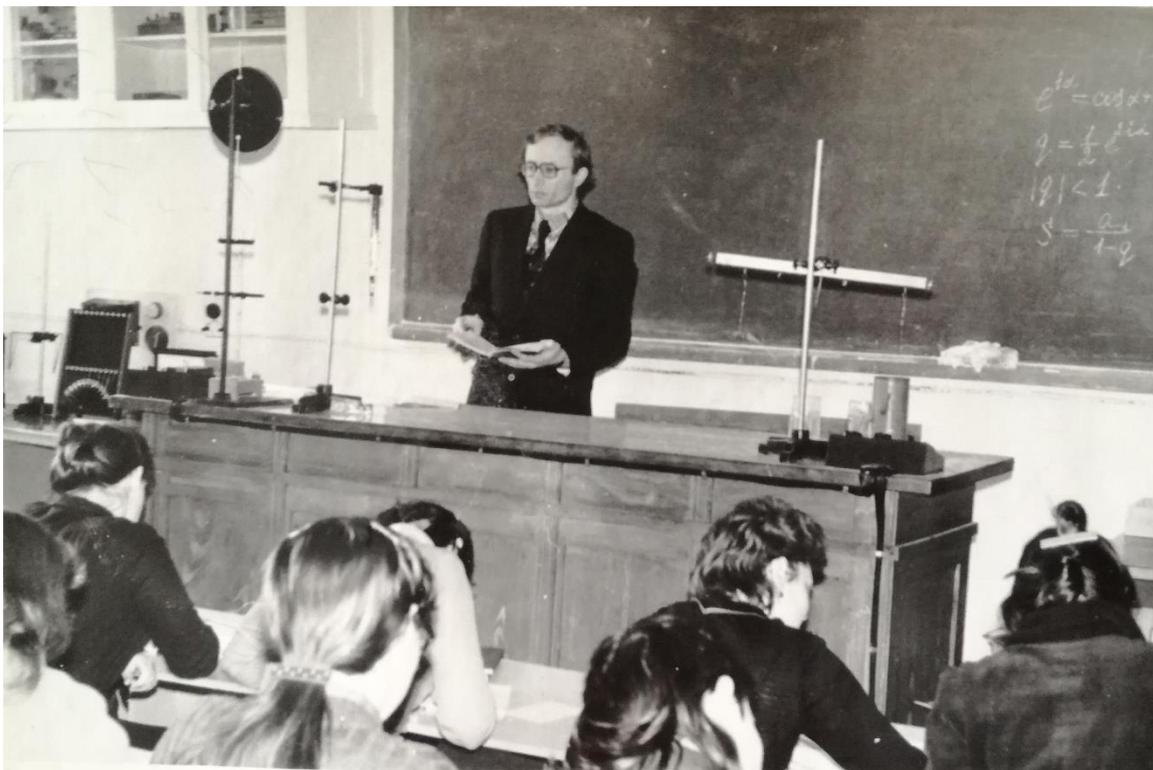
Аннотация. Данная статья посвящена такой составляющей студенческой жизни как учебная и научно-исследовательская деятельность. Проведен краткий анализ материалов из архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ имени В.М. Шукшина, собран полевой материал, которые в полной мере отражают такие аспекты, как аудиторские занятия, сотрудничество студентов и преподавателей, научно-исследовательскую деятельность, полевую и учебно-воспитательскую работу в школе.

Ключевые слова: студенчество, учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность.

Студенчество – это определенный этап жизни каждого человека и для каждого поколения этот этап характеризуется своими особенностями. В данной статье будет рассматриваться период 1960-1980-х годов, именно данный период в советской истории считается наиболее стабильным. По мнению Н.П. Коробковой и В.А. Козлова, накопленный в эти годы потенциал, позволил краевой высшей школе (в том числе и БПГИ) пережить системный кризис в 1990-е годы и адаптироваться к новым историческим реалиям. [7] Студенческая жизнь включает разные стороны – научная деятельность, труд, спорт, творчество, туризм, отдых и личная жизнь. Более подробно следует остановиться на учебной деятельности студентов. На основе материалов архива лаборатории этнокультурных исследований: летописей вуза, фотоматериалов, полевых исследований (интервью), положений, приказов и других источников выявим характер и особенности учебной деятельности в указанный период.

Учебная деятельность протекала в виде занятий, проведении научно-исследовательских работ, участия в экспедициях, конференциях и прочее. Студенты под руководством лучших преподавателей (начиная от лаборантов и заканчивая профессорами и докторами наук) усваивали знания на занятиях. На момент 1989 года профессиональную подготовку будущих учителей осуществляли 178 преподавателей. [6] На фотографиях альбома «Матанализа» представлен аудиторный учебный процесс: у стола на фоне меловой доски стоит преподаватель средних лет кандидат физико-математических наук В.В. Поткин с книгой в руках. На столе располагаются физические приборы, штативы. За партами сидят студентки и записывают. [2] На других подобных фотографиях, так же можно увидеть и ответ учащихся, как за партой, так и у доски, на которой идет решение математических уравнений. [2] Так же некогда студентка ФМФ группы №132 Галина Михайловна Ногинова (Мосина) вспоминает: «Обучали нас учителя фронтовики, почти дедушки, но свои предметы знали отлично. Заходя на лекции, с собой приносили только мел, остальное было в голове. Поразительно! Их почти

никого не осталось в живых: Д.И. Солодков, М.М. Бороданов, В.Ф. Казаков, К.С. Кусков, В.Н. Дерюшев, А.П. Паршуков и другие». [5] Материалы показывают, что преподавание в БПГИ осуществляли высококвалифицированные работники института.



Учебная деятельность под руководством В.В. Поткина, кандидата физико-математических наук (АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Кафедра матанализа, Фото №37, С. 22)

«Кредо кафедры: быть всегда со студентами» [4], - так говорится на странице одного из альбомов, что дает понять, что преподаватели тесно сотрудничали со студентами. Учащиеся, которым нужна была помощь, активно обращались к ним за консультацией, что следует из фотоматериалов, где Лариса Яковлевна Кульбякина – доцент кафедры МНО консультирует студентку 462 группы Маклакову Оксану [4], и преподаватель В.Г. Заворуева консультирует напротив сидящую за столом молодую студентку. [2] Помимо проходили и совместные совещания студентов и преподавателей, одно из таких фотографий, сделанная в 1976 году, демонстрирует нам это – где в аудитории за партами сидят как студенты, так и преподаватели. [2] Соответственно, материалы говорят о тесном сотрудничестве студентов и преподавателей.

Важной составляющей учебной деятельности студентов являлась научно-исследовательская работа. Как показывают материалы Архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ, научно-исследовательская работа студентами на базе БПГИ велась. Например, в альбоме «Летопись факультета, ФТиЭ (Факультет технологии и экономики)» говорится, что в 1974 году «...укрепилась научно-материальная база факультета, активизировалась научно-исследовательская работа, крепла связь с учреждениями образования и предприятиями города и районов». [3] В этой же летописи говорится, что составной частью профессиональной подготовки будущего учителя на факультете является выполнение научно-исследовательской работы. ФТиЭ был включен в региональную межвузовскую научно-техническую программу Алтай - наука по следующим темам: 1. Межотраслевые исследования по анализу и прогнозированию развития Алтайского края на долгосрочную перспективу, руководитель которой д.э.н. профессор П.М. Килин; 2.

Практическое использование медоносных пчёл и продуктов пчеловодства в Алтайском крае, руководитель которой к.т.н. доцент В.Н. Стяжков В.Н. [3]

Тематика научных исследований в основном исходила из запросов и интересов народного образования. Так, с созданием в 1987 году научно-исследовательского сектора ряд работ выполнялись на хоздоговорных условиях: «Совершенствование воспитательной работы в сельской школе» (А.О. Зимовина, В.С. Кузнецова), «Исследование возможности создания специализированных систем автоматизированного обучения школьников на базе микро-ЭВМ» (Л.А. Савина), «Геолого-геоморфологические исследования для археологических памятников, попадающих в зону затопления Катунской ГЭС» (Г.Я. Барышникова) и др. К научным исследованиям привлекались студенты. Они принимали участие в экспедициях, выполняли курсовые и дипломные работы. [6]

Довольно интересным представляется материал, связанный с полевыми работами студентов. «Необычным было лето этого года для студентов I курса факультета педагогики и методики начального обучения Бийского государственного института. Им повелось принять участие в экспедиционных работах, проводимых по хоздоговорной теме 3/88 «Геолого-геоморфологическое обоснование для археологических памятников, попадающих в зону затопления Катунской ГЭС.» Экспедиция состоялась с 5 по 31 июля 1988 г. и проходила в городах Алтая, по долине реки Катунь, близ с. Еланды Шебалинского района Горно-Алтайской автономной области.» [4] - надпись под одной из фотографий, на которой 6 молодых девушек занимаются геолого-разведывательными исследованиями в земляной яме со специальным оборудованием, на дальнем плане видны аккуратно сложенные найденные студентами предметы. Данный материал говорит о том, что у студентов не зависимо от факультета, направления и в целом предметной области была возможность принять участие в такого рода мероприятиях и на основании результатов написать научно-исследовательские труды.



Студенты I курса факультета педагогики и методики начального обучения Бийского государственного института принимают участие в экспедиционных работах, проводимых по хоздоговорной теме 3/88 «Геолого-геоморфологическое обоснование для археологических памятников, попадающих в зону затопления Катунской ГЭС.» Экспедиция состоялась с 5 по 31 июля 1988 г. и проходила в городах Алтая, по долине реки Катунь, близ с. Еланды Шебалинского района Горно-Алтайской автономной области (АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Страницы истории вуза. Экспозиция музея 1939-1980 гг., Фото № 88, С.23).

Одной из главной составляющих в учебной деятельности студентов это подготовка будущего педагога к учебно-воспитательной работе в школе.

Из воспоминаний Галины Михайловны Ногиновой (Мосиной) можно увидеть, каким образом проходила педагогическая практика, какие проблемы и сложности возникали при работе с детьми: «Больше всего запомнилась педагогическая практика – после 3 курса в п/лагере «Факел». Сначала нас «натаскивали» на пионерважатах: составляли речёвки, маршировали строями, трубили и барабанили, но было весело. Вставали в 6³⁰ и отбой в 23⁰⁰... Особенно запомнилась практика в школе. В школе №5 мы, студентки-старшекурсницы, сидели на задних партах, на уроках математики и физики и «учились» вести уроки. А после в школе №39, мы вели уроки уже сами. Мне попался 7 «в» класс (7-х классов было целых 5). В классе больше 30 человек. Когда зашла в первый раз – попала под «рентген» глаз, тебя «отсканировали» от и до – от прически, одежды, обуви до походки и т.д. Но в целом, ребята были хорошими: им объяснили, что мы тоже «учимся», нам ставят оценки за проведенные уроки и попросили нам помочь». [5] Институт совместно со школой давал возможность применить на практике полученные знания и профессиональные компетентности студентам при работе с детьми во время обучения в ВУЗе.

Таким образом, на основании проведенного исследования, изученных материалов архива лаборатории этнокультурных исследований АГГПУ им. В.М. Шукшина и интервью, можно сделать вывод, что учебная деятельность студентов в период 1960-1980-х годов в БПИ представляла собой насыщенный учебный процесс, который был организован опытными преподавателями, и оснащенный всем необходимым оборудованием, для разностороннего развития личности будущего педагога. В глазах современников-студентов того времени, это одна из насыщенных этапов их жизни. «Знания, умения владеть ситуацией, умения показать себя – всё это было заложено там». [5]

Источники

1. АЛЭИ (Архив лаборатории этнокультурных исследований) АГГПУ, 2019, Альбом. БИГПИ альбом о строительстве
2. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Кафедра матанализа.
3. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Летопись факультета, ФТиЭ.
4. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Страницы истории вуза. Экспозиция музея 1939-1980 гг.
5. ПМА (Полевые материалы автора), 2020, г. Бийск, Галина Михайловна Ногинова (Мосина).

Литература

6. Колтаков К.Г. Школа будущих учителей / Итоги исследования по проблемам педагогики высшей школы Бийским государственным педагогическим институтом за 50 лет. – Бийск.1989. – 106 с.
7. Коробкова Н.П., Козлов В.А. Становление и развитие высшего образования в Алтайском крае (1941-1991 гг.): перипетии советского тренда/ Журнал «Известия Алтайского государственного университета» [электронный ресурс]// 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-vysshego-obrazovaniya-v-altayskom-krae-1941-1991-gg-peripetii-sovetskogo-trenda> (дата обращения 29.01.20)

Руколеев А. С., Лихачева М.В.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель - кандидат исторических наук, доцент Д.С. Орлов
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Цели и принципы преподавания обществознания в современной школе

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования целей в обучении обществознанию в школе. Авторы анализируют целевые установки в преподавании данного учебного предмета и определяют ценностные ориентиры, которыми должен руководствоваться современный педагог.

Ключевые слова: методика преподавания обществознания, современная школа, целевые установки, ценностные ориентиры.

Одна из основных целей преподавания обществознания - формирование на основе образовательной социально-коммуникативной компетентности учащихся их способности к усвоению новой информации, социализация подростка, его приобщение к ценностям демократии, правового государства, гражданского общества. Данная цель соответствует закрепленным в Конституции РФ основам государственного устройства, потребностям общества и интересам самих подростков, а также системе современного образования [1]. Достижение поставленной цели возможно на основе системно-деятельностного подхода, активного включения школьников в общественную жизнь, понимания своего внутреннего мира и индивидуальности, принятие правовых, культурных и моральных принципов, формирования правосознания, умения строить отношения в семье, установления социального взаимодействия на основе сотрудничества, ориентации в экономических отношениях, формирования активной гражданской позиции в политической области, осмысления реалий современного глобального мира. Эти основные требования и отражены в содержательной составляющей курса «Обществознание». Преподавание курса «Обществознание» в школе ставит общей задачей создание максимально благоприятных условий для развития свободной, мыслящей, информированной и осознающей ответственность за совершенные поступки личности [2]. С ней неразрывно связаны следующие целевые установки: социализация, подготовка к жизни в обществе в XXI в. - воспитание патриотизма через осознание сопричастности к судьбам Родины; самостоятельность через формирование мотивации к познанию, творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни; коммуникация с целью сотрудничества с другими людьми для достижения общего социально значимого результата; уважение ценности социального, мировоззренческого, конфессионального и культурного многообразия; умение делать свободный, осознанный и ответственный выбор при принятии решений и выработке собственной позиции по важным мировоззренческим вопросам; конструктивность, выражающаяся в умении предлагать собственные пути решения общественных проблем, отказе от нигилизма.

Перечисленные целевые установки базируются на следующих ценностных ориентирах:

- 1) гуманизм, выражающийся в первостепенной значимости жизни человека с его нуждами и потребностями;
- 2) здоровье, понимаемое как комплекс физических и психических условий развития личности;

3) гражданская ответственность, проявляющаяся в принятии ценностей демократии, правового государства и гражданского общества, выработки активной гражданской позиции, преодолении социального иждивенчества и инфантилизма, освоении основных социальных ролей;

4) консолидация нации через воплощение в жизнь принципов социальной справедливости, противодействие сепаратизму и экстремизму в любых его проявлениях;

5) толерантность, подразумевающая умение строить отношения с представителями других культур, принятие неодинаковости людей как условия существования человеческого сообщества, стремление к поиску согласия и взаимодействию на основе общечеловеческих ценностей;

6) информированность, способствующая поиску информации из разных источников, умению проверять ее объективность путем проведения сравнительного исследования, анализа, отделения главного от второстепенного, фактов от мнений; а также проявляющаяся в умении противостоять информационному давлению и манипулированию сознанием;

7) независимость, показывающая не только стремление к внешнему государственному суверенитету, но и стремление к экономической, идеологической и геополитической самостоятельности;

8) легитимность власти, формирующая взаимодействие институтов управления с гражданами, общественную стабильность и видение мирных способов отстаивания своих интересов;

9) открытость, реализуемая через прозрачность механизмов принятия решений и существующих правил, доступность информации о принятых решениях.

Литература

1. Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции Российской Федерации от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ и № 7-ФКЗ, от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ).
2. Вагин, А.А. Методика преподавания обществознания в школе / А.А. Вагин. – М., 2006. – 282 с.

Сарсекеева М.В.

*АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Использование наглядности при обучении устной речи

Аннотация. Статья посвящена использованию наглядности на уроках иностранного языка в средней школе. Приведен обзор технических средств, обеспечивающих наглядность на уроке иностранного языка. Также описываются способы использования наглядности при развитии устной речи обучающихся.

Ключевые слова: наглядность, демонстрационные технические средства, обучение устной речи.

Роль наглядности в современном образовательном процессе неоспоримо велика. Принцип наглядного обучения, сформулированный еще Я.А. Коменским, стал «золотым правилом дидактики». Данный принцип обучения предполагает, прежде всего, усвоение учащимися знаний путем непосредственных наблюдений над предметами и явлениями,

путем их чувственного восприятия. Я.А. Коменский утверждал, что для осуществления наглядности необходимо использовать реальные предметы и учить детей наблюдению за ними. Если же это не представлялось возможным, то необходимо применение модели или копии данного предмета, на крайний случай, его изображения. Во время наблюдения, по мнению Я.А. Коменского, учащиеся должны воспринимать все чувствами: «видимое - зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания». «Если какие-нибудь предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [1: 253]. Исходя из этого, можно утверждать, что наглядность дает более точную и полную характеристику изучаемым объектам и явлениям, повышает продуктивность обучения, развивает природную любознательность, стимулирует и мотивирует обучающихся к познанию.

На сегодняшний день существует большое разнообразие средств наглядности и их классификаций по различным признакам. Тот же Коменский классифицирует наглядность на природные явления, предметы, ее заменяющие (муляжи, копии) и изображения. Мы рассмотрим те средства наглядности, которые используются для обучения устной речи на уроках иностранного языка в реалиях современной школы.

Обучение устной речи на уроках иностранного языка начинается еще в начальной школе. Согласно новому ФГОС НОО и ФГОС ООО развитие коммуникативной компетенции является приоритетным направлением в освоении дисциплины «Иностранный язык». Согласно данной концепции, главная цель урока иностранного языка - развитие навыков коммуникации. Для достижения данной цели необходимо создать на уроке условия для ознакомления учащихся со страной изучаемого языка, ее культурой и традициями. Научить использовать языковые средства иностранного языка для осуществления речевой деятельности (говорения) в конкретной ситуации общения, в соответствии с речевой задачей и коммуникативным намерением. Вследствие этого, одна из главных задач учителя иностранного языка – научить живому общению на изучаемом языке, т.е. умениям формулировать и озвучивать свое мнение, задавать вопросы, конкретизировать, обобщать, делать выводы и т.д., а также воспринимать на слух и понимать речь говорящего.

С помощью наглядности учитель создает коммуникативный мир, моделирует ситуации общения неязыковой среды. Используемый при этом наглядный материал должен соответствовать конкретной цели, а именно развитию навыков говорения на иностранном языке.

Основой в обучении устной речи является формирование навыков диалогической и монологической речи. На начальном этапе, когда обучающиеся еще не обладают достаточной лексической базой, рационально использовать звуковую наглядность. Обучение говорению при этом происходит за счет прослушивания и многократного повторения диалогов, стихотворений, считалок и песен на иностранном языке. Сопровождая аудирование тематическими иллюстрациями, можно добиться большего запоминания и узнавания отдельных языковых структур. По мере совершенствования речевых навыков и расширения словарного запаса незаменимы упражнения с использованием изобразительной и предметной наглядности. Красочные и яркие иллюстрации, подобранные с учетом возрастных потребностей учащихся, привлекают внимание школьников, мотивируя и стимулируя их к устному высказыванию. Картины, скульптуры, муляжи, предметы одежды, быта и творчества народов изучаемого языка, доступные для зрительного и тактильного восприятия пробуждают интерес к изучению культуры и традиций и являются опорой для устного монологического высказывания описательного характера или построения диалога.

Отдавая дань новым тенденциям, рассмотрим более подробно современные средства наглядности, применяемые для обучения говорению в школе. Благодаря усиленному оснащению школ, ведущемуся на сегодняшний день в рамках цифровизации образования, практически каждое учебное заведение располагает такими техническими средствами, как компьютер, проектор, аудиосистема. Их активное использование на уроках иностранного

языка при обучении всем видам речевой деятельности в полной мере оправдано. Помимо визуализации учебного материала, такие средства предоставляют возможность интегрировать звуковое сопровождение на иностранном языке, что в значительной мере увеличивает объем запоминания. Использование анимации, видеофрагментов, мультипликации способствует также и созданию на уроке атмосферы коллективной познавательной деятельности, т. е. мотивирует учащихся к устному обсуждению увиденного в форме беседы или дискуссии. Опциональность интерактивной доски еще больше – помимо визуализации и озвучивания, ее функционал дает возможность корректировки и внесения изменений при введении новых лексических единиц, тренировке и речевой отработке ранее изученных языковых и речевых явлений. При этом обучающиеся получают возможность действовать самостоятельно, а учитель выступает в роли наблюдателя и наставника. Еще Конфуций писал: «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму». Новейшие средства наглядности предоставляют возможность объединить все три вида деятельности, необходимые для овладения навыками говорения – услышать, увидеть, сделать (сказать).

Не менее эффективным современным демонстрационным техническим средством в обучении устной речи является и документ-камера. Это презентационное оборудование используется для демонстрации документов, картинок и трехмерных объектов в классах, рассчитанных на 10 и более человек. При этом отображение идет в режиме прямой передачи на любое подключенное оборудование: проектную или интерактивную доску, телевизор или компьютер. Документ-камера позволяет учителю иностранного языка демонстрировать абсолютно любые предметы, картинки, графики, таблицы в любой момент урока. набросок или схема, диалог или коллаж, созданные ребятами в ходе урока, могут быть тут же продемонстрированы всему классу и использованы говорящим как опора для устного высказывания, а для слушающих – как помощь в понимании звучащей речи. Именно в сиюминутности представления результатов деятельности учащихся на уроке, в обход длительной цифровой обработки, массовости и качества изображения лежит на наш взгляд истинная ценность данного средства наглядности.

Нельзя обойти стороной и такое средство обучения, как электронный учебник. Данное техническое средство обладает большим потенциалом в развитии навыков говорения. Может быть использовано как учителем на уроке, так и учащимися при самостоятельной подготовке. Сравнивая электронный учебник и его печатный аналог, можно выделить ряд преимуществ электронной формы перед традиционной: *функция быстрого поиска (за счет интегрированных гиперссылок), возможность индивидуальной организации и структурирования информации в виде гипертекста, интерактивное моделирование, интерактивная система самопроверки*. Особый интерес в обучении устной речи представляет мультимедийная функция данного пособия. Она дает возможность использовать в учебном материале не только иллюстрации, но также звучащую речь носителей языка, музыку и видеоматериалы. Это во многом способствует повышению качества обучения говорению и удержанию внимания ученика на учебном процессе.

Новейшие достижения в области техники и науки шагнули далеко вперед, и традиционные средства наглядности (изобразительная, предметная) тускнеют перед преимуществами технических средств обучения. Однако не следует забывать и о том, что любой метод, техника, прием, средство и в том числе наглядность в процессе обучения говорению должны быть дозированы и осмыслены, иметь строго отведенное место в системе урока, отвечать возрастным и физиологическим потребностям учащихся. Только в таком случае обучение устной речи будет максимально эффективным.

Литература

1. Красновский А.А. Ян Амос Коменский: библиотека учителя. – Гос. учебно-педагог. изд-во, 1953. – 322 с.

Проектирование рабочей программы по предмету «Родная литература» (на материале литературы Алтайского края)

Аннотация. В статье рассмотрены основные нормативные требования к разработке рабочих программ по предмету «Родная литература», представлена рабочая программа для 5-6 классов по изучению литературы и культуры Алтайского края. Статья адресована учителям литературы и студентам-филологам, интересующимся литературой Алтайского края.

Ключевые слова: рабочая программа, родная литература, литература Алтайского края.

Обязательное изучение предметной области «Родной язык» и «Родная литература» ввели в школах с 3 августа 2018 года. Новый учебный предмет «Родная литература» имеет специфические особенности, потому что отбирает произведения с наиболее ярко выраженным национально-культурным своеобразием.

Предмет направлен на «формирование познавательного интереса к родной русской литературе, включение обучающегося в культурно-языковое поле своего народа и приобщение к его культурному наследию». Освоив его, школьники должны будут обрести «осознание российской гражданской идентичности, своей этнической принадлежности чувство ответственности и долга перед Родиной; понимание гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества».

В приказе Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в ФГОС ООО» п. 18.3.1 [1] прописано, что: «в учебный план входят следующие обязательные предметные области и учебные предметы: «Родной язык» и «Родная литература».

При планировании алгоритма действий по обеспечению исполнения государственных гарантий реализации прав на изучение родных языков, родной литературы, каждая образовательная организация должна ориентироваться на следующие основные документы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 03.08.2018 № 317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"») [6]: часть 5.1 статьи 11. «Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Образовательные стандарты»; части 4 и 6 статьи 14. «Язык образования».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897, зарегистрирован в Минюсте России 01.02.2011 г., регистрационный номер 19644) [3]; приказ от 29 декабря 2014 г. N 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г №1897»[5], Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 года №1577 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [2];

3. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», утвержденный постановлением Главного государственного санитарного врача России от 24.11.2015 № 81[4].

Важно понимать, что Приказами Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. №№ 1576, 1577, 1578 во ФГОС начального, основного и среднего общего образования были внесены изменения, предусматривающие выделение самостоятельных предметных областей «Русский язык и литературное чтение» и «Родной язык и литературное чтение на родном языке» (уровень начального общего образования), «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература» (уровень основного образования) с целью реализации в полном объеме прав обучающихся на изучение русского языка, родного языка, включая русский язык, из числа языков народов Российской Федерации.

В соответствии со ст. 12 ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [6], образовательные организации самостоятельно разрабатывают основные образовательные программы

в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ (далее - ПООП).

Изучение предметной области «Родная литература» должно обеспечить:

- 1) Воспитание ценностного отношения к родному языку и родной литературе как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа;
- 2) Приобщение к литературному наследию своего народа;
- 3) Формирование причастности к свершениям и традициям своего народа, осознание исторической преемственности поколений, своей ответственности за сохранение культуры народа;
- 4) Обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения родным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета;
- 5) Получение знаний о родном языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях его функционирования, освоение базовых понятий лингвистики, формирование аналитических умений в отношении языковых единиц и текстов разных функционально-смысловых типов и жанров.

Предметные результаты изучения предмета «Родная литература», согласно ФГОС ООО, п. 11.2, следующие:

- 1) Осознание значимости чтения и изучения родной литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога;
- 2) Понимание родной литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;
- 3) Обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений культуры своего народа, российской и мировой культуры;
- 4) Воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать свое досуговое чтение;
- 5) Развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;
- 6) Овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.

Исходя из данного документа, мы можем сделать вывод, что изучение предмета «Родная литература» должно обеспечить различные уровни образовательной деятельности, развивать способности понимать произведение, прививать любовь к литературе своего края, научить анализировать художественные произведения и т.д.

Введение предмета «Родная литература» дает возможность изучить литературу Алтайского края и Горного Алтая, которая не вошла в основной курс литературы. Например, мифологию и устное народное творчество: сказки, загадки, легенды Алтая, алтайский народный героический эпос («Алтай-буучай», «Маадай-кара», «Когутей»), произведения писателей, связанных с Алтаем: В. Шишкова, Н. Наумова, А. Черкасова, В. Свинцова, В. Шукшина, И. Цхай, стихотворения Р. Рождественского, В. Башунова и др.

С учетом всех вышеописанных требований, мы разработали программу «Мой Алтай» для 5-6 классов. У каждого из нас – своя малая Родина. Любовью к ней, к людям, живущим на этой земле, гордостью за свой край пронизана литература Алтайского края. Поэтому очень важно ее изучать в школе, знакомить детей с творчеством талантливых земляков, воспитывать интерес к культурному наследию родного края, формировать чувство патриотизма и любви к «малой» Родине.

Рабочая программа «Мой Алтай» по изучению литературы и культуры Алтайского края для 5-6 классов

Рабочая программа по «Родной (русской) литературе» разработана на основе ФГОС ООО (приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010г. № 1897) для 5-6 класса общеобразовательных учреждений [2].

Учитывая, что в утвержденном федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего образования, отсутствуют учебники по учебному предмету «Родная (русская) литература», в качестве дополнительного учебника используется учебник «Литература» под редакцией В. Ф. Чертова, Л. А. Трубиной и др., издательство «Просвещение», 2016г., имеющийся в федеральном перечне учебников.

Данная программа конкретизирует содержание стандарта, даёт распределение учебных часов по разделам курса, последовательность изучения тем и разделов с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса, возрастных особенностей учащихся.

Целью данных уроков является создание условий для повышения литературного образования учащихся, развития их способностей, развития их познавательной самостоятельности, воспитания патриотических чувств.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Познакомить учащихся с жизнью и творчеством писателей и поэтов, побывавших в Алтайском крае, живших и живущих на Алтае и прославляющих его в своих произведениях.

2. Научить детей пользоваться и работать с разными источниками: справочниками, текстами, периодическими изданиями.

3. Научить сохранять, беречь и ценить культурно-духовное богатство; воспитывать в себе чувство патриотизма к своей «малой» Родине.

Цикл занятий согласно учебному плану на изучение родной (русской) литературы отводится в 5-6 классе 1 час в неделю, 34 часа на год, 34 учебные недели.

По окончании цикла занятий каждый учащийся представляет свою творческую работу, и участвует в групповой дискуссии.

Программа составлена на основании следующего документа:

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования.

Принята решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8. 04. 2015. №1/15) [3].

Формы и методы, технологии обучения:

По организации учебного процесса: индивидуальный, групповой, коллективный способ обучения.

По подходу к ребенку: личностно-ориентированное обучение.

По методу: объяснительно-иллюстративные методы, развивающее обучение, игровое, проблемно-поисковое, творческое обучение.

По применяемым техническим средствам: аудиовизуальное, видеотехническое, компьютерное, ИКТ-технологии.

Содержание программы:

Вводное занятие (1ч) - знакомство с целями, задачами и планированием деятельности кружка через различные виды деятельности.

Раздел 1. Классика Алтайской литературы (6ч) - углубленное изучение творчества классиков Алтайского края (В.С Сидорова, М.И Юдалевича, Н.Д Баздырева и др.), творчество которых является основным в изучении данной программы, так как закладывает основы воспитания и бережного отношения к природе.

Раздел 2 Писатели Алтая – детям (6ч) - углубленное знакомство с жизнью и творчеством таких знаменитых поэтов Алтайского края, как В.М Шукшин и В.В. Бианки, через поход в музей, виртуальную экскурсию и более детальный анализ их произведений.

Раздел 3 Современные писатели Алтайского края (7ч) – знакомство с жизнью и творчеством современных писателей Алтайского края, наших современников, таких как Василий Маркович Нечунаев, Юстасия Тарасава, Елена Ожич, Ирина Цхай и др.

Раздел 4 «Мастера» (7ч) – непосредственное погружение в творчество писателей через личное знакомство с ними, походы в театр, участие в викторине.

Раздел 5. Создание проектов «Сокровища Алтая» (4ч) – через полученные впечатления от всего увиденного дети создают свои труды – рисуют, читают стихотворения, лепят, создают газеты и т.д. и защищают свои проекты.

Подведение итогов (1ч) методом круглого стола.

Результаты освоения:

Личностные УУД: формирование интереса к чтению; мотивации к самовыражению в выразительном чтении, творческой деятельности; эмоционального отношения к литературным произведениям, любви к Родине, первоначального уровня рефлексии и адекватной самооценки, стремления к успешности учебной деятельности.

Регулятивные УУД: самостоятельно формулировать тему и цели занятия; иметь способность к целеполаганию, уметь планировать работу, выполнять самоконтроль, самооценку, рефлексия;

Коммуникативные УУД: формировать умение аргументировать своё предложение, формировать умение договариваться, находить общее решение; владеть монологической и диалогической формами речи; слушать и слышать других.

Познавательные УУД: формировать умения осознавать важность чтения для последующего обучения, понимать его цель.

Требования к знаниям и умениям учащихся

Учащиеся должны знать:

- основные этапы жизненного, творческого пути писателей Алтая;
- тексты художественных произведений;
- характерные особенности стиля писателя;

Учащиеся должны уметь:

- формулировать вопросы по теме;
- выявлять главное из текста;
- уметь анализировать нужные эпизоды;
- высказывать своё мнение о произведениях; аргументировать отношение к героям;
- писать небольшие сочинения с элементами рассуждения;
- представлять свой сделанный проект;

Примерное тематическое планирование:

Тема	Форма занятия	Кол -во часов
<u>Введен ие</u>	Урок 1. <i>«Посмотри, как он хорош, край, в котором ты живешь!»</i> Выразительное чтение стихотворений. Устные сообщения о поэтах Алтайского края, просмотр отрывков из фильма «Хранители Алтая» (автор: Даниил Безденежных).	1ч
<u>Раздел 1. Классика Алтайской литературы (6ч)</u>	Урок 2. <i>Виктор Степанович Сидоров «Тайна белого камня».</i> Нравственная проблематика. Темы дружбы, взаимовыручки и доброты. Динамика становления и развития характера героев. Выразительное чтение текста по ролям, Устные ответы на вопросы (с использованием цитирования). Устные сообщения об основных темах произведения. Прослеживание (письменно) динамики становления развития характера героев.	1ч
	Урок 3,4. <i>Александр Григорьевич Баздырёв «Илька приехал в Крутойяр». «Лебедь и Мотьяка». «Накаркал».</i> Проблемы взаимоотношений детей и взрослых, тема детской мечты о будущем. Дружба ребят, помощь взрослым. Нравственный смысл рассказа. Оценка его героев, их поступков. Чтение значимых отрывков по ролям, анализ рассказов по группам. Составление плана устного и письменного высказывания. Презентация и защита собственных иллюстраций к рассказам.	2ч
	Урок 5. <i>Марк Иосифович Юдалевич. «Журавль и цапля», «Жук-ревизор».</i> Особенности жанрового своеобразия басни. Формы эзоповой речи. Мораль. Аллегория. Основные образы и способы создания характера. Рассмотрение особенностей басни, её жанровых своеобразий, определение её морали. Обсуждение и определение форм эзоповской речи. Создание таблицы основных героев басни.	1ч
	Урок 6,7. <i>Лев Израилевич Квин «Мы, которые оболтусы».</i> Повесть как жанр художественной литературы. Проблемы взаимоотношений поколений, становления человеческой личности. Психологизм повести. Стремление автора постичь психологию и характеры детей. Выразительное чтение эпизодов повести. Характеристика героев эпизодов (в том числе речевая). Нравственная оценка героев. Рассмотрение проблемы взаимоотношений поколений, становления человеческой личности. Анализ различных форм выражения авторской позиции. Устные ответы на вопросы (с использованием цитирования). Участие в коллективном диалоге.	2ч
<u>Раздел 2 Писатели Алтая – детям (6ч)</u>	Урок 8. <i>Виталий Валентинович Бианки «Зеленая книга».</i> Устные сообщения о писателе на основе поиска материалов о его жизни и творчестве с использованием справочной литературы и ресурсов Интернета. Чтение отрывков и обсуждение «книги». Нахождение незнакомых слов и определение их значения. Определение места природы в творчестве Бианки. Написание эссе: «Природа - мой друг?».	1ч

Методология и практика научных исследований

	Урок 9,10. Экскурсия в Бийский краеведческий музей им. Бианки. Всем классом отправляемся на экскурсию в музей, затем делимся впечатлениями.	2ч
	Урок 11. <i>Василий Макарович Шукшин</i> «Как заяка летал на воздушном шарике». <p>Проблема детства и детского сознания; мотив любви и ответственности взрослых; тип психологизма.</p> Конкурс на лучшее выразительное чтение и инсценирование фрагментов рассказов. Различные виды пересказов. Устные ответы на вопросы (с использованием цитирования). Анализ различных форм выражения авторской позиции. Нравственная оценка героев рассказов.	1ч
	Урок 12,13. Виртуальная экскурсия в с. Стретки. Музей В.М. Шукшина. С помощью интернета, доски и проектора мы отправляемся в виртуальную экскурсию по музею. Делимся впечатлениями, обсуждаем.	2ч
Раздел 3 Современные писатели Алтайского края (8ч)	Урок 14,15. <i>Владимир Борисович Свинцов</i> «Димкино озеро». Проблема взаимоотношения человека и окружающего его мира. Человек и природа. Ответственность человека за окружающий мир. <p>Чтение рассказа вслух по ролям, ответы на вопросы по рассказу письменно, обсуждение проблемы взаимоотношений человека и окружающего его мира и особенности написания рассказа.</p>	2ч
	Урок 16,17. <i>Валентина Александровна Новочихина:</i> обзор сборников стихов поэтессы «Всё им интересно...», «Откуда берутся дети», «Страна Играния». <p>Анализ стихотворений по плану, выразительное чтение стихотворений, инсценировки интересных эпизодов.</p>	2ч
	Урок 18. <i>Анна Олеговна Никольская–Эксели</i> «Приключения чёрной таксы» (повесть или рассказы по выбор). Анализ, выразительное чтение, написание эссе.	1ч
	Урок 19-21. <i>Детская литература Алтайского края.</i> Обзор жизни и творчества современных поэтов Алтайского края: <i>Нечунаева Василия Марковича, Юстаси Тарасовой, Елены Ожич, Ирины Цхай, Андрея Эйсмонта.</i>	3ч
Раздел 4 «Мастера» (6ч)	Урок 21,22. Поход в театр «Куклы Великаны» (например, «Ледяная принцесса»), либо в Кукольный театр «У Лукоморья» (сказка «Хмурый заяц» или «Лисёнок плут» и т.д)*	2ч
	Урок 23. Занятие–встреча с писателями г. Бийска. Встреча с Т. Ашмариной**.	2ч
	Урок 24. Викторина «Алтай литературный» В игровой форме ответы на вопросы (с помощью проектора).	1ч
	Урок 25 Занятие– встреча с писателями г. Бийска. Встреча с А. Эйсмонтом, С.Филатовым**.	2ч
	Урок 26. Проведение конкурса чтецов на тему: «Любимый Алтай»	1ч
Раздел 5 Создание проектов «Сокровища Алтая» (4ч)	Урок 27-30. Создание проекта по группам «Мой мир - Алтай». Рисуют, сочиняют стихотворения, сценки, лепят, создают журналы, плакаты, пишут письма писателям и т.д	4ч
	Урок 31-32. Защита проектов	2ч
Подведение итогов	Урок 34. Подведение итогов в форме круглого стола.	1ч
Всего 34 часа		

*выбирать по тематике и времени самостоятельно

** по возможности писателей прийти на мероприятие

Рекомендуемый список литературы:

1. Ашмарина Т.А. Алтайские жарки: хрестоматия по литературе Алтая для 4-го кл. / Т.А. Ашмарина, Н.В. Пичугина. – Бийск: ИД «Бия» - 2008г. —144 с.
2. Литература Алтая в детском чтении: читальный зал подростков и юношества. Часть II: Хрестоматия / сост. Э. П. Хомич, О. В. Фролова; Под ред. Э.П. Хомич. - Барнаул: Алтайский дом печати, 2012. – 547 с.
3. Писатели Алтая. Антология в 15-ти т., Барнаул, 2004. – Режим доступа: <http://elib.altlib.ru/tematicheskie/izdatelskie-prekty-altajskogo-kрая> (Дата обращения: 28.10.20)

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в ФГОС ООО. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/khimiya/documents/prikaz-minobrnavki-rossii-ot-31-12-2015-1577-o-vnesenii-izmenenij-v-fgos-ooo-utverzhdenyj-prikazom-ministerstva-obrazovaniya.html> (дата обращения 28.10.20)

2. Приказ от 29 декабря 2014 г. N 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897.- Режим доступа: <http://4sosh.uoteuch.ru/index.php/neofitsialnaya-informatsiya/94-pravovoe-obespechenie-obrazovatel'nogo-protssessa/351-prikaz-ot-29-dekabrya-2014g-1644> (дата обращения 28.10.20)
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (протокол от 8. 04. 2015. №1/15). – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/istoriya/normativnye-dokumenty/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-odobrena-federalnym-umo-po-obshch.html> (дата обращения 28.10.20)
4. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» от 24.11.2015 № 81. – Режим доступа: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения 28.10.20)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 г. № 1897. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 28.10.20)
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 28.10.20)

Старостина Ю.Е.

АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

*научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*

Роль и значение пословиц и поговорок в пьесах А. Н. Островского

Аннотация. Статья посвящена пословицам и поговоркам в пьесах А. Н. Островского, их роли и значению. Приведен анализ пьес «Бедность не порок», «Свои люди - сочтёмся», обозначены функции звучащих в тексте пьес малых фольклорных жанров.

Ключевые слова: пьеса, пословица, поговорка, фольклоризмы.

Пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью в познании мира. Они передают всю самобытность, все особенности культуры того народа, которому они принадлежат. Актуальность темы «Роль и значение пословиц и поговорок в пьесах А. Н. Островского» заключается в том, что пьесы Александра Николаевича Островского являются хрестоматийными, они изучаются в школе, а также в других образовательных учреждениях, а следовательно, требуют всестороннего рассмотрения.

Александр Николаевич Островский – русский драматург, по словам Л. Н. Толстого – «Отец русской драматургии». Он написал 47 пьес, а также занимался переводом текстов и оперных либретто. «...Я всю свою деятельность и все свои способности посвящал театру и в том кругу артистов, которого я был центром, постоянно старался поддерживать любовь к искусству и строгое и честное отношение к нему», – так говорил сам писатель. Он также отмечал: «...всё театры России живут моим репертуаром». Пьесы Александра Николаевича Островского привлекали большое внимание критиков того времени, хотя суждения их были во многом дискуссионны. После успеха, принесённого ему комедией «Свои люди – сочтёмся», произведения 1851 – 1855 годов вызвали самые противоречивые комментарии и оценки.

Александр Николаевич Островский в своих пьесах выступал как художник-реалист. Он показал на сцене быт русского народа, его душу, описывал жизнь московского купечества. В своих произведениях драматург нередко обращался к фольклору. Обилие фольклоризмов в творчестве Островского вызывало различные реакции. Многие критики считали, что данного рода заимствования в какой-то степени являются излишними. Тем не менее, пословицы и поговорки прочно вошли в ткань пьес Островского, особенно ранних (1847-1851).

Пословицы и поговорки являются продуктами народной речи. Они относятся к малым фольклорным жанрам. «Некоторые исследователи считают, что драматург обращался к народной поэзии только в ранний период, в пору близости с «молодой редакцией» «Москвитянина». Это неверно. Народные песни и пословицы влетают в художественное полотно и многих поздних его пьес. Они широко представлены в «Грозе» (1860), «Бальзаминовской» трилогии (1860-1861), «Шутниках» (1864), «Горячем сердце» (1869) и других пьесах, составляющих гордость русского театра. А некоторые произведения целиком построены на народно-поэтических источниках: «Воевода» (1865) (второй вариант, 1885), «Снегурочка» (1873).» [1].

Пьесы А. Н. Островского содержат более трёхсот пословиц и поговорок. Пословицы у Островского находили место не только в самом тексте пьесы, но и даже в заглавиях: «Не так живи, как хочется», «Не в свои сани не садись», «Свои люди - сочтёмся», «Бедность не порок», «Правда хорошо, а счастье лучше», «Старый друг лучше новых двух» и так далее.

В текстах Островского пословицы и поговорки прежде всего способствуют яркой передаче тех особенностей, которые являются непосредственным отражением русского народа, его жизни и характера. Двойкий смысл – прямой и иронический, переносный – заключен в заглавии пьес.

Например: «Свои люди – сочтёмся» эта пословица о близких людях, которые всегда совместно могут решить все проблемы, задачи стоящие перед ними. Она употребляется одним из героев пьесы – Подхалюзиным Лазарем Елизарычем. Данная пословица выражает собой способность к обману и характеризует тем самым не только героя, но и одну из главных мыслей текста. «В добрый час молвить, в худой промолчать» – эта пословица Подхалюзина выражает умение приспособливаться. Она означает то, что нужно знать, когда говорить, а когда молчать.

«Бедность не порок» – русская пословица, означающая, что бедность не является отрицательным свойством человека. Если человек не богат, то это не означает, что он беден и духовно. Неправильно воспринимать бедность человека как недостаток в его характере. Этой пословицей Островский хотел показать духовность русского народа, а также то, что характер человека не зависит от его обеспеченности. Пословица получает свой особый смысл и значение в общем содержании сцены и характере героя одноименной пьесы.

Пословицы и поговорки в сценах обличительного характера весьма разнообразны: они отличаются глубоким смыслом, общественным звучанием, нравственным содержанием, прямым или переносным значением, ярко выраженной художественной функцией в изображении действующих лиц. Пословицы и поговорки делают жизнь, изображённую в пьесах, красочной, реалистичной, «живой».

В заключении работы можно сделать вывод, что пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью пьес Александра Николаевича Островского. Они отражают жизнь русского народа, рассматривают его многогранно. Малые жанры могут служить для описания характера, помогают понять сущность человека, употребляющего пословицы и поговорки в своей речи, способствуют типизации действующих лиц, обобщают каждый образ до социально значимого. Кроме того, они служат для эмоционального отражения речи, могут содержать в себе главную мысль текста, а также авторскую идею.

Литература

1. Акимова, Т. М. О фольклоризме русских писателей / Т. М. Акимова. - Сост. и отв. Ред. Ю.Н. Борисов. Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2001. – 204 с.
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. - СПб. : Авалонь, Азбука - классика, 2008. – 304 с.
3. Чернышевский, Н. Г. Комедия А. Островского Бедность не порок / Н. Г. Чернышевский. -М., «Художественная литература», 1981.

Тиц В.В.

*АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Практическое применение информационно-консультационных порталов Рунета для формирования информативной и коммуникативной компетенции обучаемых на уроках русского языка

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как один из способов применения информационно-коммуникационных технологий вообще и информационно-консультационных порталов в частности.

Ключевые слова: проектная деятельность, русский язык в школе.

В рамках образовательного процесса учитель русского языка преследует решение следующих целей и задач: развитие устной и письменной речи учеников; развитие навыка чтения; совершенствование навыка поиска информации; проверка знаний.

Для выполнения указанных задач каждому преподавателю стоит иметь в резерве несколько адресов ресурсов, содержащих тексты различных типов и жанров, аудио- и видеоматериалы, способные помочь при работе с учениками. По нашему мнению, модульная технология обучения лучше всего подходит для изучения курса русского языка. В основе этой технологии лежит компетентностный подход. Воплощение модульной технологии обучения на практике требует жесткого структурирования учебной информации и содержания обучения. Также необходимо организовать работу учеников с логически завершёнными учебными блоками (модулями). Каждый модуль даёт определённый объём знаний, позволяющий сформировать необходимые компетенции. Это позволяет создать модульную учебную программу, которая характеризуется: Деятельностной направленностью; Оптимизацией содержания обучения; Возможностью организации совместной деятельности учителя и учащихся; Возможностью обеспечения паритетности отношений субъектов учебного процесса; Актуализацией самостоятельной работы обучающихся, самоконтроля и самооценки учебных достижений.

Также модульная программа допускает усиление личностной ориентации образовательного процесса, позволяет изменять сроки обучения предполагает индивидуальную траекторию обучения при усилении личностно ориентированной составляющей данного процесса, допускает изменение срока обучения, взаимозаменяемость и подвижность модулей. Учение превращается в межличностный процесс, становится диалогом. В этой связи применение информационно-консультативных порталов может стать базой, на которой построится передовая программа обучения. Благодаря подобным интернет-ресурсам повышается интерактивность подачи материала, что упрощает налаживание взаимодействия между учителем и учеником. В результате воплощения подобной программы, у учащихся сформируется умение самостоятельно определять цели деятельности и осуществлять её планирование, разделять приоритетные и второстепенные задачи, а применение современных технологий обеспечит развитие различных компетенций, в том числе информативной и коммуникативной.

Проиллюстрируем эти тезисы на основании созданной нами модели содержания модульной программы электива по русскому языку в 9 классе. Создание модульной технологии обучения русскому языку требует создания модульной рабочей программы соответствующего курса по предмету. Создание такой программы начинается с определения единой дидактической цели, сложенной из дидактических целей отдельных учебных модулей.

Формирование наиболее важных компетенций в предметной области (коммуникативной, информативной, языковой, лингвистической, культуроведческой) происходит на основе рекомендаций примерной учебной программы по дисциплине. При этом блоки выделяются на основании системно- тематического анализа содержания обучения, и соответствуют разделам курса русского языка. Цели же модулей вытекают из цельности системы и отражают достижение совокупных объединяющих целей, сопоставленных со знаниями и умениями в соответствующих разделах.

Так, анализ рабочей программы электива по русскому языку с поправкой на требования к модульной программе позволил нам сделать вывод о целесообразности деления темы (модуля) «Развитие речи. Изложение. Сочинение» на три блока: «Изложение: приёмы работы с текстом», «Написание сочинения-рассуждения» и «Речевое оформление письменного высказывания». Блок «Изложение: приёмы работы с текстом» включает элементы: подробное и сжатое изложение, изложение по тексту-рассуждению, логическая схема текста, содержание изложения, содержательные приёмы сжатия, создание собственно текста на основе прослушанного. Блок «Написание сочинения-рассуждения» включает в себя: сочинение- рассуждение, сочинение-рассуждение на лингвистическую тему, функции

языкового явления, аргументация разных функций языкового явления, логическая связь между тезисом и аргументом, смысловая цельность, речевая связность и последовательность сочинения-рассуждения, понимание собственного коммуникативного замысла, композиционная стройность сочинения-рассуждения.

Наконец, в составе блока «Речевое оформление письменного высказывания» присутствуют: оформление высказывания, грамматические средства оформления высказывания, риторические средства оформления высказывания, стилистические особенности письменных высказываний, грамотность и точность высказывания, орфографические нормы при оформлении письменного высказывания, пунктуационные нормы, грамматические нормы, речевые нормы, создание письменного высказывания. Здесь и вступают в дело информационно-консультативные ресурсы интернета, т.к. они позволяют уточнить спорные моменты, связанные с нормами орфографии и пунктуации, правильности оформления высказывания, словообразования и т.д. (gramota.ru и <http://www.ruscorpora.ru>).

Также, с помощью указанных ресурсов (gramota.ru и fcior.edu.ru) можно на месте проверить знания учеников.

Процесс создания модуля по русскому языку включает следующие этапы:

1. Формулировка дидактической цели модуля;
2. Оформление мотивации изучения содержания модуля;
3. Создание блока содержания теоретического материала модуля.

Включает в себя этапы:

- a. Определение учебных элементов темы;
- b. Определение связей и их характера между отдельными учебными элементами;
- c. Логическое упорядочивание учебных элементов.
4. Определение уровней усвоения учебных элементов темы.
5. Оформление блока алгоритмического предписания умений и навыков:
 - a. Выявление учебных умений и навыков;
 - b. Формирование основы блока алгоритмического предписания в виде логической структуры учебных умений и навыков.
6. Формирование структуры действий:
 - a. Формирование мотивационной структуры действий;
 - b. Формирование системы ориентировочных действий;
 - c. Формирование системы исполнительских действий;
 - d. Формирование системы контрольных действий;
 - e. Формирование системы корректирующих действий.
7. Формирование системы управляющих действий учителя.
8. Формирование временной регламентации учебной деятельности в рамках элементов темы, блока, модуля.

Модульная технология подразумевает входную диагностику уровня знаний и развития компетенций учеников, текущую, промежуточную и итоговую проверку усвоения содержания модуля. В соответствии с этим учебный процесс организовывается таким образом, чтобы максимально способствовать регулировке процесса обучения и функционированию обратной связи.

Воплощение модульной технологии обучения русскому языку в рамках основной школы в реальность включает в себя следующие, последовательно выполняемые, этапы:

Всесторонняя диагностика педагогических условий в конкретном учреждении; Разработка структуры модульной рабочей программы обучения и русскому языку; Организация модульного образовательного процесса; Оценка результатов практического воплощения модульной технологии обучения русскому языку и исправление недочетов.

Процесс разработки блока как функциональной единицы представим на примере темы «Речевое оформление письменного высказывания». Рассмотрев тему, определяем её содержание: «оформление письменного высказывания согласно нормам орфографии».

Логическая цельность элемента программы требует включения следующих модулей:

Принципы русской орфографии (2ч);

Употребление гласных в различных морфемах (2ч);

Правописание согласных (2ч); Правописание гласных и согласных в приставках (2ч);

Употребление прописных букв (1ч);

Практическая работа «Гласные в корне слова» (1ч);

Контрольная работа «Орфографические нормы в письменной речи» (1ч). Определяем связь между отдельными элементами и выстраиваем порядок их изучения.

Таким образом, в сумме на изучение данной темы уходит 11 часов. При этом, в альтернативных учебных программах, изучение этой темы занимает 12-18 часов. Полученный запас времени можно использовать для углубления знаний по определенным темам. Также, ввиду ускорения работы над темой, у учеников остается больше времени на самообразование и самообучение, что положительно влияет на развитие различных компетенций.

В процессе внедрения модульной технологии происходит изменение содержания и структуры учебной программы, что приводит к возможности применения новых форм организации образовательного процесса: индивидуально-опосредованная, парная, групповая, коллективная. Также, при проведении занятий и внеклассных мероприятий по русскому языку возможно применение проблемных методов обучения (коллективное обсуждение проблемных ситуаций, лингвистические эксперименты и т.д.), игровые формы обучения (игры, викторины, конкурсы и т.д.), обучение в сотрудничестве (работа в паре, в малых группах, создание проектов и т.д.), само- и взаимообучение (индивидуальная работа и работа в мини-группах).

Таким образом, применив модульную технологию обучения, мы сможем обеспечить логическую целостность и завершённость учебного материала, органично вплести в учебный процесс современные технологии.

Кроме того, внедрение подобной программы позволит задать объем и сложность учебного материала в соответствии с индивидуальными способностями ученика. Индивидуализация образовательного процесса позволит придать ему диалогичный характер, представляющий собой прямое взаимодействие между учителем и учеником, что положительно скажется на развитии коммуникативной компетенции последнего.

Наконец, т.к. модульная технология не мыслима без современных технологий, в т.ч. информационно-консультативных ресурсов интернета, регулярное применение последних в учебной практике прямым образом улучшит информативную компетенцию учащихся. Это особенно важно в свете того, что именно школа в первую очередь призвана формировать и совершенствовать компетенции учащихся, позволяющие им приспособиться к тем или иным жизненным ситуациям.

В современных социально-экономических условиях, отличающихся высокой динамичностью, актуальной подобной глубокой переработки школьной программы становится всё более очевидной.

Литература

1. Алексеева, М.П. Метод телекоммуникационных проектов как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся [Текст] / М.П. Алексеева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 3. – 2009. – 3 с.

2. Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие [Текст] / В.И. Блинов, И.С. Сергеев М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментариум [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: учебно- методическое пособие. – М, 2005. – 32 с.

4. Голубовская, Е.В. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе современных образовательных технологий [Текст] / Е.В. Голубовская // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – №5. – 2010. – С. 23-29.

5. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gramota.ru/>

Черданцева Е.Ф.

АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов
АГГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

Практическое использование языковых корпусов

Аннотация. В статье рассматривается история создания языковых корпусов. С развитием информационных технологий стали создаваться языковые корпусы, которые применялись в лингвистических исследованиях. Корпус отражает все аспекты языка, чем становится незаменимым не только для исследовательских работ, но и для преподавания языков.

Ключевые слова: языковой корпус, корпусная лингвистика, метод лингвистического исследования.

Первоначальные лингвистические исследования, проводившиеся с помощью корпусов, сводились к подсчету частот встречаемости различных языковых элементов. Чаще всего этими элементами были слова, в других случаях – графемы, морфемы, словосочетания. Действительно, если в наличии имеется большой корпус, то самое очевидное, что с ним можно делать – подсчитывать разного рода частоты.

Статистические методики используются в решении сложных лингвистических задач, таких как машинный перевод, распознавание и синтез речи, средства проверки орфографии и грамматики и т.д. Так, устойчивые словосочетания представляют собой с семантической точки зрения неделимую смысловую единицу, что очень важно учитывать в лексикографии, системах автоматической обработки текста. На материале корпуса статистическими методами можно определить, какие слова встречаются вместе регулярно и, таким образом, могут быть отнесены к устойчивым словосочетаниям [1, с. 165].

По прошествии времени корпусы стали осознаваться как мощные информационные ресурсы, могущие быть использованными в рамках различных лингвистических направлений. Так, корпусы являются богатым источником данных для лексикографии. На их основе и с применением компьютера словари могут составляться и пересматриваться гораздо быстрее, чем раньше, таким образом фиксируя текущее состояние языка и не успевая устаревать за то время, которое проходит от момента начала работы над ними до момента выхода их из печати. Так, например, одна из главных целей создания Британского национального корпуса и Банка английского языка заключалась в применении последних в лексикографии.

Словарь современного английского языка Collins COBUILD English Language Dictionary был создан с применением текстовой базы данных Бирмингемского университета. Во введении говорится, что впервые словарь был составлен посредством исследования репрезентативной группы английских текстов, достигающих в общей сложности объема в несколько миллионов слов. Особый вид корпусов, так называемые *monitor corpora* – открытые для пополнения новыми данными корпусы, позволяет лексикографам отслеживать неологизмы и изменение значений у уже известных слов [2, с. 10].

С исследованиями по лексикографии тесно связаны исследования в области семантики. Наблюдая окружения той или иной лингвистической единицы в корпусе, можно установить определенные семантические признаки, характеризующие данную единицу. Часто слово входит сразу в несколько семантических категорий, поэтому следует говорить только о степени принадлежности слова к той или иной категории. Степень же может быть выявлена путем подсчета частот его распределения по разным категориям.

На корпусе тестируются системы автоматической обработки текста и проверяются различные лингвистические теории. Так, например, в университете Nijmegen, Нидерланды,

на текстовых корпусах проверяются разрабатываемые там формальные грамматики. На основе грамматики создается программа синтаксического анализа, которая обрабатывает корпус. Результаты обработки показывают, насколько полно и точно грамматика описывает данные.

Таким образом, с помощью корпусов можно изучать самые разные языковые явления.

В настоящее время корпуса письменных и устных текстов успешно применяются при обучении иностранному языку и в лингвистической педагогике. На базе корпусов формируются списки активной лексики студентов, частотные списки терминов для использования в профессиональных курсах и т.п. Разработчики академических словарей и учебных пособий опираются на аутентичные массивы текстов (*Corpora*). Кроме того, коллекции, библиотеки и массивы текстов отражают реальное функционирование того или иного языка, а их перенос в компьютерные среды только активизировал их практическое и широкое использование в прикладной лингвистике [3].

В качестве корпуса может использоваться множество текстов, доступных в интернете (то есть миллиарды словоупотреблений для основных мировых языков). Для лингвистов самым распространенным способом работы с Интернетом остаётся составление запросов к поисковой машине и интерпретация результатов либо по числу найденных страниц, либо по первым возвращенным ссылкам.

В английском языке такая методология получила название *Googleology*, для русского более подходящим названием может стать *Яндексология*. Необходимо отметить, что такой подход годится для решения ограниченного класса задач, так как средства разметки текстов, используемые в сети, не описывают ряд лингвистических особенностей текста (указание ударений, грамматических классов, границ словосочетаний и т. д.). Кроме того, дело осложняется малой распространённостью семантической вёрстки.

На практике ограниченность такого подхода приводит к тому, что проверить, например, сочетаемость двух слов проще всего через запрос вида «слово1 слово2». По полученным результатам можно судить, насколько распространено такое сочетание и в каких текстах оно чаще встречается [4, с. 25].

Второй способ заключается в автоматическом извлечении большого количества страниц из Интернета и их дальнейшем использовании в качестве обычного корпуса, что дает возможность провести его разметку и использовать лингвистические параметры в запросах. Этот способ позволяет быстро создать представительный корпус для любого языка в достаточной степени представленного в Интернете, но его жанровое и тематическое разнообразие будет отражать интересы пользователей Интернета.

Всё большую популярность в научной среде получает использование Национальных языковых корпусов. Такие корпуса содержат в себе огромные массивы как устных, так и письменных текстах в любых жанрах. Как правило, данные корпуса разбиты на подкорпусы (художественная литература, параллельный корпус, СМИ, диалектный и т.д.), которые в свою очередь разделены по разделам. Таким образом, языковой корпус – это целая система, в которой отражена «жизнь» языка.

Корпусные данные могут быть использованы при обучении иностранному языку. Одним из самых популярных направлений при обучении иностранному языку является обучение с помощью корпусов (*data-driven learning, DDL*). Суть данного метода заключается в том, что ученики являются исследователями языками с использованием информационных компьютерных технологий, они могут самостоятельно делать выводы относительно значений фраз, грамматических правил на основе языкового материала. Такой подход меняет характер учебной деятельности учащегося и ставит его в центр процесса обучения. Роль учителя заключается в организации и осуществлении контроля исследовательской деятельности учеников. Этот индуктивный метод дополняет более распространенный дедуктивный подход, известный также как *слушай – практикуйся – говори*, при котором студенты получают знание о правилах и определениях из объяснений инструктора и справочной литературы. Как отмечает Байдикова Л.Н. «одна из функций педагога по

организации обучения эффективным приемам самостоятельной работы – методическое обеспечение данного процесса. Разработка пособий представляется важнейшей задачей, иначе организация самостоятельной работы студентов превращается в трудоемкий, громоздкий и неэкономичный процесс» [5, с. 108]. Многие примеры могут быть сложными для понимания, а данные, полученные из корпуса, не всегда будут соответствовать толковому словарю. Процесс не обязательно ограничен терминалом компьютера. Результаты корпусных поисков (конкордансов) в распечатанном виде могут быть легко инкорпорированы в раздаточный материал, методические пособия и т.п. и использованы в процессе традиционного преподавания на уроке.

Методическая ценность корпусов заключается в том, что они позволяют использовать «живой» языковой материал, а не опираться на искусственные примеры или собственную интуицию.

Литература

1. Кустова Г. И., Ляшевская О. Н., Падучева Е. В., Рахилина Е. В. Семантическая разметка лексики в Национальном корпусе русского языка: принципы, проблемы, перспективы. // Национальный корпус русского языка: 2003-2005. Результаты из перспективы. - М., 2005. С. 155-174.
2. Плунгян В. А. Зачем нужен Национальный корпус русского языка? Неформальное введение // Национальный корпус русского языка: 2003—2008. М.: Индрик, 2008.
3. Антрушина Г.Б. Стилистика современного английского языка. - СПб.: Владос, 2008. -767с.
4. Рахилина Е. В. Корпус как творческий проект // Национальный корпус русского языка: 2006—2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009, с.7-26.
5. Формирование учебной компетенции у студентов языковых факультетов вузов в процессе обучения теоретическим дисциплинам: Материалы III международной научно-практической конференции (заочной), г. Тамбов, 25 марта 2011г./ Тамбовский Государственный Университет имени Г.Р. Державина; под науч. ред. А.В. Прохорова. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – 146с.

Шабанов А.А.

АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Персонафицированная профессиональная подготовка студентов в условиях пенитенциарной системы: теоретический аспект

Аннотация. В статье анализируются проблемы повторной социальной адаптации (ресоциализации) лиц, осужденных к лишению свободы. Затрагивается понятие пенитенциарная педагогика, оценивается место образования среди жизненных ориентиров осужденных. Рассмотрены разные подходы к организации обучения осужденного с учетом потребности личности обучающегося, требований внешней среды пребывания и задачи индивидуализации процесса обучения. Сделаны выводы о приоритетности использования педагогических технологий персонафицированной подготовки как методологической основы решения задач по организации профессионального обучения в условиях пенитенциарной системы.

Ключевые слова: пенитенциарная педагогика, персонафицированное обучение, ресоциализация осужденных, профессиональное образование.

На современном этапе развития нашего общества, в период экономической нестабильности и кризиса, возрастают требования к личности, способной к адаптации в этих условиях к изменяющемуся социуму, имеющей социализирующий потенциал противостоять негативному влиянию дезадаптационных факторов, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, самообразованию и самовоспитанию. Это в свою очередь диктует

необходимость дальнейшего совершенствования процесса образовательной и профессиональной подготовки человека к жизни и труду, формирования личности с активно-положительным отношением к деятельности, в том числе образовательной [1]

Исследования значимых жизненных ценностей у осужденных, отбывающих наказание в исправительных колониях общего и строгого режима содержания, показывает, что в настоящее время они выделяют профессиональное образование, как основу последующего возвращения к профессиональному труду и востребованности в социуме [2].

Однако среди образовательных ориентиров осужденных большое значение имеют формы, методы и средства, предлагаемые осужденным образовательной средой пенитенциарной системы.

С теоретической точки зрения важно, какая образовательная среда наиболее значима в условиях пенитенциарной системы. Слово «пенитенциарный» в переводе с латинского языка означает «покаянный, исправительный». Покаяние – это не просто признание в проступке, основа возрождения человека. Значит, в пенитенциарной системе образовательная среда должна максимально обеспечивать возрождение человека, его возвращение в социум полноценным членом общества. Поэтому не у кого из ученых исследующих данную проблему, да и у самих заключенных, не вызывает сомнения, что получение профессии, подготовка осужденного к возможностям профессионального самосовершенствования – это одна из первостепенных задач профессиональной подготовки в образовательной среде пенитенциарной системы. По данным ФСИН России, за последнее десятилетие число студентов в исправительных учреждениях возросло втрое, а статистика показывает, что осужденные с высшим образованием меньше совершают повторные преступления [3].

Не случайно в теоретических разработках педагогики XXI века значительное место занимает пенитенциарная педагогика. Пенитенциарная педагогика как наука имеет прочную методологическую основу (теорию познания, гносеологию), играющую роль ориентира в выборе направления теоретических исследований и путей совершенствования практической деятельности в сфере исправления осужденных [4].

Особенностью данной научной области является то, что пенитенциарная педагогика постоянно должна учитывать противоречия между жесткими требованиями права, юридическими нормами и установлениями, и педагогической целесообразностью. Теоретические основы пенитенциарной педагогики должны, с нашей точки зрения, давать рекомендации по разрешению педагогических проблем, которые имеются как у педагога, так и обучаемого в замкнутых, закрытых для внешних взаимодействий условиях обучения в пенитенциарной системе. Наиболее осложнены теоретические изыскания, связанные с получением осужденными высшего профессионального образования.

Анализ состояния разработанности проблемы показывает, что, с одной стороны, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях достаточно широко рассматриваются вопросы исправления и коррекции осужденных в системе исполнения наказания. С другой стороны, наблюдается недостаточность разработанности научно обоснованных критериев изменения личности преступника, способствующих его ресоциализации путем получения профессии в высшем образовании. Если основываться на положении, что высшее образование обеспечивает направленность и содержание активности личности в профессионализации, определяет общий подход человека к профессиональному социуму, к себе как будущему профессионалу, то значимость профессиональной подготовки студентов в условиях пенитенциарной системы весьма велика [5].

Несмотря на то, что одним из эффективных путей исправления осужденных является профессиональное образование, однако сегодня нет четко заданного ориентира, определяющего развитие системы высшего образования в пенитенциарных учреждениях. В реальной практике образовательные организации высшего образования, к сожалению, не рассматриваются и не действуют как институт обеспечения многосторонней подготовки отбывающих наказание к жизни во всех ее проявлениях, как средство ресоциализации и адаптации к жизни в обществе [6].

При активном взаимодействии пенитенциарных педагогов, преподавателей вузов, представителей вузов, специалистов социальной работы возрастает эффект по реабилитации, реадaptации, ресоциализации и качественной профессиональной подготовке осужденных с целью их дальнейшего трудоустройства и улучшения благосостояния освобождающихся осужденных, что является существенным фактором по предотвращению рецидивной преступности и исцелению существующих в современной действительности социальных болезней [6].

А ведь право на получение высшего образования было гарантировано еще Федеральным законом «О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс Российской Федерации, Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации и другие законодательные акты Российской Федерации» от 09.03.2001 N 25-ФЗ (последняя редакция)», которым в часть 4 статьи 108 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации была дополнена положением, обязывающим администрацию исправительного учреждения оказывать содействие осужденным в получении высшего профессионального образования.

Однако этим законодатель ограничился, не урегулировав механизм реализации права осужденных на получение высшего образования. Да и пенитенциарная педагогика не в полной мере предлагает пути решения проблемы организации профессиональной подготовки студентов в условиях пенитенциарной системы с теоретической точки зрения.

Чтобы хотя бы частично подойти к решению выше обозначенной проблемы мы должны ответить на самый значимый вопрос пенитенциарной педагогики: кого мы учим? При поиске ответов на этот вопрос возникает еще череда вопросов: «Кто он студент в пенитенциарной системе? Каковы запросы и потребности студента в пенитенциарной системе? Как организовывать для него обучение?». И это далеко не полный перечень вопросов, возникающих у тех, кто работает в образовательной среде высшего образования в пенитенциарной системе.

Из научно-педагогических исследований и основ, заложенных в пенитенциарной педагогике известно, что особенности студента, находящегося в исправительном учреждении в том, что он:

- ✓ находится в отрыве от его социального окружения и зоны комфорта;
- ✓ проживает в условиях разрушенных привычных социальных связей;
- ✓ обучается в условиях подавления способности к свободному целеполаганию;
- ✓ получает профессиональную подготовку в минимальных возможностях человеческой и уж тем более профессиональной самореализации [4].

Помочь оступившемуся человеку вновь обрести свою человеческую сущность – одно из предназначений пенитенциарной педагогики. Поэтому знание особенностей студента – осужденного очень важная часть образовательной деятельности в пенитенциарной системе.

Студент, получающий высшее образование в пенитенциарной системе:

- ✓ не имеет достаточной базы даже на уровне знаний, так как, как правило, учились без особо желания, не стремились к получению образования и либо сами покидали школу, либо их исключали;
- ✓ имеющиеся знания не глубокие и бессистемные;
- ✓ не владеет необходимыми навыками, умениями воспринимать преподаваемый материал
- ✓ наделен предшествующим негативным образовательным опытом, существенно снижающим интерес к учебе [2].

Изучая запросы и потребности студента, который получает высшее образование в пенитенциарной системе, мы выявили, что есть теоретические исследования, которые доказывают, что приняв решение на получение высшего образования студент – осужденный начинает проявлять социально-позитивные интересы. Эти интересы, в первую очередь направлены на стремление к повышению образования, общей культуры, а также часто на восстановление ранее нарушенных социальных качеств своей личности.

Исходя из вышесказанного главная задача и цель профессиональной подготовки студентов в условиях пенитенциарной системы в системе высшего образования:

- ✓ сделать из оступившегося, зачастую озлобленного на весь мир человека, полноценного члена общества, владеющего профессией;
- ✓ исключить рецидив, новое, повторное совершение преступления данным лицом путем его профессионального трудоустройства по полученной им профессии;
- ✓ помочь молодым людям, оказавшимся в местах лишения свободы, осознать свою значимость и полезность в профессиональной области, по получаемой в высшем учебном заведении профессии.

И еще одна проблема, которая очень значима с теоретической точки зрения – это то, что студент, получающий высшее образование, как правило, либо одиночка, либо имеет одного – двух сотоварищей по обучению. Его обучение невозможно организовать как групповое.

Поэтому не менее значим с теоретической точки зрения вопрос как мы должны учить студентов в условиях пенитенциарной системы?

Все проведенные нами исследования теоретического подхода к обучению студентов в условиях пенитенциарной системы дает нам основание предполагать, что работа с ними должна быть достаточно индивидуальна и регламентирована не только личными запросами обучающегося и возможностями вуза, но и особенностями образовательной среды студентов в условиях пенитенциарного учреждения [2].

Исходя из теоретических наработок педагогики XXI века рассматриваются, как минимум, три направления подхода к работе с обучаемыми, рекомендуемыми для применения в практике индивидуального подхода к обучению:

1. Индивидуализированное обучение;
2. Личностно-ориентированное обучение;
3. Персонифицированное обучение.

Рассмотрим каждое из вышеназванных направлений, которые были бы предпочтительны для студентов, находящимися в местах лишения свободы с точки зрения теоретических основ, предлагаемых пенитенциарной педагогией.

И так начнем из индивидуализированного обучения, которое рассматривается как такая организация педагогического процесса, при которой осуществляется отбор и адаптация методов, средств и приемов обучения, в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося. Индивидуализация (от англ. individualization; от нем. Individualisierung) – это процесс выделения человека как относительно самостоятельного субъекта в ходе развития образовательных отношений [7]. При индивидуализации обучения необходимо выделение личности по ее индивидуальным свойствам и принятие во внимание особенностей каждого индивидуума. выделение личности по её индивидуальным свойствам. Индивидуализация обучения – это комплекс педагогических и психологических приемов воздействия на обучающегося, которые реализуют его потребность ощущать себя в центре внимания [7].

Индивидуализированное обучение – форма, модель организации учебного процесса, при которой: педагог, как правило, взаимодействует лишь с одним обучающимся, один обучающийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.) [7,8]. Главное достоинство индивидуального обучения – оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, «вносить вовремя необходимые коррекции в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать достаточно высоких результатов [5]

За последние годы проблеме индивидуализации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ (И.Э. Унт, А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, С.Д. Шевченко и др.).

Значительный вклад в разработку указанной проблемы внесли работы учёных-методистов А.Н. Конева, В.П. Беспалько, Е.А. Климова, М.Н. Скаткина и др. [8].

Однако исследуя индивидуализированное обучение применительно к профессиональной подготовке студентов в пенитенциарных учреждениях невозможно не отметить ряд недостатков, мешающих его полноценной реализации для обучения осужденных. Недостатки идеи индивидуализации обучения для осужденных, которые не решены ни практикой, ни теорией в пенитенциарной педагогике:

- ✓ ослабляется непосредственная руководящая роль педагога;
- ✓ обучение ориентируется на воспроизводящее содержание материала;
- ✓ отсутствие достаточной общеобразовательной базы снижает уровень самого обучения;
- ✓ не сформированность критериев самооценки своей образовательной деятельности у обучаемого мешает формированию профессиональных компетенций;
- ✓ большую сложность представляет организация индивидуализированного обучения в условиях жесткой регламентации временных занятий в пенитенциарной системе.

Данные недостатки приводят к значительному снижению качества подготовки студентов не только в различных пенитенциарных учреждениях, но и у разных обучаемых внутри одного учреждения, даже по одному профилю высшего образования.

Следующее направление, которое может быть использовано при индивидуальном подходе к студенту – это личностно-ориентированное обучение. Личностная ориентация базируется на особенностях общения с другим человеком путем внимания к его личности.

Личностно-ориентированное обучение – это педагогическая технология, направленная на обучающегося, через кооперацию, коммуникацию, организацию, самовыражение. Данная технология способствует формированию гражданской позиции, ответственности, самостоятельности, целеустремленности. При этом личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где главенствующую роль играет обучающийся со своими личностными качествами. Вопросам личностно-ориентированного подхода к обучению посвящены работы Е.В. Бондаревской, А.Д. Грибановой, В.В. Серикова, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманской и др. [8].

То есть личностно-ориентированное обучение основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к самоопределению, свободному выбору жизненного пути. При этом обучающийся должен владеть способностью и иметь право на реализацию своих мотивов и ценностей. Что сложно представить для осужденного и помещенного в пенитенциарное учреждение студента. Личность студента – осужденная искажена, имеет антисоциальные наклонности и соответственно маловероятно полноценное включение такого обучаемого в личностно-ориентированное обучение.

Кроме того, педагогикой XXI века выявлен достаточно широкий круг недостатков личностно-ориентированного обучения, которые будут мешать полноценной профессиональной подготовке студентов, получающих высшее образование в условиях пенитенциарной системы. Такими недостатками мы считаем:

- ✓ возможную переоценку интересов студента, определяющих содержание и методы обучения;
- ✓ обучение, основанное на принципе субъектности, в какой-то мере противопоставляется коллективной деятельности;
- ✓ велика степень ошибки педагога, так как отсутствует внешний контроль;
- ✓ формирование потребностей обучаемого, его жизненных принципов, форм поведения и взглядов зависит преимущественно от его собственной нравственности и компетентности конкретного педагога;
- ✓ ассоциативная связь модели поведения, а также взглядов и принципов обучаемого не проецируется на окружающий мир;

- ✓ велика вероятность смены форм поведения, взглядов и принципов в отсутствие педагога;
- ✓ создание педагогических ситуаций требует от педагога высокой квалификации и повышенных затрат жизненно-временных ресурсов.

Рассмотрев индивидуализированное и личностно-ориентированное обучение, мы рассматриваем еще один вариант организации профессиональной подготовки студентов, получающих высшее образование в условиях пенитенциарной системы – это персонифицированное обучение.

Персонификация – это, в первую очередь, опора на личностные качества обучаемого. Опора на уже имеющиеся установки, предпочтения, ценностные ориентиры, «работающие» мотиваторы деятельности, направленность развития личности [9].

Персонифицированное обучение – это специально организованная совместная деятельность педагога и студента в рамках образовательного процесса, предполагающая формирование субъективного опыта учащихся, а также интеллектуально-нравственное развитие личности от эгоцентризма к альтруизму с опорой на психологические содержания социального индивида, формируемого на метаэтническом уровне [9].

Персонифицированное обучение, которое еще называют персонализированным подходом в образовании, является наиболее приемлемым вариантом профессиональной подготовки студента, при получении высшего образования в исправительном учреждении [10].

Персонифицированное обучение также можно рассматривать как способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором студент-осужденный выступает достаточно полноценным субъектом своей образовательной деятельности, но при этом его образовательная траектория строится с учетом всех требований и ограничений налагаемых образовательной средой пенитенциарных учреждений [8,10].

Персонифицированный подход базируется на положении, что студент обучается и профессионально развивается лучше, если он мотивирован, активен и если учитываются его индивидуальные особенности. Обучаемому предоставляется возможность участвовать в планировании собственной образовательной траектории, ставить или выбирать значимые для себя учебные, познавательные цели, управлять временем и темпом обучения, выбирать те или иные задания, способы их решения и проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других [9]. Указанные параметры определяются по большей степени (в пределах — полностью) самим учащимся с помощью педагога и организатора воспитательной и образовательной деятельности в пенитенциарных учреждениях. При этом персонализация нацелена, прежде всего, на развитие личности, а не только на усвоение определённого объёма знаний, что очень важно для последующей социализации бывшего осужденного в социально-профессиональном пространстве [11].

Технологии персонифицированного обучения являются, на наш взгляд, системообразующим конструктом построения учебного процесса в зависимости от ведущих форм интеллектуальной активности студентов-осужденных. Эти технологии выступают в качестве связующего звена между целью и содержанием развития субъектности студента, обучающегося в местах лишения свободы, и обеспечивают эффективность профессиональной подготовки таких обучающихся.

Персонифицированное обучение, нацеленное, прежде всего, на интеллектуально-нравственное развитие студентов, ориентировано на компоненты социально-психологических сфер интегративной субъектности человека. Что очень важно при последующей ресоциализации выпускника вуза в социуме.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о необходимости персонифицированной профессиональной подготовки студентов в условиях пенитенциарной системы. В персонифицированной подготовке студенты, получающие высшее образование в местах отбывания наказания выступают активными соучастниками своей образовательной деятельности. В дальнейших исследованиях мы планируем

исследованием особенностей стратегического характера персонифицированного обучения к профессиональной подготовке в вузе, которые проявляются в индивидуальном, персональном и персонифицированном подходе.

Литература

1. Щепкина Н.К. Как осужденные относятся к образованию? // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 64. С. 115-123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-osuzhdennye-otnosyatsya-k-obrazovaniyu>
2. Санташов А.Л. Практика и проблемы профессионального образования осужденных в современной России // Аллея науки. 2018. Т. 3, № 8 (24). С. 321-325.
3. Юнусов А.А., Гуриц С.Д. Актуальные вопросы развития профессионального образования осужденных в системе исполнения наказаний // Вестник Владимирского юридического института. 2017. № 3 (44). С. 51-54.
4. Тюгаева Н.А. Пенитенциарная педагогика как отрасль педагогической науки // Вестник Кузбасского института. 2016. № 3 (28). С. 181-185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/penitentsiarnaya-pedagogika-kak-otrasl-pedagogicheskoy-nauki>
5. Салахова В.Б., Агаджанова Э.Р. Гуманизация исполнения наказания в виде предоставления права осужденным на получение высшего профессионального образования // Власть. 2015. № 10. С. 133-137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-ispolneniya-nakazaniya-v-vide-predostavleniya-prava-osuzhdennym-na-poluchenie-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>
6. Яковлева М.К. К вопросу о развитии системы образования в пенитенциарных учреждениях // Известия Регионального финансово-экономического института. 2013. № 1. С. 15-15.
7. Скибина Я.В. Проблема индивидуализации обучения в современных условиях // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. Издательство: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина (Краснодар). 2016. С.2123-2134. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509911> (дата обращения 27.10.2020)
8. Селевко Г.К. «Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах» М.: НИИ Школьные технологии, 2019. 818 с.
9. Гладкая И.В., Примчук Н.В. Современное понимание персонифицированной подготовки в высшей школе // Научное мнение. 2020. № 6. С. 26-32.
10. Попова О.В., Шабанов А.А. Персонифицированная подготовка как необходимое условие реализации программ высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов. Бийск, 2020. С. 174-177. URL: http://www2.bigpi.biysk.ru/nir2016/file/kteho_18_06_2020_02_31_41.pdf#page=174
11. Афанасенкова С.А. Персонифицированный подход в обучении как современный ресурс в поликультурном воспитании // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. № 2. С. 17-20.

Якунин А.О.

*АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В. Попова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Подготовка будущих педагогов к экономической активности в условиях современного образования

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания педагогических условий при подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности

Ключевые слова: экономическая активность, профессиональная деятельность.

Социально-экономические изменения в России, переход к цифровой экономике ставят перед российским обществом важную педагогическую проблему – сформировать экономическую культуру молодого человека, которая будет способствовать осуществлению эффективной экономической деятельности и позволит оценивать данную деятельность с позиции экономической целесообразности [1].

Современные требования к обучающимся всех ступеней образования диктуют норму социальных отношений в сфере экономики не только на уровне финансовой грамотности, но и экономической активности социальной, профессиональной, а также жизнедеятельности.

Новые приоритеты в развитии высшего образования, обозначенные в Национальном проекте «Цифровая экономика» связаны, прежде всего, с достижением нового качества образования, соответствующего как потребностям рынка труда, так и международным стандартам. Перед высшим образованием поставлены задачи подготовки специалистов, способных реализовывать все определяемые федеральным государственным образовательным стандартом направления развития необходимой экономической деятельности, позволяющей активно участвовать в поиске и создании рабочих мест и улучшению региональной экономики в целом [2].

Проблема совершенствования системы подготовки будущих педагогов актуальна сегодня во всем мире, ей уделяется особое внимание в документах реформ высшего образования в разных странах (Болонская декларация; План администрации президента США по реформированию педагогического образования «Наше будущее - наши учителя»; ряд законодательных актов по модернизации педагогического образования в разных провинциях Канады; принятие закона «Об учителях» в Китае) и деятельности международных организаций ЮНЕСКО (Стратегия по подготовке учителей: южное направление в рамках Инициативы ООН «Образование для всех»), ЮНИСЕФ (Инициативы по подготовке учителей в рамках разных проектов и направлений деятельности организации), Международной организации труда (Рекомендации по соблюдению прав учителей и других педагогических, научных работников), направленных на повышение качества подготовки педагогических кадров и обеспечение их непрерывного профессионального развития [3].

Профессиональной подготовке будущих педагогов отводится важное место в документах РФ, определяющих характер обновления педагогического образования в нашей стране (Закон «Об Образовании» и Закон «Об образовании в РФ», Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 направлена на установление норм профессионально-педагогической деятельности, которые должны стать основой для определения результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Проводимая в мире и стране политика модернизации педагогического образования и профессиональной подготовки будущих педагогов актуализирует проблему исследования изменений, установления характера их протекания, направленности, степени интенсивности и продуктивности с целью приведения ее в соответствие с современными «вызовами».

В связи с этим, в педагогической науке возникла потребность в проведении специальных исследований, направленных на изучение изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования, обобщение данных других наук об этих изменениях, их описание и объяснение, а также прогнозирование эффектов и рисков происходящих изменений.

Успешность протекания модернизационных процессов в российской системе образования во многом зависит от педагогических кадров, их ценностного отношения к происходящим преобразованиям. Подготовка будущих педагогов, готовых к реализации проводимых изменений, способных работать в условиях дифференциации и инновационности современной образовательной практики, является основной задачей высшего педагогического образования Российской Федерации [3].

Задача организации учебного процесса в вузе, способствующего подготовке молодого специалиста, грамотно использующего современные информационные технологии и актуального экономически выходит на первый план. Экономическая активность это результат усвоения экономических знаний и умений, подготовка экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения.

Подготовка к экономической активности будущих педагогов в период обучения в вузе предполагает создание педагогических условий, а именно:

- 1) ориентирование на достижение цели в процессе освоения экономических дисциплин;
- 2) экономическая направленность деятельности студентов в рамках изучаемых дисциплин;
- 3) систематическая и существенная поддержка в процессе освоения изучаемых дисциплин;
- 4) гибкая организационная и методологическая поддержка учебного процесса;
- 5) конструктивная концентрация на работу и деятельность в процессе освоения экономических дисциплин;
- 6) мотивация и ценности в процессе освоения экономических дисциплин [4, с.108].

Организовать процесс подготовки будущих педагогов таким образом, чтобы было достаточно определенных инструментов: методов, способов получения, обработки и передачи информации – соответствующих требованиям времени, для того, чтобы выполнить профессионально-педагогическую деятельность достаточно эффективно возможно в совокупности общеобразовательной подготовки студентов с саморазвитием экономической активности.

Сегодня система образования требует, чтобы выпускник вуза соответствовал установленным требованиям, а именно вступал в жизнь с уже развитым экономическим опытом. Эти требования соответствуют идеям подготовки современного педагога, который нацелен на формирование конкурентоспособного специалиста, а именно, когда человек может сочетать части имеющегося опыта и синтезировать что-то новое. Для этого необходимо, чтобы выпускники стали субъектом собственного профессионального развития, важно чтобы было организовано решение проблемы саморазвития экономической активности во время подготовки будущих педагогов [1].

С возникновением в стране особой социально-экономической ситуации, переходом к условиям рынка труда и рынка образовательных услуг экономическое образование приобретает особую актуальность. Появляется необходимость в формировании у педагогов новой экономической позиции и, соответственно, нового стиля мышления, востребованного современным временем [4].

Форма, качество и содержание образования стало определяться не только государственным заказом, но и спросом, возникающим в разных социальных группах, каждая из которых отличается своими финансовыми возможностями для его воплощения. Для того чтобы учить, педагог не только отлично должен знать свой предмет и владеть эффективной методикой его преподавания, но и уметь ориентироваться в различных сферах жизни, быть культурным человеком. Поэтому саморазвитие педагога – это основной инструмент его профессионального и общественного роста, совершенствования мастерства.

Студенты XXI века учатся в период формирования «новой экономики» информационного общества. Преподавателям экономических дисциплин требуется непрерывно пользоваться интерактивными методиками обучения, тестовыми заданиями, решением конкретных ситуаций и задач, чтобы на основе теоретических аспектов анализировать противоречивые процессы рыночных преобразований.

Безусловно, для студентов педагогических направлений экономические дисциплины не являются основными, но в динамично развивающихся условиях современного мира владеть основами экономики просто необходимо. Чтобы понять устройство современной экономической системы, студенту необходимо получить знания о:

- производстве как системе ограниченных ресурсов;
- идеальной модели рыночной экономики;
- взаимодействии спроса и предложения;
- механизме ценообразования, инфляции и доходах;
- макроэкономических факторах и институтах [5, с.41].

Уровень подготовки и эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия студента и преподавателя. Экономические дисциплины здесь не исключения. Творческий процесс, возникающий в ходе общения и совместной работы студента и преподавателя, бесспорно, является эффективным механизмом накопления знаний.

Для студентов педагогических направлений экономические дисциплины не являются профильными, часто, не вызывают интереса, что приводит к плохим результатам усвоения образовательной программы. Именно поэтому в современном образовательном процессе нужно использовать как традиционные, так и альтернативные методы обучения, ведь, как говорилось выше, все методы обучения взаимосвязаны и дополняют друг друга. Использование разнообразных методов и приемов активного обучения пробуждает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач. Традиционные методы дают большой запас теоретических знаний, альтернативные методы более практико-ориентированы, но по отдельности ни те, ни другие не принесут хорошего результата [6].

В современном образовании требует внедрения в процесс обучения не только прежних, оправдавших себя, но и новых методов обучения, среди которых особое внимание сейчас стали уделять интерактивным методам обучения. Тем более это важно для студентов – будущих учителей. Если ранее усилия преподавателей сосредоточивались прежде всего на том, чтобы студент работал с рекомендованными источниками, был активен на семинаре, задавал вопросы, рассуждал, принимал участие в работе конференций, днях науки, готовил рефераты и выступал с докладами, то сегодня

этого уже мало. Решая проблемы перевода экономики России на инновационный путь, развития предпринимательства, молодежного предпринимательства в частности, государство, общество заинтересованы в практико-ориентированном образовании – на это работают не просто активные, а интерактивные методы обучения. Эти методы позволяют студентам лучше ориентироваться в информационном пространстве, вести диалог, развивать познавательные навыки, навыки участия и действия, умение анализировать ситуации, вырабатывать новые идеи. Меняется не только поведение студентов, которые погружаются в предложенную тему, выстраивают свое поведение друг с другом, другими участниками занятия, смотрят на себя со стороны при представлении результатов своей деятельности вниманию других. Принципиально меняется взаимодействие между студентом и преподавателем. В этой ситуации педагог не дает готовых решений, готовых знаний, а стимулирует студентов к самостоятельному поиску, к творчеству [5,6].

Модернизация системы образования как основа динамичного экономического роста и социального развития общества, как фактор благополучия граждан и безопасности страны является необходимым условием для формирования инновационной экономики. Изменчивость, которая стала основной чертой во всех сферах жизнедеятельности, диктует необходимость обучаться на протяжении всей жизни, а это значит, что сегодня недостаточно передавать новым поколениям ранее накопленные знания, гораздо важнее готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество никогда прежде не встречались [3].

Таким образом, в рамках новой образовательной парадигмы обучающийся должен не только овладеть суммой знаний, но и развить творческие способности, умения самостоятельно искать новые способы решения задач и свободно осуществлять деятельность в стандартных, нестандартных и неопределенных ситуациях, быть экономически активным.

Литература

1. Богинская О.С. Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-prediktory-stanovleniya-gotovnosti-studentov-vuza-k-professionalno-pedagogic>
2. Васильчук Г.Т. Подготовка учителей к реализации профессиональной деятельности в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2018. 23 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-uchitelei-k-realizatsii-professionalnoi-deyatelnosti-v-sovremennykh-usloviyakh>
3. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2016. 42 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/izmeneniya-professionalnoi-podgotovki-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-usloviyakh-moderniza>
4. Кузнецова Н.И. Влияние экономической компетентности на профессиональное саморазвитие педагога // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 107-109. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1648>
5. Лаврова Н.Г. Интерактивные формы экономического образования будущих педагогов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (27). С. 41-44. URL: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/659/610>
6. Опалей П.К. Методики преподавания экономических дисциплин для студентов педагогических направлений // Социальное и экономическое развитие АТР: опыт, проблемы, перспективы. 2018. № 1. С. 122-127. URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/d5f/opaley_p_k_metodiki_prepodavaniya_ekonomicheskikh_distiplin_dlya_studentov_pedagogicheskikh_napravl.pdf

Асланова А.Ф.

АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов,
АГППУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Россия

Теоретические предпосылки к формированию коммуникативных умений обучающихся русскому языку с применением ИКТ-технологий

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в настоящее время именно информационные технологии открывают большие возможности для учебной деятельности. Их использование позволяет более полно и глубоко изучить материал. Такие информационно – коммуникационные технологии как интернет порталы и сайты, позволяют значительно расширить кругозор учащихся, при этом формируют, прежде всего, коммуникативные умения, так как способствуют расширению словарного запаса, навыкам правильного использования и применения сложных слов и словосочетаний.

Новизна данной работы состоит в раскрытии специфики применения элементов новых образовательных технологий для формирования коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка.

Особенностью современного этапа образования является активное внедрение в образовательный процесс интегрированных уроков, основной целью которых является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Связано это с тем, что именно это вид компетенции очень сильно зависит от особенностей учебного процесса, поскольку формируется она совместными действиями учителя и учеников. Связано это с тем, что коммуникативная компетенция прежде всего формируется за счет таких видов деятельности как: непосредственный диалог, высказывание своей точки зрения, умение слушать и вести диалог, умение вступать в дискуссию и вести ее положительно, не переходя на спор, готовность активно участвовать в беседе, умение владеть устной и письменной речью, грамотность речи и тд.

Концепция модернизации российского образования подчёркивает, чтобы воспитать личность, стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей, открытую для восприятия нового опыта, способную на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях, необходимо прежде всего научить ребёнка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, то есть сформировать у него коммуникативную компетенцию.

Нельзя обучение русскому языку ограничивать рамками урока. Обязательно нужно дополнять урок специально организованной (вместе с детьми) «языковой средой». При реализации коммуникативного подхода специально организованная среда является необходимым условием и средством речевого развития.

Таким образом, освоение коммуникативной компетенции обучающимися требует от педагога мастерства в построении уроков, на которых усвоенный теоретический материал будет являться основой создания системы практических умений и навыков развития речи.

Цель данной работы – рассмотреть возможности применения информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка для формирования коммуникативных компетенций.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- рассмотреть понятие, особенности и проблемы формирования коммуникативных компетенций учащихся на уроках русского языка;

- определить возможность использования ИКТ технологий на уроках русского языка для развития коммуникативных компетенций;

- изучить возможности портала «Культура письменной речи».

Объектом данной работы являются – информационно-коммуникационные технологии.

Предметом – возможность применения ИКТ на уроках русского языка.

Изучением проблемы использование информационных и коммуникационных технологий на уроках русского языка занимались исследователи: С.А. Андреев, Ю.Б.Зотов, В.Г. Казаков, С.М. Соколовская, И.Ф. Харламов, Г.С. Швайко и другие.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: сравнение, синтез, моделирование, конкретизация, анализ литературы по теме исследования.

Возможностей у ИКТ для формирования коммуникативной компетенции учеников достаточно много, основные: 1) переход от статистической модели знаний к динамической системе умственных действий; 2) переход от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения; 3) переход от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно волевой регуляции.

Наиболее эффективно средства ИКТ с целью формирования коммуникативной компетенции применяются при работе в группах (создание онлайн-презентации, создание совместного google документа, оформление онлайн-стенгазеты, дискуссия на онлайндоске), т.к. совместная деятельность позволяет формировать отношения взаимопомощи; улучшает психологический климат; способствует проявлению самостоятельности в выполнении определенных видов работы; повышает учебную и познавательную мотивацию. В результате работы в группе создается коммуникативная ситуация – система взаимодействующих факторов (реальных и воображаемых), побуждающих участников к общению и определяющих их речевое поведение [1].

Формированию коммуникативной ситуации способствует использование сервисов по созданию анкет, тестов в googleforms, ведение тематического блога, что развивает устную и письменную речь, побуждает к участию в диалоге, дискуссии посредством актуальной тематики, возможности высказать свое мнение.

Средства ИКТ могут позволить ученикам не только сформировать нужный перечень компетенций, но и прежде всего позволят им овладеть информационной компетенцией, которая в настоящее время достаточно востребована, поскольку позволяет владеть информацией, анализировать ее, критически оценивать, а так же позволяет всем этим успешно делиться в процессе общения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение ИКТ на уроках русского языка позволяет не только развивать и формировать информационную компетенцию, но и прежде всего формировать коммуникативную компетенцию, поскольку они очень тесно связаны друг с другом [2].

Популярность информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе обусловлена тем, что они положительно влияют на скорость обучения, повышают интерес учеников к изучаемому предмету, позволяют качественно повысить уровень усвоения материала, позволяют сделать процесс обучения более индивидуализированным, а так же дают возможность оценивать уровень и качество знания более объективно.

Предмет русский язык является уникальной возможностью формирования коммуникативной компетенции. Обусловлено это прежде всего тем, что в коммуникативную компетенцию большинство педагогов относят знание языка, навыки и умения взаимодействовать с окружающими, умение общаться в коллективе. Навыки грамотной и правильной речи невозможно сформировать без знания основных правил и норм русского языка, которые являются основой данной дисциплины.

Ввиду того, что перечень ИКТ достаточно обширный, то их и их компоненты могут быть классифицированы по различным признакам. Выделим наиболее крупные из них:

- обучающие. Это такие информационные технологии, основной целью которых является формирование знаний, навыков и умений, а так же обеспечение необходимого уровня знаний по учебному материалу;
- тренажеры. Это информационные технологии, которые позволяют не только отработать или повторить определенные умения, но и закрепить их;
- контролирующие. Это информационные технологии, основным назначением которых является измерение или контроль уровня усвоения материала, или остаточных знаний;
- информационно-поисковые. Позволяют учащимся сформировать навыки и умения связанные с поиском или систематизацией информации;
- демонстрационные. Данные информационные технологии, позволяют визуально представить изучаемые объекты, явления или процессы, для того, что бы учащийся имел возможность более детально его изучить, понять принцип действия и тд;
- имитационные. Этот вид информационных технологий позволяет полностью воспроизвести отдельный аспект (механизм и тд) деятельности, для того что бы изучить его характеристики;
- лабораторные. Данные технологии позволяют учащимся произвести определенные эксперименты, посмотреть и оценить их результат на реальном оборудовании;
- моделирующие. Данный вид технологий направлен на то, что бы смоделировать объект или явление для того, что бы иметь возможность его изучить или исследовать;
- расчетные. Данные информационные технологии позволяют автоматизировать процесс расчета с целью облегчения наиболее рутинных действий в процессе изучения;
- учебно-игровые. Этот вид информационных технологий позволяет создать игровую ситуацию, в которой для достижения поставленной цели необходимо применить полученные в процесс обучения знания;
- коммуникационные. Позволяют осуществлять общение педагога и учеников между собой в процессе выполнения определенных видов заданий;
- интегрированные. Данный вид информационных технологий представляет определенный перечень ресурсов, которые направлены на решение комплекса задач стоящих перед образованием [3].

В последнее время особое внимание педагогов привлекают разнообразные информационные технологии позволяющие проводить тестирование в онлайн режиме. Они позволяют не только проверить знания учеников, а так же дают возможность подготовиться к выполнению заданий ЕГЭ [4].

Достаточно популярным средством формирования коммуникативных компетенций учащихся являются современные интернет порталы. Наиболее популярные среди них:

1. Грамота.ру. Пожалуй, самый популярный ресурс для тех, кто заинтересован в обучении русскому языку. Чаще всего этот справочно-информационный портал используется для быстрой проверки правописания и проверки постановки ударения. Кроме того, на сайте можно изучать теорию — свод правил орфографии и пунктуации — и выполнять задания на усвоение материала.

2. Орфограммка. Сервис, позволяющий проверять целые тексты на соответствие нормам русского языка. Вы не только увидите конкретные ошибки, они будут выделены цветом, но и правила, связанные с каждой из них, и советы по улучшению текста.

3. Текстология. Сайт с полезной информацией не только для школьников, но и для филологов и лингвистов. Можно изучить все базовые языковые правила и найти много материалов как по русскому, так и по литературе.

4. Верные слова. Ресурс для обучения русскому языку детей онлайн. Подойдет для дошкольников и младшеклассников, которых мало привлекает бумажный учебник или скучные прописи. Красочный интерфейс и интерактивная платформа призваны заинтересовать ребёнка и расположить к изучению правописания. Подписка на сайт платная, есть свободный доступ к пробным урокам.

5. Интерактивный диктант. Классный ресурс для тех, кто хочет проверить свои силы и оценить уровень грамотности не выходя из дома. Некому начитывать текст? Не беда. Здесь нужно лишь вставлять буквы и знаки препинания в пропуски.

Каждый месяц к юбилею выдающегося русского писателя или поэта на сайте появляется новый диктант, основанный на произведениях юбиляра. Так, можно узнать, насколько вы грамотны, написав текст к 145-летнему юбилею Бунина или 125-летию со дня рождения Булгакова.

Сайт создан при поддержке Городского методического центра Департамента образования Москвы. Внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет улучшить усвоение учебного материала, повысить заинтересованность учеников в изучении предмета «русский язык». Помимо этого применение ИКТ на уроках позволяет снизить объем домашнего задания и сделать его более интересным. Так же важно отметить тот факт, что применение ИКТ способствует увеличению познавательной активности учеников, а так же положительно отражается на их мотивации, так как вся информация в сети, достаточно часто представлена в одном месте, а представлена и написана достаточно доходчиво и понятно, без каких либо сложных терминов.

Так же необходимо помнить о том, что информационно-коммуникационные технологии не могут полностью заменить традиционные способы обучения, поэтому важно все грамотно сочетать.

Литература

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2017. – 381 с.
2. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. — 2016. — № 9. — С. 55 — 60.
3. Зарина С.Г. Использование интернет ресурсов на уроках русского языка/ С.Г. Зарина. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/10/18/statya-ispolzovanie-internet-resursov-na-urokah-russkogo>

Жданова Е.В.

*АГППУ имени В.М Шукшина (г. Бийск)
научный руководитель: канд. филол. наук, доцент М.С. Власов
АГППУ имени В.М Шукшина (г. Бийск)*

Изучение языковой нормы в школьном курсе русского языка для повышения уровня грамотности речи: анализ УМК по русскому языку для средней общеобразовательной школы

Задачи повышения уровня грамотности речи школьников всегда имели первостепенное значение, поскольку её решение позволит сформировать у учащихся одно из важнейших коммуникативных качеств, без которого успешная социализация личности практически невозможна.

В настоящее время решение данной задачи предполагает работу по разным направлениям, одним из которых является изучение языковой нормы, которую, по утверждению Л.П. Крысина, следует понимать в широком и узком смысле. В первом понимании норма представляет собой традиционно сложившиеся способы речи, основанные на многолетнем обычае использовать языковые единицы и их сочетания. А в узком смысле норма является результатом целенаправленной кодификации языка [3, с. 79].

Подчеркнем, что изучение языковой нормы имеет важнейшее значение не только в школьном курсе русского языка, но и в языкознании вообще. Именно так считал академик В.В. Виноградов [1, с. 9].

Существует два вида языковых норм: императивные – не допускающие выбора, и диспозитивные – допускающие выбор) [2, с. 111 - 112].

Кроме того, выделяются виды языковых норм в зависимости от того или иного раздела языка. Так, в соответствии с положениями ФГОС ООО [14], выделяются орфоэпические, лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы. Помимо них, некоторые лингвисты и педагоги-словесники выделяют и некоторые другие нормы, например, стилистические, морфологические, синтаксические и др.

Следует особо отметить, что языковая норма имеет определяющее значение для сохранения всех основных качеств языка и самого языка как системы, защищая его от распада на многие диалекты. Именно наличие языковой нормы позволяет языку полноценно функционировать и обслуживать потребности общества, являясь, по сути, фактором, скрепляющим социум воедино. Поэтому значение изучение языковой нормы как одного из направлений работы по повышению уровня грамотности речи трудно переоценить.

Что касается методов и форм учебной работы по повышению уровня грамотности речи обучающихся через изучение языковой нормы на уроках русского языка, то в настоящее время существует немало разработок, сделанных учителями-словесниками. Однако степень эффективности учебного процесса зависит не только от них, но и от учебных материалов, представленных в учебно-методических комплексах русского языка. Рассмотрим два из них: УМК под редакцией В.В. Бабайцевой и УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта.

При этом следует иметь в виду, что ведущим направлением в формировании языковой компетенции через изучение языковой нормы является развитие речи (как устной, так и письменной), поскольку очевидно, что освоение языковых норм без использования их на практике (т.е. в речи), абсолютно невозможно. Поэтому работа по развитию речи представляет собой важнейшую часть общей работы по формированию языковой компетенции.

Руководствуясь этим соображением проведем анализ учебных материалов двух основных учебно-методических комплексов за 5 – 9 классы, которые используются в современной общеобразовательной школе для обучения русскому языку, на предмет системы работы по развитию речи.

Как известно, особенностью УМК по русскому языку под редакцией В.В. Бабайцевой является то, что он включает отдельные учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса. Кроме того, в состав данного УМК также входят учебные пособия «Практика» Г.К. Линдман-Орловой, А.Ю. Купаловой, А.П. Еремеевой, С.Н. Пименовой. Таким образом, все компоненты данного УМК тесно связаны между собой (фактически представляют единый учебник в трех частях) и в совокупности способствуют решению задач обучения русскому языку в школе.

Для нас здесь основной интерес представляет та часть данного УМК, которая направлена на формирование коммуникативной компетенции учащихся, а именно учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной.

Итак, в учебнике для 5 класса данного УМК [4] конкретных заданий по использованию в речевой практике языковых норм не предусмотрено. Однако присутствуют задания, предполагающие знание языковых норм и применение их в речи, например, задания на изменения временных форм глагола в тексте, вставку пропущенных букв в словах, замену сравнительного оборота именем существительным в творительном падеже, составление предложений с использованием конкретных языковых средств и т.д.

В учебнике для 6 класса [5] школьники повторяют изученные ранее фигуры речи, добавляя к ним выражение сравнения с помощью кратких форм прилагательных (подобен, похож), форм сравнительной степени прилагательных и наречий. К лексическим средствам связи предложений в тексте добавлен описательный оборот. Среди заданий, предполагающих использование языковых норм можно выделить следующие: задания на использование различных средств морфемики, фонематики, графики, орфографии при ответе

на конкретный вопрос, на ставку пропущенных букв, на объяснение орфограмм, выявление ошибок в употреблении некоторых частей речи и др.

Учебник 7 класса [6] включает следующие задания, предполагающие использование языковых норм: задания на правописание отдельных слов, составление словообразовательных цепочек с подчеркиванием «ошибкоопасных» мест, использование знаков препинания в тексте и т.п.

В учебнике для 8 класса [7] обобщаются знания о лексике и морфологии. Среди заданий, предполагающих использование языковых норм можно выделить следующие: задания на подтверждение орфографических и пунктуационных правил примерами из текста, на объяснение орфограмм и пунктограмм, на словарную работу и др.

Учебник для 9 класса [8] включает следующие задания, предполагающие использование языковых норм в речи: задания на иллюстрирование орфографических и пунктуационных правил примерами из текста, на объяснение правописания слов и т.д.

Кроме того, во всех учебниках много заданий на написание сочинений, изложений, выразительное чтение, выполнение которых предполагает владение языковыми нормами.

Вторым анализируемым учебно-методическим комплексом стал УМК под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта. В данном УМК в учебниках для каждого класса, за исключением пятого, выделен раздел «Язык. Правописание. Культура речи», а также раздел «Речь», где собран теоретический материал и упражнения по стилистике. При этом изучение курса развития речи рассредоточено по всему учебному году.

В учебнике для 5 класса [11] в рамках формирования коммуникативной компетенции используются следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на списывание без ошибок текста с проговариванием трудных слов, на выписывание из текста слов с орфограммами и объяснение этих орфограмм, на определение правила, определяющего написание конкретных слов в тексте, и т.д.

Учебник для 6 класса [12] включает следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на выписывание из текста слов с орфограммами и объяснение этих орфограмм, на объяснение правописания слов с пропущенными буквами, на группировку слов с пропущенными буквами по видам орфограмм, на выявление в тексте орфограмм, связанных с написанием различных морфем, и др.

В учебнике для 7 класса [13] в рамках формирования коммуникативной компетенции используются следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на определение орфографического правила, которому подчиняется написание слов, соответствующих конкретной морфемной модели, на объяснение правописания сложных слов, на объяснение пунктуации в тексте и т.д.

Учебник для 8 класса [9] включает следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на объяснение постановки знаков препинания в тексте, на объяснение правописания конкретных слов, на выделение корней в словах с проверяемой орфограммой и др.

В учебнике для 9 класса [10] представлены следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на нормативное произношение слов в тексте, на правописание личных окончаний глаголов I и II спряжения, на объяснение постановки знаков препинания в тексте и т.д.

Во всех учебниках также присутствуют задания на написание сочинений и изложений, выполнение которых предполагает владение языковыми нормами.

Таким образом, в проанализированных УМК в рамках работы по развитию речи присутствуют задания на формирование языковой компетенции через изучение языковой нормы. Однако таких заданий явно недостаточно. При этом следует отметить достаточное количество учебного материала, направленного на формирование собственно языковой компетенции, что позволяет осуществлять целенаправленную систематическую работу по повышению уровня грамотности речи обучающихся, в рамках которых учитель-словесник может использовать собственные разработки по изучению языковой нормы.

Литература

1. Крысин, Л.П. Литературная норма и речевая практика / Л.П. Крысин // Тезисы докладов междунар. конф. Седьмые Шмелевские чтения «Проблемы языковой нормы». – М.: МГУ, 2006. – С. 79 – 84. – Текст: непосредственный.
2. Виноградов, В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1964. – №3. – С. 3-9. – Текст: непосредственный.
3. Данцев, Д.Д. Русский язык и культура речи / Д.Д. Данцев, Н.В. Нефедова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 320 с. – Текст: непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года №1897) – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.05.2020). – Текст электронный.
5. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2010. – 190 с. – Текст: непосредственный.
6. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2013. – 156 с. – Текст: непосредственный.
7. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2010. – 157 с. – Текст: непосредственный.
8. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2015. – 239 с. – Текст: непосредственный.
9. Никитина, Е.И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2014. – 267 с. – Текст: непосредственный.
10. Русский язык: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2003. – 288 с. – Текст: непосредственный.
11. Русский язык: Учебник для 6 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2013. – 33 с. – Текст: непосредственный.
12. Русский язык: Учебник для 7 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2009. – 316 с. – Текст: непосредственный.
13. Русский язык. 8 класс: Учебник для общеобразоват. Учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2012. – 317 с. – Текст: непосредственный.
14. Русский язык. 9 класс: Учебник для общеобразоват. Учреждений / С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2011. – 286 с. – Текст: непосредственный.

Пономарева Ю.О.

*АГТПУ имени В.М Шукшина (г. Бийск)
научный руководитель: канд. филол. наук, доцент М.С. Власов
АГТПУ имени В.М Шукшина (г. Бийск)*

Разработка контрольно-измерительных материалов с использованием различных онлайн-сервисов для оценки и самооценки предметных результатов освоения дисциплины «Русский язык»

В век информатизации общества, школа должна идти в ногу со временем и пользоваться не только традиционными методами обучения, но и активно внедрять в учебную деятельность новые цифровые технологии, особенно в периоды сложной эпидемиологической обстановки. Однако одна из проблем современной дидактики заключается в выборе оптимального соотношения лучших традиций действующей образовательной системы и новых информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Онлайн-сервисы для образования на сегодняшний день – это пространство, где все участники образовательного процесса получают свободный доступ к учебным материалам,

средствам оценки учебных достижений и пространству для создания учебных и творческих проектов школьников (например, сервисы *Google*, *Яндекс.Учебник*, *Учи.ру* и т.д.). В нашей работе мы рассмотрим возможности использования некоммерческих онлайн-сервисов *Google* для оценки и самооценки предметных результатов обучения по русскому языку в старших классах.

Онлайн-сервисы *Google* в настоящее время рассматриваются как один из популярных и доступных инструментов учебной и образовательной деятельности, ориентированных на динамические изменения в окружающем мире.

Актуальность исследования обусловлена преобразованиями, происходящими как в обществе в целом (в связи с объективным распространением цифровых технологий во всех сферах жизни), так и в сфере образования в частности, (в период сложной эпидемиологической обстановки). В сфере оценки результатов обучения предполагается подвергнуть коренным изменениям «инструменты оценки и учета индивидуальных образовательных достижений» в новых условиях образовательной системы России.

В связи с этим, поиск новых форм и инструментов контроля и оценки результатов обучения, соответствующих принципам гуманизации и индивидуализации становится особенно актуальным.

В качестве одного из универсальных средств гуманизации и индивидуализации образовательного процесса может выступать геймификация, реализуемая с помощью цифровых технологий.

Освоение метода геймификации через инструменты цифровых платформ позволит качественно улучшить результаты обучения, поскольку данный метод, как предполагается исходя из нашей гипотезы, позволяет создавать педагогические условия, повышающие внутреннюю мотивацию обучающихся, повышает интерес к предмету. Такими «геймифицированными» инструментами в сфере контроля и оценки результатов обучения могут стать онлайн-сервисы *Google*, которые выступают в качестве альтернативных систем тестирования.

Проблема исследования заключается в отсутствии большого выбора дидактических материалов по использованию сервисов *Google* в оценивании результатов по русскому языку, а также недостаток данных об опыте их применения учителями-предметниками.

Объектом данного исследования является процесс создания и применения онлайн-сервисов для контроля и оценки предметных результатов обучения по русскому языку с элементами геймификации.

Предметом данного исследования являются особенности разработки и применения онлайн-сервисов как инструментов контроля и оценки предметных результатов обучения по русскому языку на примере онлайн-сервисов *Google*.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что применение специализированных онлайн-сервисов с элементами геймификации, как альтернативных систем тестирования для контроля и оценки результатов обучения русскому языку, позволяет внедрить в традиционную систему контроля и оценки элементы геймификации, повысить внутреннюю мотивацию обучающихся к изучению русского языка, улучшить качество усвоения знаний по русскому языку и, как следствие, сделать более качественной подготовку к итоговой аттестации по этому предмету.

Целью данного исследования является разработка контрольно-измерительных материалов с использованием специализированных онлайн-сервисов для оценки и самооценки предметных результатов освоения дисциплины «Русский язык» в средней школе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить современную систему контроля и оценки качества школьного образования и место онлайн-сервисов в этих процессах.
2. Изучить тестирование как форму контроля при обучении русскому языку.
3. Определить роль игры и метода геймификации в системе средств ИКТ.

4. Проанализировать онлайн-сервисы *Google* как альтернативные системы тестирования и их перспективы в сфере контроля и оценки результатов обучения с элементами геймификации.

5. Разработать контрольно-измерительные материалы с использованием сервисов *Google*.

Теоретическую основу исследования составили труды В. С. Аванесова, В.П. Беспалько, Е.Д. Божович, В.И. Звонникова, Г.У. Матушанского, В.М. Полонского, Г.К. Селевко, С.В. Воробьевой, О.В. Гордиенко и других ученых.

В ходе работы были использованы следующие теоретические методы исследования: анализ научной литературы по теме; изучение документов, регламентируемых Министерством просвещения РФ.

В ходе работы будут использованы следующие эмпирические методы исследования: наблюдение, онлайн-тестирование, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ полученных результатов.

Новизна исследования может быть сформулирована следующим образом: в рамках сложной эпидемиологической ситуации выбранная тема описывает новые реалии в применении онлайн-сервисов для оценки учебных достижений, проведенное исследование позволит на конкретном примере оценить эффективность геймифицированных КИМов в условиях тотального онлайн-обучения и социального дистанцирования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- полученные результаты дополняют научные представления о методах контроля и оценки результатов обучения русскому языку;
- будут определены особенности применения онлайн сервисов *Google* в системе контроля и оценки результатов обучения русскому языку;

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов исследования для применения альтернативных систем оценивания через использование онлайн-сервисов *Google* в процессе обучения русскому языку в средней школе, а также в том, что конкретный научный и учебно-методический материал может использоваться в работе учителя русского языка в качестве источника для подготовки собственных контрольно-измерительных материалов.

Планируемая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Первая глава рассматривает современные средства оценивания обучения, тест как форму контроля и оценки знаний по русскому языку, его виды и особенности, анализируются требования ФГОС к освоению дисциплины «Русский язык» и содержание экзаменационных КИМов в соответствии с этими требованиями. Также в первой главе обосновывается выбор тематики заданий, которые будут использованы в практической части исследования.

На данном этапе работы мы приступаем к сбору лингвистического материала для разработки собственных КИМов по русскому языку в 9 классе по теме «Сложноподчиненное предложение».

В дальнейшем мы планируем создать КИМы и проверить их согласно теории тестовых заданий, привлекая экспериментальную и контрольную группу обучающихся. Участниками эксперимента будут учащиеся 9^А и 9^В классов МБОУ «СОШ № 9». На констатирующем этапе планируется определить средние баллы каждого обучающегося в двух классах. На следующем этапе для экспериментальной группы планируем использовать тестирование с элементами геймификации, для контрольной - без геймификации. На контрольном этапе обе группы будут протестированы одним и тем же традиционным тестом с использованием других заданий. Предполагается, что элементы геймификации должны значимо (умеренно) способствовать повышению среднего балла в контрольном измерении у экспериментальной группы в сравнении с контрольной.

Результаты исследования позволят нам сделать вывод о том, насколько эффективны созданные нами КИМы, и как геймификация повышает мотивацию и успешность в прохождении тестирования.

Итогом нашей работы будет создание сборника геймифицированных КИМов для подготовки к государственной итоговой аттестации учащихся по русскому языку на примере одной темы, которые может использовать в своей работе каждый учитель.

Литература

1. Ерофеева А.А. Геймификация как прием обучения свободному общению на русском языке (на примере обучения студентов инженерно-технического профиля) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т12. Вып. 10. С 359.

Об издателе

Методология и практика научных исследований

Материалы II Всероссийской научной школы-конференции
«Методология и практика научных исследований»
(Бийск, 29-30 сентября, 2020 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Власов Михаил Сергеевич

Дата подписания к использованию: 06.11.2020

Объем издания: 1,72 Мб

1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.
Тел.: (3854) 41-64-38