

СЕКЦИЯ 23

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕР- СИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

СОДЕРЖАНИЕ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН Агбаева У.Б., канд. пед. наук, Сыздыкова А.С.,	4323
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И СДАЧЕ ЕГЭ Андриенко О.А., канд. пед. наук	4326
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ Анохина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент.....	4330
ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ И УРОВНИ ЕЕ РАЗВИТИЯ Бугрова О.В.....	4335
СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ ОБЖ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент	4340
ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Елисеева И.А., канд. филол. наук	4346
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СОО Мантрова М.С., канд. пед. наук	4349
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Маркова А.Н., канд. пед. наук., доцент	4352
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент	4357
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент.....	4362
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ОБРАЗНОГО ОСНОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУБПОЛЯ «ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ» Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент	4366
ДЕНЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА НА ФАКУЛЬТЕТЕ СПО Трушина И.В.	4370

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛ ЧКАЛОВСКОЙ И ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945 -1953 гг.) Хомякова Н.В., канд. истор. наук	4376
КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОИСКА ИДЕИ Цой В. В.....	4379
«ШКОЛА НОВОГО ВРЕМЕНИ. КАКОЙ ЕЙ БЫТЬ?» Цыганков В.В.....	4384
К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Чикова И. В., канд. психол. наук, доцент	4389
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ Шабашова О.В., канд. пед. наук, доцент	4393
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Шабловская Е.Б., Сергиенко С.Н., канд. техн. наук.....	4398

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

**Агбаева У.Б., канд. пед. наук, Сыздыкова А.С.
КГУ имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан**

Глобализационные процессы в современном мире предельно актуализируют значимость истории становления и развития педагогики и образования для каждой нации, каждого педагога. Развитие образования в современном мире должно не только учитывать требования XXI века, но и обеспечивать сохранение лучших традиций национальных образовательных систем.

В этой связи приоритетное значение приобретают знания по истории отечественной педагогики и образования, способствующие осмыслению особенностей воспроизводства национального духа и культурной самобытности народа. Обращение к прошлому отечественной педагогики и образования обусловлено стремлением лучше понять современность, сохранить все ценное и положительное из прошлого опыта, извлечь определенные уроки для будущего. Знания по истории педагогики и образования Казахстана призваны воспитывать подрастающие поколения на основе национальных педагогических ценностей и общечеловеческих образовательных идеалов.

На современном этапе развития Казахстана происходит переосмысление исходных теоретико-методологических установок в изучении отечественной истории педагогики и образования, возникают новые концепции интерпретации различных периодов их развития. Имеют место переоценка составных элементов и преобразование структуры системы историко-педагогического знания, свидетельствующие об изменениях парадигмального характера.

Исследования по истории отечественной педагогики и образования выполнены многими педагогами (Тажибаев Т.Т. Сембаев А.С., Ситдыков А.С., Бержанов К.Б., Жарикбаев К.Б., Кунантаева К.К., Храпченков Г.М., Калиев С.К., Сейталиев К.Б., Уманов Г.А., Урунбасарова Э.А., Сейтешев А.П., Ильясова А.Н., Альмухамбетов Б.А., Алсатов Т.М. и др.).

Развивающее демократическое государство ставит перед собой задачу создания условий для свободного развития и процветания граждан. Преобразования, происходящие в Республике Казахстан, преследуют двоякую цель: поднять уровень качества жизни населения и создать более гуманное и демократическое общество.

Поиск в системе образования приобрел особенную четкую направленность после провозглашения государственного суверенитета Республики Казахстан стать частью общего потока казахстанских реформ, которые продолжают до сегодняшнего дня.

А.Д.Кайдарова выделила 5 этапов развития содержания высшего педагогического образования в Казахстан [1]:

1. Создание системы педагогического образования (1928 – 1931 гг.);

2. Становление содержания высшего педагогического образования в условиях унификации учебных планов (1932 – 1958 гг.);

3. Развитие содержания высшего педагогического образования в условиях качественного преобразования школы (1959 – 1990 гг.);

4. Реформирование содержания высшего педагогического образования в условиях независимости Республики Казахстан (1991 – 2001 гг.);

С учетом новых историко-культурных реалий дается следующая периодизация истории педагогики и образования Казахстана:

1. Тюркский период (VI- XIV века). Период памятников педагогической литературы на территории Казахстана.

2. Средневековый период, который охватывает XV-XVII века. Казахские акыны и жырау.

3. Период пребывания в составе Российской империи (XVIII – вторая пол XIX в.в.). Период зарождения научной педагогической мысли и системы образования в Казахстане.

4. Советский период - XX век. (1917-1990). Период совершенствования педагогической науки и системы образования Казахстана

5. Период суверенного Казахстана. Конец XX века и по настоящее время [2].

Такой подход к периодизации истории педагогики и образования Казахстана позволяет реально оценить историко-педагогические и образовательные процессы и явления, осознать их ценностно-смысловое содержание и усилить, практическую ориентацию историко-педагогических знаний.

В годы Советской власти в Казахстане начала развиваться система высших учебных заведений. В 1926 году в Ташкентском высшем педагогическом институте был образован казахский факультет. В 1928 году факультет был переведен в Алма-Ату и преобразован в Казахский государственный университет. Два года спустя он был переименован в Казахский педагогический институт, а в 1935 году получил имя Абая Кунанбаева.

В 1931 году в Алма-Ате открывается первый в республике медицинский институт. Открываются педагогические и учительские институты в Уральске, Семипалатинске, Актюбинске, Петропавловске, Чимкенте и Кустанае. В 30-е годы начинает развиваться система заочного обучения. В годы гражданской войны и послевоенное время, начинается постепенное возрождение науки Казахстана. Этот процесс осложнялся отсутствием сложившейся структуры научно-исследовательских организаций, нехваткой средств и подготовленных научных кадров.

Педагогические кадры готовились в КазГУ, 13 педагогических и учительских институтах и 23 педагогических училищах. В годы войны количество вузов республики увеличилось. В 1943 году был открыт педагогический институт иностранных языков [3].

С момента обретения суверенитета Казахстана в 1991 году высшая школа претерпела много изменений, как в институциональном, законодательном, так и в финансово-хозяйственном аспектах. Условно прошедший период времени с

момента обретения Казахстаном суверенитета можно разделить на следующие этапы.

Первый этап - с 1991 по 1994 годы. Становление законодательной и нормативной правовой базы высшего образования. Основными задачами данного этапа было создание сети высших учебных заведений и обновление специальностей высшего образования в целях обеспечения достаточной независимости республики в подготовке кадров, удовлетворения потребностей рынка труда.

Второй этап – с 1995 по 1998 годы. Модернизация системы высшего образования, обновление ее содержания. Данный этап характеризуется концептуальным определением развития системы высшего образования

Третий этап - с 1999 по 2000 годы. Децентрализация управления и финансирования образования, расширение академических свобод организаций образования. На этом этапе происходит реальная децентрализация системы управления организациями образования. Кардинально изменились принципы приема в высшие учебные заведения, осуществлен переход к подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием на основе государственного образовательного заказа.

Четвертый этап - с 2001 года. Стратегическое развитие системы высшего профессионального образования. Определены основные направления непрерывного развития высшего образования в двадцать первом веке. Необходимо отметить, что начальный этап реформы образования состоялся, что дало основание наметить стратегические цели и главные направления дальнейшего реформирования и развития высшего образования, сформировать новую национальную модель [4].

К настоящему времени накоплен обширный фонд научных знаний по истории педагогики и образования Казахстана, который недостаточно актуализируется в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. *Кайдарова А.Д. Развитие теории содержания высшего педагогического образования образования в Республике Казахстан: Монография. – Алматы, 2005.*
2. *Нуркабекова Г. Исторические предпосылки современного реформирования педагогического образования Казахстана и Китая. – Алматы, 2010.*
3. *Кайдарова А.Д. Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928-2005гг.): Автореферат. ...доктора наук. – Алматы, 2007.*
4. *Н.Д. Хмель, Г.Т.Хайруллин, Б.И.Муканова. Педагогика: Учебник - Алматы: Print-S, 2005.- 364 б.- ISBN 9965-482-20-9*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПРИ ПОДГО- ТОВКЕ И СДАЧЕ ЕГЭ

Андриенко О.А., канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Экзамен всегда был и будет стрессовой ситуацией для школьников. Говоря о едином государственном экзамене, необходимо отметить, что – это сразу два экзамена: выпускной и вступительный, что повышает его значимость, а, следовательно, и уровень тревоги учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующейся как особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми.

Современные исследования указывают на разделение тревожности на ситуативную и личностную. Первая связана с конкретной внешней ситуацией, вторая – стабильное свойство личности.

Повышенный уровень тревожности возникает как эмоциональная реакция на стрессовые ситуации. В данном случае сдачу единого государственного экзамена можно расценивать как стрессовую ситуацию для учащихся. Повышенная тревожность, по мнению большинства специалистов, является свидетельством наличия внутренних конфликтов, сопровождающихся негативным эмоциональным фоном, порождающим нестабильность в поведении, отзывающаяся отрицательными последствиями, как для самого обладателя тревоги, так и для окружающих [2, с. 24].

Проведенное нами исследование уровня тревожности выпускников одиннадцатых классов (100 человек) школ г.Орска в апреле 2017 года показало, следующее:

35% учащихся обладает повышенным уровнем ситуативной тревожности;

45% школьников имеют средний уровень тревожности;

20% юношей и девушек обладают низким уровнем тревожности.

Сравнивая полученные нами данные с результатами диагностики выпускников прошлых лет, отметим, что сейчас у школьников уровень реактивной тревожности снижается. Это объясняется тем, что процедура сдачи экзамена претерпела значительные изменения в форме и содержании. Сегодня, учитывая хорошую информированность в вопросах проведения ЕГЭ и структуры контрольно-измерительных материалов, учащиеся более уверенно идут на экзамен. Кроме того, благодаря медиа-средствам растет познавательный мотив,

мотив достижений, уровень самооценки ученика и осознание социальной необходимости.

Но все же, что вызывает волнение у старшеклассников? Проведенный нами опрос показал, что основными причинами являются:

- сомнения в полноте и прочности знаний;
- сомнения в собственных способностях: анализировать, концентрировать и распределять внимание;
- страх перед ЕГЭ: боязнь незнакомой и неопределенной ситуации;
- неуверенность в себе;
- повышенная ответственность перед родителями и школой.

Для того чтобы школьникам было легче справиться с ситуацией стресса во время подготовки и прохождения экзаменационных испытаний, важно оказывать им психологическую поддержку.

Слово «поддержка» в толковом словаре С.И. Ожегова обозначает помощь, содействие [1, с. 732].

Психологическая поддержка – это процесс, в котором взрослый сосредотачивается на положительных сторонах и преимуществах ребенка, что позволяет последнему:

- укрепить самооценку;
- поверить в себя и свои способности;
- избежать ошибок;
- пережить неудачи.

В рамках работы ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» в апреле 2017 года автором была разработана и проведена для выпускников школ г.Орска лекция «Особенности саморегуляции ученика в процессе подготовки и сдачи ЕГЭ», а также консультация для родителей учащихся МОАУ «СОШ № 52 г. Орска» по вопросам психологической помощи выпускникам в процессе подготовки и сдачи единого государственного экзамена.

Автором были представлены следующие рекомендации школьникам для более успешной тактики выполнения тестирования.

1. На начальном этапе работы важно сосредоточиться, забыть про окружающих, настроиться на предстоящую работу. Здесь необходимо выполнить предварительную часть тестирования, заключающуюся в заполнении бланков. Существовать должны только текст заданий и часы, регламентирующие время выполнения теста.

2. При выполнении теста сначала необходимо отвечать на «легкие» вопросы, т.е. на те, в знании которых нет сомнений. В это время лучше не отвлекаться на задания, которые могут вызвать долгие раздумья, к ним целесообразно вернуться после того, как уйдет нервность, беспокойство и голова начнет работать более ясно и четко.

3. Необходимо научиться пропускать трудные или непонятные вопросы, направив все силы на «свои» задания, т.е. те, которые не вызывают затруднений.

4. Очень важное правило – это умение читать задание до конца. Спешка здесь может привести к тому, что поняв условия задания по первым словам, школьник достраивает его концовку в собственном воображении, что может привести к ошибкам в легких вопросах.

5. Необходимо думать о текущем задании, не вспоминая предыдущего.

6. Использование метода, заключающегося в последовательном исключении явно не подходящих вариантов ответа. Это позволяет в итоге сконцентрировать внимание всего на одном – двух вариантах, а не на всех пяти – семи.

7. Желательно рассчитать время так, чтобы за две трети всего отведенного времени пройти по всем легким заданиям («первый круг»), а потом спокойно вернуться и подумать над трудными, которые вначале были пропущены («второй круг»).

8. Очень важно оставить время для проверки всей работы, чтобы успеть пробежать глазами и заметить явные ошибки.

Также на занятии со школьниками были рассмотрены особенности поведения накануне экзамена, представлены советы по снятию тревоги, способы снятия нервного напряжения и т.д.

А чем могут помочь ребенку родители в сложный период подготовки и сдачи ЕГЭ?

1. Родители должны проявлять понимание и любовь, оказывать поддержку ребенку, отказаться от упреков, верить в его силы.

Поддерживая школьника, необходимо опираться на его сильные стороны, не подчеркивать прошлые промахи, проявлять веру в ребенка, постараться создать дома обстановку дружелюбия, продемонстрировать любовь и уважение, не выступать в роли судьи.

Существуют также слова, которые поддерживают детей, например: «Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо», «Ты делаешь это очень хорошо». Поддерживать можно посредством отдельных слов, прикосновений, совместных действий, физического соучастия, выражения лица.

2. Принимать участие в подготовке к экзаменам: вместе составить план подготовки, определить часы работы (день или вечер), исходя из того «жаворонок» ребенок или «сова»; организовать режим дня.

Таким образом, проведенная нами работа позволила выявить уровень тревожности выпускников и ее причины в период подготовки и сдачи ЕГЭ, а также разработать рекомендации и представить их в рамках проведенных автором мероприятий для школьников и их родителей.

Список литературы

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с. – ISBN 978-5-94666-678-7 (ООО «Издательство «Мир и Образование»); ISBN 978-5-488-03126-5 (ООО «Издательство Оникс»).

2. Попов, Ю. А. Тревожность в психолого-педагогическом портрете студента колледжа / Ю. А. Попов // Профессиональное образование. Столица – 2006. – № 8. – С. 24 – 25.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ

**Анохина Е.Ю., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Эффективность учебно-воспитательного процесса в высшей школе зависит от многих факторов, одними из которых являются индивидуальный подход к студентам и развитие их креативности. Также, положительный результат обучения будущих специалистов зависит от внедрения в учебный процесс инновационных технологий и интеграции научно-производственной и образовательной среды.

Все вышеуказанные педагогические условия не обеспечат высокий образовательный потенциал, без поиска и внедрения эффективных форм организации самостоятельной работы студентов.

Составляя рабочую программу по дисциплине, преподаватель высшей школы не только ставит задачи по формированию у студентов профессиональных компетенций в предметной области, но и планирует создание основы для сознательного, творческого подхода будущих специалистов к профессиональной деятельности, т.е, овладению умениями самостоятельно добывать новые научно-практические знания в своей области.

В настоящее время, многие исследователи (А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т.И. Гречухина и др.) раскрывают особенности форм организации и видов самостоятельной работы студентов, выявляют процедуру ее оценивания, в соответствии с дидактическими и технологическими требованиями, в условиях внедрения балльно-рейтинговой системы и других подходов к оцениванию (2).

Общий анализ источников показал, что в условиях современного непрерывного образования (бакалавриат, магистратура и др.) и быстро меняющихся информационных технологий, студенту, с целью успешного овладения профессией, надо постоянно совершенствовать собственные знания. Таким образом, одной из актуальных проблем в образовании становится научение студента самостоятельному поиску и обработке знаний. (Щербакова Е. В.).

Следовательно, преподаватель высшей школы в рабочей программе учебной дисциплины должен отвести определенное количество часов для планирования и организации самостоятельной деятельности студентов по ее усвоению. Наиболее полно, данный вид образовательной деятельности студентов представлен в учебно-методических комплексах (УМК) преподавания дисциплин.

Технологию организации самостоятельной деятельности студентов можно представить в виде следующих условных этапов:

- целеполагание (по разделам, темам);
- определение содержания СРС;

- конструирование и формулирование заданий;
- технология организации контроля СРС;
- критерии оценки и оценивание.

Целью нашего исследования явилось: определить особенности организации самостоятельной учебной деятельности студентов 3 курса психолого-педагогического факультета по направлению подготовки «Начальное образование» в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания технологии».

В исследовании принимали участие 16 студентов 3 курса стационарной формы обучения. Показателями особенностей организации самостоятельного добывания знаний студентами могут являться игнорирование, равнодушие, эпизодическое поверхностное любопытство, показная заинтересованность, развивающаяся любознательность, систематический функциональный интерес или профессиональная потребность в приобретении знаний и навыков.

Качественный анализ результатов диагностики показал, что только 12% исследуемых студентов, имеют мотивированную, профессиональную потребность в самостоятельном приобретении знаний. Это определило необходимость пересмотреть содержание и технологию организации самостоятельной деятельности студентов.

Специфика обучения в вузе предполагает следующую классификацию видов и форм организации самостоятельной работы (аудиторная - внеаудиторная; индивидуальная - групповая). Нас интересовала организация внеаудиторных как индивидуальных, так и групповых занятий студентов.

Прежде всего, нам было необходимо определить содержание подготовки будущего специалиста по данной дисциплине. Анализ теоретических исследований, объективных условий массовой практики начального образования, процесса подготовки к профессиональной деятельности в высшей школе позволил нам определить содержание модели совокупного профиля готовности специалиста по методике преподавания технологии. Итак, изучение дисциплины направлено на формирование следующих результатов обучения (формируемые компетенции):

- готовностью изучить и уметь реализовывать образовательные программы по методике преподавания технологии в соответствии с требованиями образовательных стандартов начальной школы (ПК-1);

- способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами методики преподавания технологии (ПК-4);

В каждой компетенции была определена группа знаний, умений, навыков и разработано содержание учебно-производственных задач, направленных на их усвоение. В целом было выявлено и определено содержание 30 учебно-производственных задач по всем группам.

Ряд задач решался в процессе аудиторных занятий (лекция, семинар, лабораторные занятия). Также был определен перечень задач, которые целесообразнее использовать в процессе организации внеаудиторной, самостоятельной

учебной деятельности студентов.

При определении содержания и технологии выполнения самостоятельных заданий мы выделили три уровня реализации СРС: репродуктивный, реконструктивный, творческий.

Успешная реализация СРС, на наш взгляд, строится в соответствии со следующими принципами:

- систематичности и последовательности заданий;
- сочетании всех уровней СРС;
- разнообразии форм организации (индивидуальная, групповая, в парах);
- обеспечении контроля за качеством выполнения (требования, консультации).

На начальном этапе обучения предполагается использовать следующие виды самостоятельной работы:

- введение в новый учебный материал (цель-усвоение методологических основ дисциплины «Методика преподавания технологии»);
- учебные задания на осмысление, установление логики и системы изучаемых тем, самоконтроль, обобщение;
- информационные задачи на сравнительный анализ теоретических источников (н-р: познакомиться с общей концепцией программы обучения младших школьников технологии (цель, задачи, принципы, содержание, структура и выписать и проанализировать программные требования по воспитанию и развитию учащихся в трудовой деятельности);
- задания, стимулирующие и активизирующие мотивацию к профессиональной деятельности;
- технологические задания с определенным алгоритмом действия (нахождение, цитирование, восстановление недостающего, классифицирование, составление конструкций, схем, таблиц);

В целом весь перечень вышеперечисленных видов самостоятельной внеаудиторной подготовки студента предполагает работу с книгой и носит репродуктивный и частично - поисковый характер. Следует отметить, что данная работа должна быть достаточно разнообразной и иметь конкретные цели. Приведем примеры:

- по типу «установление общего в разном» (находить сходство и различие точек зрения на проблему у разных авторов, в различных концепциях развития методики обучения технологии. Формулируется как «найдите общее и составьте дидактическую конструкцию», «укажите особенности концепции» и др);
- задание-доказательство (подтверждение версий или знаний о происхождении, функционировании, развитии явления «труд», «технология»), н-р: представить дидактическую конструкцию структуры трудовой деятельности;
- задание по типу «восстановление истории» (строится на выяснении причин и закономерностей появления и развития психолого-педагогического явления детской трудовой деятельности и формулируется как «определите факторы, условия», «объясните закономерности или причины»);

На следующем этапе обучения можно предлагать студентам как частич-

но-поисковые, так и креативные задания, ориентированные на формирование аналитических, проектировочных, конструктивных умений:

- реферирование, составление аннотаций по педагогической и методической литературе (н-р: 1.познакомиться с содержанием плана учителя (примерно на один месяц) по методике обучения технологии, особое внимание обратить на содержание знаний, впечатлений, которые получает ребенок в этот период; 2. сделать выписки тематики уроков, проводимых примерно в этот же период; 3.отметить соответствие (несоответствие) заданных учащимся тем поделок содержанию впечатлений об окружающем мире, получаемых ими в этот период по другим дисциплинам);

- установление проблемы и поиск путей решения (н-р: приведите примеры стимулирования эмоциональной, речевой, умственной, двигательной активности учащихся на уроке технологии);

- составление и анализ производственных ситуаций (н-р: продумайте и сформулируйте вопросы к учащимся с целью установления связи между образцом и способами его изготовления);

- задания на моделирование процесса обучения и воспитания (н-р: рассмотреть с учащимися произведения народного искусства (дымковская, богородская, филимоновская народные игрушки; хохломская, городецкая, гжельская росписи и др) и составить рассказ об одном из видов декоративно-прикладного искусства в нетрадиционной форме);

- задания на реализацию процесса обучения с последующей рефлексией (н-р: продумать примерные варианты анализа работ учащихся, выполненных разными способами: на что обращать внимание при анализе работ художественного содержания; особенности анализа работ на рационально-логическое содержание, т. е. соотнести с главными задачами уроков разного вида и типа);

- организационные задания (разработка целей, технологических карт уроков, оценивание и рефлексия в виде рецензий, самоанализа, отзыва);

- создание конспектов, проектов, моделей и др (н-р: продумайте и сформулируйте вопросы конкретного характера, направленные на формирование у учащихся эмоционально-личностного отношения к продукту деятельности);

Сюда можно отнести и такие задания как:

- задание на решение реальной педагогической или методической проблемы (установление происхождения того или иного психолого-педагогического явления, доказательство закономерностей развития). Формулируется как «обоснуйте свой выбор», «покажите целесообразность метода или приема», «найдите средства и способы решения» (н-р: определите, каким из данных приемов работы с бумагой обучают в 1-м., 2-м., 3-м., 4-м, классах);

- задачи на проецирование этапов процесса обучения (мотивирование, деятельностные технологии на уроке, рефлексия);

- задачи на моделирование процесса обучения (апробация и саманализ), н-р: придумайте вариативные методики обучения технологии на основе конкретных дидактических задач;

- задания творческого характера (подготовить рецензии на программы,

составить и защитить вариант конспекта урока, составить цикл уроков с учащимися определенного класса или определить эффективное и целесообразное содержание предварительной работы с детьми по развитию трудовой деятельности и др.);

- задания, направленные на самооценку своей деятельности (написание сочинений, писем-эссе, писем-размышлений, отчетов по педпрактике, рецензий и пр.).

Критериями оценивания СРС явились:

1. В области «знать»- полное изложение полученных знаний и их соответствие с требованиями учебной программы, наличие единичных несущественных ошибок, самостоятельно исправляемых студентами;

2. В области «уметь»- выбор и использование изученных способов и приемов деятельности (предметных, метапредметных), умения решать проблему самостоятельно и творчески;

3. В области «владеть»- логичное изложение материала с использованием приемов проблемного изложения, форм рассуждения и использования доказательства (2).

Подводя итог вышеизложенному, считаем необходимым отметить, что научно обоснованное планирование самостоятельной работы студентов предполагает совместную работу преподавателей различных дисциплин. Основными составляющими такого процесса обучения являются лекционные, практические и консультационные занятия, входящий, тематический и текущий контроль знаний студента, итоговое тестирование, создание банка учебно-производственных задач и их методическое обеспечение, широкое использование информационных и деятельностных технологий.

Список литературы

1. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения /А. М. Алтайцев, В. В. Наумов // *Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1–3 марта 2001 г.)*. Минск : пропилеи, 2002.- 288 с.

2. *Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : [учеб.-метод. пособие] / [А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова] ; М-во образования и науки рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : ISBN 978-5-7996-1680-9.*

3. Щербакова, Е. В. *Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. — 2010. — №8. Т. 2. — С. 188-190.*

4. Юдина, И. Г. *Портфолио /И. Г. Юдина. Волгоград : Учитель, 2007. - 124 с.*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ И УРОВНИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Бугрова О.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Информационное общество в Российской Федерации (далее - РФ) сегодня обретает новые современные черты общества, в котором преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеют получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов РФ. Такое общество именуют обществом знаний [1].

Современный человек становится информационно-коммуникабельным благодаря повсеместному использованию мобильных устройств, активности в социальных сетях, участию в форумах. Так, одной из ключевых компетентностей, которой должен обладать «цифровой» человек, является информационная компетентность.

В связи с вышесказанным следует отметить роль преподавателя в подготовке подрастающего поколения для жизни в обществе знаний. Поэтому одной из ключевых компетентностей современного педагога выступает информационная компетентность. Именно в профессиональном стандарте педагога говорится о необходимости владения учителем (дошкольного обучения, начальной школы, основного и среднего общего образования, учитель математики и учитель русского языка) информационной или ИКТ-компетентностью, под которой понимается квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно [2].

Согласно Индекса готовности регионов РФ к информационному обществу (по данным 2013-2014 гг.) Оренбургская область занимает 37 место. Данный Индекс является измерителем степени подготовленности регионов к широкомасштабному использованию ИКТ в различных областях: государственное и муниципальное управление, образование, здравоохранение, бизнес, культура, домохозяйства. Индекс рассчитан на основе факторов, характеризующих факторы развития информационного общества: человеческий капитал, экономическая среда и ИКТ-инфраструктура. Человеческий капитал среди перечисленных факторов играет первостепенную роль. Чем выше в регионе показатели владения навыками ИКТ, тем выше показатели использования ИКТ в различных сферах деятельности [3, с. 286].

Именно успешная адаптация в обществе знаний будет способствовать развитию новой цифровой экономики РФ, которая одним из своих приоритетных направлений ставит направление «кадры и образование» [4].

Так, в государственной программе "Развитие системы образования Оренбургской области" на 2014-2020 гг." говорится, что одно из основных мероприятий направлено на "модернизацию системы педагогического образования, обеспечение подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, соответствующих задачам развития системы профессионального образования, модернизации областной системы профессионального образования и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов" [5, с. 45].

Поэтому, говоря о развитии информационной компетентности учителя, следует отметить, что наибольшей эффективностью в подготовке и переподготовке преподавателей, будут служить дополнительные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в силу своей кратковременности и мобильности.

Следует вопрос о необходимости определения уровней развития информационной компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования. Четкое представление к определению данных уровней дают подходы к информатизации школы, обозначенные в документе "Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО":

1) первый подход – «Применение ИКТ», требует от учителей способности помогать учащимся пользоваться ИКТ для повышения эффективности учебной работы;

2) второй подход – «Освоение знаний» – требует от учителей способности помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире;

3) третий подход – «Производство знаний» – требует от учителей способности помогать учащимся, будущим гражданам и работникам, производить (порождать) новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества.

Документ "Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО" предлагает структуру информационной компетентности учителя в соответствии с рассматриваемыми подходами (рис. 1):

ШЕСТЬ МОДУЛЕЙ В КАЖДОМ ИЗ ТРЕХ ПОДХОДОВ	ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ	ОСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ	ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЙ
ПОНИМАНИЕ РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА И ОЦЕНИВАНИЕ	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
ТЕХНИЧЕСКИЕ И ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

Рис.1 Структура ИКТ-компетентности учителя

По выявлению уровней ИКТ-подготовки учителей проводилось исследование с учителями математики и информатики из различных регионов страны. Результаты исследования представлены в [7] и показывают, что оценка ответов относительно уровней подготовки «Применение ИКТ» и «Освоение знаний» чаще превышают 75%, а ответы на вопросы, относящиеся к третьему уровню «Производство знаний» в большинстве ниже 75%, а иногда и ниже уровня 50%. А это свидетельствуют о том, что требуется повышение квалификации педагогов для вывода их ИКТ-компетентности на творческий уровень, чтобы полно и эффективно использовать новые образовательные возможности цифровой эпохи в построении общества-знаний.

Интересны и результаты исследования, проведенные Р.Ф. Поляковой: опрос педагогического коллектива школы показывает, что компьютерная техника вполне доступна: у всех учителей на рабочем месте не только имеется компьютер, но и доступ к сети Интернет (100%); 91,6% опрошенных имеют домашний компьютер; 63% - доступ к сети Интернет дома; 94,4% опрошенных используют компьютер; 70,6% - используют сеть Интернет в своей профессиональной деятельности. Педагогов условно можно разделить на три группы: уверенно работающие на компьютере; работающие на среднем уровне; имеющие только начальные навыки работы, или не имеющие их вовсе.

Обращает на себя внимание достаточно большая группа учителей (около 20%), которая, несмотря на массовую компьютеризацию учебного процесса и приобретение домашних компьютеров, до сих пор слабо владеет навыками работы с ним. Более того, опрос показал, что, есть и такие учителя, которые имея компьютер дома, совершенно им не владеют. Для определенной части педагогов компьютер до сих пор является «умной печатающей машинкой», при этом уровень владения другими программами и приложениями гораздо ниже среднего. Чуть меньше половины преподавателей не в состоянии самостоятельно построить график, диаграмму. Более 60% опрошенных не умеют грамотно (с помощью шаблонов или автофигур) оформить презентацию, неуверенно работают с изображениями, практически не умеют использовать форматы, широко распространенные в сети Интернет.

Совсем другая картина возникает при анализе навыков работы с сетью Интернет. К сожалению, несмотря на высокий процент доступа к сети Интернет, большинство преподавателей владеют лишь самыми элементарными навыками работы с электронной почтой, испытывают трудности в настройке браузера, не имеют понятия о системе адресации в глобальной сети, не умеют грамотно пользоваться поисковыми машинами [8].

Аналогичные результаты наблюдаются и в исследовании, проведенном со слушателями дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учителями математики школ восточной зоны Оренбуржья на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ относительно владения одной из

составляющей информационной компетентности учителя-предметника, а именно умением «квалифицированно набирать математический текст». Рассматриваемое умение обозначено в профессиональном стандарте педагога как необходимое умение, которым должен обладать учитель математики. Результаты исследования представлены в [9, 10, 11] и свидетельствуют о достаточно низком уровне (73,7%) по владению данным умением (подход "Применение ИКТ"). Но, для учителей, использующих средства ИКТ для набора математического текста и стремящихся использовать его более эффективно, видится целесообразность применения подхода "Освоение знаний" (26,3%).

В нашем дальнейшем исследовании определим уровни развития информационной компетентности учителя согласно Рекомендациям ЮНЕСКО:

1. Компьютерная грамотность педагога
2. Информационная грамотность педагога
3. Медиа-информационная грамотность педагога

Перспективы дальнейшего исследования видятся в уточнении компонентного состава и содержания ИКТ-компетентности учителя и построении модели развития информационной компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы [Электронный ресурс] / Президент России. - Электрон. дан. - Москва. - Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

2. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс] / Российская газета. - Электрон. дан. - Москва, 2013. - Федеральный выпуск №6261 (285). - Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

3. Индекс готовности регионов России к информационному обществу 2013-2014. Анализ информационного неравенства субъектов Российской Федерации / Под ред. Т.В. Еришовой, Ю.Е. Хохлова, С.Б. Шапошника. М.: 2015. 524 с. ISBN 978-5-901907-45-0

4. Программа "Цифровая экономика Российской Федерации" [Электронный ресурс] / Правительство России. - Электрон. дан. - Москва. - Режим доступа:

<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

5. Государственная программа «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство образования Оренбургской области. - Электрон. дан. - Оренбург. - Режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru/programm/2013-553-pp.pdf> (дата обращения: 22.11.17).

6. Структура ИКТ компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / UNESCO. - Электрон. дан. - Paris. 2011. - Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

7. Новая ИКТ компетентность учителей [Электронный ресурс] / Интернет-газета «Лаборатория знаний» издательства БИНОМ. - Электрон. дан. - Москва, 2014. - Выпуск 9. - Режим доступа: <http://gazeta.lbz.ru/2014/9/9nomer.pdf>. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

8. Полякова, Р.Ф. Развитие информационной компетенции учителя [Электронный ресурс] / Р.Ф. Полякова // Новая школа, 2013. - Электрон. дан. - Режим доступа: <http://novaya-shkola.ru/pedagogam/sredne-obsche-obrazovanie/kabinet-direktora/razvitie-informacionoi-kompetenci-uchitelja.html> - Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.17).

9. Бугрова, О. В. О готовности учителя к квалифицированному набору математического текста: результаты теоретико-эмпирического исследования / О. В. Бугрова // Научный журнал "Азимут научных исследований: педагогика и психология". - Самара: Издатель: НП ОДПО «ИНПО», 2017. - С. 31-35.

10. Бугрова, О. В. О грамотности учителей относительно набора математического текста. / О.В. Бугрова // Материалы МНПК «Интеграционные процессы в науке в современных условиях». – Прага, Чехия: Издательство «Мир науки», 2016. - с. 10-15.

11. Бугрова, О.В. "Тестирующий комплекс "Готовность учителя квалифицированно набирать математический текст" / О.В. Бугрова // Рецензируемый научно-теоретический и прикладной журнал широкого профиля "Альманах современной науки и образования". - г. Тамбов. - с.18-23.

СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ ОБЖ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

С деятельностью человека неразрывно связана и деятельностью же обусловлена человеческая психика – именно на этом положении основан деятельностный подход в обучении. Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, «человеческая жизнь – это совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей» [1]. Деятельность – это преднамеренная активность человека, которая проявляется когда он взаимодействует с окружающей действительностью, такое взаимодействие позволяет решать жизненно важные задачи, определяющие существование и развитие человека.

Цель обучения в современном образовании – это не просто передача знаний и накопление их, а формирование умения учиться, то есть действовать со знанием дела. П.Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: «для чего человеку учиться?» И ответил: «для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого – узнать, как это надо делать. То есть цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям» [1].

Одно из актуальных направлений совершенствования обучения сегодня – это использование деятельностного подхода в работе с обучающимися среднего звена. Исследователю важно понимать – теория деятельностного подхода имеет полное обоснование, но её практическая реализация в среднем звене еще не достаточна. Таим образом, появляется противоречие между теоретическим обоснованием использования деятельностного подхода и реальными возможностями применения его на практике [4].

Цель нашего исследования – определить эффективные способы реализации системно-деятельностного подхода в обучении обучающихся основам безопасности жизнедеятельности по ФГОС ООО.

Системообразующим компонентом государственного образовательного стандарта является его ориентация на результаты образования, и именно системно-деятельностный подход обеспечивает такое развитие личности обучающегося, в основе которого лежит усвоение универсальных учебных действий, а также познание и освоение мира, что и составляет цель и основной результат образования, который лежит в основе Федеральных государственных образовательных стандартов.

Современные технологии обучения способствуют реализации ФГОС. Они обеспечивают оптимальное построение и реализацию учебного процесса и гарантированно обеспечивают достижение дидактической цели. То есть техноло-

гизация учебного процесса – это, прежде всего, определение рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей.

Мы считаем, что системно-деятельностный подход в образовании – это философия образования, методологическая база, благодаря которой могут быть разработаны эффективные системы развивающего обучения, включающие в себя конкретные технологии, приемы и методы

Системно-деятельностный позволяет достигать высоких результатов в обучении, которые соответствуют современным ценностям и целям образования. Он эффективно объединяет положительные элементы традиционной модели обучения и появляющиеся альтернативные развивающие системы обучения.

Если рассматривать технологические подходы к организации системно-деятельностного подхода в обучении, наиболее эффективной представляется модель системной деятельности, предложенная д.пед.н. А.В. Хуторским [2]:

- 1) изучение объекта учеником (в том числе эвристически);
- 2) создание образовательного продукта в результате своей деятельности;
- 3) сопоставление готового продукта с культурным аналогом во взаимодействии с учителем;
- 4) переосмысление своего образовательного продукта и одновременно осваивание общекультурных достижений;
- 5) рефлексия процесса деятельности, самооценка, оценка результатов.

С целью определения эффективности педагогических условий реализации системно-деятельностного подхода в обучении основам безопасности жизнедеятельности в МОАУ «СОШ №25 г. Орска» было проведено три этапа опытно-экспериментальной работы.

На констатирующем этапе - определили уровень сформированности знаний обучающихся по безопасности жизнедеятельности и уровень развития познавательного интереса. Для изучения уровня сформированности знаний по безопасности жизнедеятельности, мы применили диагностику по Л.В. Байбородовой, а уровень развития познавательного интереса обучающихся 5-х классов исследовали по методу Л.Д. Столяренко. Обучающиеся были распределены по группам. На основе анализа полученных результатов были выявлены наиболее низкие показатели уровней сформированности знаний по безопасности жизнедеятельности, развития познавательного интереса у пятиклассников, и определены контрольный и экспериментальный классы.

Целью формирующего этапа стало определение эффективности педагогических условий реализации системно-деятельностного подхода в обучении обучающихся 5-х классов на уроках основ безопасности жизнедеятельности.

На этом этапе работа велась по двум направлениям:

- реализация системно-деятельностного подхода в обучении обучающихся 5-х классов посредством соблюдения требований построения образовательного процесса;
- применение имитационных технологий в процесс обучения ОБЖ.

На наш взгляд, для изучения вопросов безопасности в повседневной жизни в программе курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в 5 классе уделено недостаточное количество часов. Поэтому развитие умения и навыки адекватного принятия решений и правильного безопасного поведения в случае возникновения опасной ситуации в повседневной жизни в рамках применения традиционных методов обучения не всегда возможно.

Сформировать предметные знания и развитие умения и навыки безопасного поведения у обучающихся могут помочь имитационные технологии. Кроме того, уроки с использованием имитационных технологий вызывают интерес и учебную мотивацию к изучению предмета, что позволяет оптимизировать образовательный процесс и положительно повлиять на динамику качества знаний обучающихся.

Основными способами реализации системно-деятельностного подхода являются - активные; интерактивные; исследовательские; проектные методы обучения.

На каждом этапе урока используются различные методы, которые позволяют эффективно решать поставленные задачи урока.

Например, метод «Вперед» может быть использован в начале урока.

Цель: быстрое включение в работу всех обучающихся, определение соответствующего ритма, создание рабочего настроения и доброжелательной атмосферы в классе. Здесь могут быть использованы такие приемы работы как разгадывание кроссворда, решение нестандартной задачи и другие. Основная задача – увлечь обучающихся, активизировать их внимание.

На этапе мотивации и определения темы урока используется метод выяснения ожиданий и опасений «Дерево возможных вариантов».

Целью применения данного метода является определение того что ожидают обучающиеся от урока и какие у них есть опасения. Для реализации нужно схематичное изображение дерева – на него наклеиваются стикеры в конце урока.

Активный метод презентации учебного материала «Инфо–угадайка».

Этот метод необходим для того, чтобы поддерживать внимание обучающихся посредством структурирования представляемого учебного материала. Благодаря этому появляется возможность четко разделять общий поток информации на элементы, каждый может отслеживать актуальный аспект темы и следить за аргументацией учителя, то есть информация легче воспринимается и усваивается, а также наиболее активные школьники могут с опережением обдумывать следующие, еще не обозначенные подразделы изучаемой темы.

Все активные методы обучения должны использоваться только в системе, только в этом случае они будут способствовать тому, что учебный материал будет усвоен в полном объеме, на каждом этапе урока будет протекать активная мыслительная и практическая деятельность, приводя к качественному овладению новыми знаниями, умениями и навыками.

Проектирование, как еще один метод системно-деятельностного подхода в обучении ОБЖ, представляет собой форму организации учебного процесса,

которая способствует повышению качества образования, демократизации стиля общения учителей и обучающихся, эффективному использованию новых умений и подходов в педагогической деятельности [2].

Когда учитель организует учебную деятельность на уроке используя метод проектов, он способствует развитию у обучающихся таких видов мышления, как: аналитическое мышление (в процессе анализа информации, отбора необходимых фактов, сопоставления фактов и явлений); ассоциативное мышление (в процессе установления ассоциаций с ранее изученными и с новыми свойствами предмета); логическое мышление (выстраивание логики доказательств, внутренней логики решаемой проблемы, логики последовательности действий и т.д.) [5].

При проектировании приобретается опыт использования знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения. Таким образом, предоставляется возможность приобретения опыта творчества, то есть комбинирования и модернизации известных решений для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями. Проектирование позволяет достигать повышения уровня коммуникабельности, то есть расширения круга конструктивного и целенаправленного общения, актуализированного однотипностью деятельности [3].

В современной методической литературе существует несколько разновидностей учебных проектов. Выделяют несколько видов проектной деятельности на уроках основ безопасности жизнедеятельности: информационный, игровой, ролевой, социальный, инженерный проекты.

Информационные проекты - это работа с информацией об объектах или явлениях, для того, чтобы проанализировать и обобщить ее - синтезировать в новый продукт и представить широкой аудитории. Примерная тематика информационных проектов: «Гидротехнические сооружения Оренбургской области», «История светофора», «История пожарного автомобиля», «Пассивное курение и его влияние на здоровье», «Боевые традиции и символы воинской чести», «Дни воинской славы России».

Игровые проекты представляют собой такую деятельность обучающихся, в ходе которой они, на основе предметного содержания, создают, конструируют или модернизируют настольные, подвижные, спортивные, компьютерных игры. В результате реализации игровых проектов, обучающиеся учатся моделировать жизненные ситуации и отношения, развивают умение переносить реальные обстоятельства в пространство игры, подчиняться правилам, изучают различные виды игр и их возможности для развития и обучения человека. Примерная тематика игровых проектов: вооружение древних воинов (конструктор); пожарная азбука и др.

Ролевые проекты – это имитация социальных или деловых отношений, они способствуют реконструкции или проживанию некоторых конкретных ситуаций, которые могут быть усложнены игровыми правилами. Примерная тема-

тика ролевых проектов: пишем учебник по истории края; круглый стол «День призывника».

Прикладные проекты отличает чётко обозначенный с самого начала конечный продукт деятельности его участников, имеющий конкретного потребителя, назначение и область применения. Примерная тематика прикладных проектов: экологический манифест, созданный на основе полученных результатов исследования протечек воды в жилых домах района; проект школьного музея.

Социальные проекты представляют собой целенаправленную социальную практику, позволяющую учащимся выбирать линию поведения в отношении социальных проблем и явлений. Примерная тематика социальных проектов: школьное мероприятие «Мы за ЗОЖ!», волонтерская работа.

Реализация метода проектирования ведет и к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности учеников. [3]

Итак, использование методов и приемов системно-деятельностного подхода на уроках формирует у обучающихся положительную мотивацию к изучению предмета, умение ставить перед собой задачи, анализировать их и искать пути решения, используя различные способы.

Как показал анализ, уровень сформированности практических умений школьников 5-х классов объясняется причинами: хорошей стартовой подготовкой, активной работой учителя по коррекции результатов обучения, использованию ситуационных технологий как дифференцированного, так и личностно-ориентированного обучения. Результаты диагностики свидетельствуют о достаточной эффективности реализуемых приемов и методов обучения, направленных на воспитание личности безопасного типа, обеспечение успешного обучения школьников ОБЖ на основе применения технологии решения ситуационных конкретных задач, создании условий для самореализации школьников в учебной деятельности.

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента мы, реализуя системно-деятельностный подход на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» в пятых классах, использовали включение имитационных технологий, а также учитывали, что при построении технологии организации уроков разных типов должен сохраняться деятельностный подход обучения и обеспечиваться соответствующая ему система дидактических принципов, как основа для построения структуры и условий взаимодействия между учителем и учеником. Деятельностная технология создает благоприятные условия для обучения и практической реализации всех дидактических принципов обучения. С другой стороны, деятельностная технология обеспечивает прохождение всех необходимых этапов усвоения понятий, что позволяет существенно повысить эффективность и прочность знаний.

Список литературы

1. Анисимов В.В. *Формы обучения и организации учебного процесса в школе* / В.В. Анисимов // *Общие основы педагогики: учеб. для вузов*. М.: Просвещение, 2006. С.118-128.

2. Аксенова Н. И. *Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов* [Текст] / Н.И. Аксенова // *Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С.140-142

3. Даниленко О.В. *Формирование исследовательской компетентности студентов-бакалавров профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности»* / *Наука и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт. В 2 книгах. К 2.: монография* / [авт.кол. : Гилев Г.А., Даниленко О.В., Корнева И.А. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017 – С.97-106 - ISBN 978-617-7414-04-8

4. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация: учебн. пособие для студентов высших пед. учебн. заведений* / В.И. Загвязинский. М: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.

5. Панфилова А.П. *Игровое моделирование в деятельности педагога: учебн. пособие для студентов высших учебн. заведений* / А.П. Панфилова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 386 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Елисеева И.А., канд. филол. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Исследования последних лет показывают, что ценностное отношение к жизни и здоровью обучающегося является одним из необходимых условий для целенаправленного процесса обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства. Высшее образование дает возможность не только получить фундаментальные знания, увидеть мир целостным, понимать суть происходящих изменений в обществе, но и помогает получить профессиональную подготовку в определенной отрасли знаний. Вместе с тем это в полной мере осуществимо только при условии духовно и физически здоровых студентов. Жизнь и здоровье – это огромные ценности, а здоровый образ жизни – необходимое условие человеческого существования.

Перспективным направлением развития образования в настоящее время является разработка системы обучения здоровьесберегающей и оздоровительной направленности. Здоровьесберегающая педагогика ставит своей целью обеспечить студенту высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений, навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни, и воспитав у него культуру здоровья.

Задача сохранения и укрепления здоровья обучающихся занимает является одной из приоритетных в деятельности профессорско-преподавательского состава Вузов, так как сохранение физического и нравственного здоровья является первостепенной задачей любого образовательного учреждения. Только здоровьесберегающая педагогика, рассматривая проблему сохранения здоровья обучающихся в процессе их обучения и воспитания, в состоянии кардинальным образом повлиять на деятельность преподавателей, на содержание и организацию учебно-воспитательного процесса. Здоровьесберегающая педагогика призвана не только обеспечить каждому выпускнику высшего учебного заведения такой уровень здоровья, который позволит ему реализовать свои жизненные планы в интересах человека и общества, удовлетворить потребности и запросы, но и сформировать у каждого обучающегося умения и навыки здорового образа жизни, воспитать культуру здоровья.

Сохранению физического, нравственного, социального здоровья студентов во многом способствует правильно выстроенная система занятий, четкое распределение всех этапов работы на занятия, а также индивидуальная работа преподавателя со студентами, работа по индивидуальной программе.

Понятие "здоровьесберегающая" относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья обучающихся.

Занятия по иностранному языку не являются исключением. Для активизации учебного процесса, прочного усвоения материала, качественного иноязычного общения, мы уделяем большое внимание "здоровьесберегающим образовательным технологиям". Реализация образовательными учреждениями функции сохранения и укрепления здоровья обучающихся обуславливается рядом закономерностей и принципов, ибо только при условии выполнения всех требований, отраженных в принципах здоровьесберегающей педагогики, можно говорить об успешной реализации идей здоровьесберегающей педагогики в деятельности образовательных учреждений.

На занятиях по иностранному языку преподаватели стараются руководствоваться следующими принципами здоровьесберегающей педагогики. Во-первых, чтобы сохранить и укрепить здоровье студентов в процессе их обучения, преподаватель должен ориентироваться на конкретную личность, на конкретного обучающегося с его физическими и психическими особенностями, потребностями, способностями и ценностными ориентациями. Разработка занятий по иностранному языку предполагает выполнение условий реализации данного принципа, а именно исследование потребностей и ценностных ориентаций обучающегося, создание благоприятных условий учебно-воспитательного процесса, соответствующих не только требованиям Санитарных правил и норм, но и индивидуальным особенностям студента, создание благоприятного эмоционального фона и психологического климата.

Не менее важным является и принцип компетентной ответственности. В данном случае, он регулирует уровень готовности преподавателей к реализации самой функции сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Важную роль играет осведомленность профессорско-преподавательского состава Вузов о показателях здоровья обучающихся, владение здоровьесберегающими технологиями и методами формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся.

Также на занятиях по иностранному языку предполагается использование технологий, дающих обучающимся опыт «успеха» и «радости», необходимый для поддержания психологического здоровья и эффективной социально-психологической адаптации в самостоятельной жизни. Преподаватели стремятся выбрать из педагогических средств и методов наиболее оптимальные, наиболее целесообразные и в отношении соответствия содержанию предмета, информации, и в отношении соответствия уровню владения студентами иностранным языком, а также их уровню способностей и здоровья. Этому в большей мере способствуют знание индивидуальных особенностей обучающихся, умение проводить анализ занятий с точки зрения их влияния на здоровье, а также проведение экспертизы технологий, учебных планов и программ.

Немаловажным принципом является и принцип субъектности, который предполагает научить сохранять свое здоровье, следовать принципам здорового образа жизни, укреплять свое здоровье, занимаясь физической культурой, тем самым восполняя недостаток двигательной активности, создавать благоприятные гигиенические условия, обеспечить правильное питание, соблюдение ре-

жима дня и многое другое, что препятствует возникновению проблем со здоровьем. Основным условием реализации данного принципа является в первую очередь создание здоровьесберегающей среды в самом образовательном учреждении.

Так, на состояние физического дискомфорта могут повлиять нарушение температурного режима в помещении, неблагоприятный состав воздуха в аудитории, воздействие шума, посторонних звуков, хронически мешающих проведению занятия, отвлекающих обучающихся, вызывающих, при длительном воздействии, снижение порога наступления состояния утомления, недостаток освещения. Снижение содержания кислорода может вызвать преждевременную утомляемость, головокружение, головные боли, равно как и неоптимальная температура воздуха в аудитории. Сухость воздуха в аудиториях может стать причиной «першения» в горле и периодического покашливания. Все эти проблемы легко решаются своевременным проветриванием помещения. Резь в глазах может быть вызвана напряжением зрения на занятиях, неправильным выбором места в аудитории. Если преподаватель своевременно обратит внимание на состояние физического дискомфорта у студентов, он поможет им уберечься от развития в последующем многих тяжелых заболеваний. На занятиях по иностранному языку предлагается студентам провести оригинальную гимнастику, где одним из важнейших условий является непосредственное выполнение педагогом упражнений совместно с обучающимися.

Занятия по иностранному языку имеют коммуникативную направленность, поэтому одной из самых распространенных проблем является перенапряжение голосовых связок. В связи с этим нами были разработаны комплексы физкультминуток и физкультпауз, которые сочетают выполнение упражнений с речитативом на английском языке, что развивает языковую память и снижает нервно-психическое напряжение.

Кроме того, условием реализации данного принципа является информирование обучающихся о здоровье и факторах, его формирующих, аспектах здорового образа жизни. На занятиях по иностранному языку преподаватели предлагают обучающимся выполнить проекты, провести опросы, написать репортажи в рамках изучения тем, посвященным здоровому образу жизни. Сбор и анализ материалов, истории и примеры из реальной жизни помогают обучающимся восполнить низкий уровень культуры здоровья самих студентов, их неграмотность в вопросах здоровья, мотивирует, вызывает необходимость следовать принципам здорового образа жизни.

Список литературы

1. Вишневский, В. А. *Здоровьесбережение в школе (Педагогические стратегии и технологии)* / В. А. Вишневский. – М., 2007. – 288 с. — ISBN 5-93512-001-1
2. Смирнов, Н. К. *Руководство по здоровьесберегающей педагогике* / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2008. – 288 с. — ISBN 978-5-89415-719-1.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СОО

Мантрова М.С., канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)

При введении ФГОС СОО в образовательный процесс школы возникает ряд проблем, одной из которых является проблема внедрения проектной деятельности в образовательный процесс школы. Именно проектная деятельность современных школьников позволит получить высокие показатели при сдаче экзаменов и при выборе будущей профессии. Применение в первую очередь комплексного подхода к планированию деятельности позволит достичь поставленных целей в короткие сроки.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся это процесс совместного взаимодействия как учащихся, так и учителей по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов. Главная цель конечно же такого взаимодействия это создание комфортных условий для развития креативной личности, для ее дальнейшей профориентации и саморазвития.

Приобретение навыков исследовательской деятельности зависит от того каким проектом занимаются учащиеся, это либо полипредметность деятельности, либо проводимая в группе, либо обозначенная длительностью времени. Главная задача педагога согласно новому стандарту, выделить своевременно проблему, определить цели, разграничить задачи, собрать необходимую теоретическую информацию.

Одним из основных условий выступает подготовка презентации по проведенному проекту. Чем раньше педагог познакомит учащихся с методологической базой научного исследования, тем успешнее будет результат. Одним из важных аспектов выступает учет индивидуальных особенностей учащихся на всех этапах онтогенетического развития, так чем старше возраст обучающегося, тем сложнее должна быть его проектная научная деятельность.

Учебно-исследовательская деятельность обучающихся обусловлена общедоступностью образования. На уровне среднего общего образования научное исследование представляет собой ничто иное, как, учебная деятельность, одним из особенностей которой выступает полидисциплинарность, необходимая для освоения социальных норм принятых в обществе.

Согласно новым требованиям ФГОС СОО проект должен реализоваться каждым обучающимся, причем именно обучающийся обязан сам сформулировать начальную проектную идею, поставить цель, описать методологическую базу исследования. Необходимым для юного исследователя также выступает приобретение навыков математического моделирования. В задачи проектной деятельности обучающегося можно также отнести определение им параметров и разработка критериев влияющих на успешность научно-исследовательской

деятельности.

Именно учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся будет формировать представление о методологических аспектах научной деятельности, применяемых в исследовательской и проектной деятельности. Обучающийся овладеет навыками решения задач, приобретет умения в исследовании своих учебно-познавательных задач. Также обучающимся необходимо владеть основными принципами проектной деятельности, необходимыми для решения своих учебно-познавательных задач, знать основные требования, предъявляемые к элементам математического моделирования при решении педагогических задач.

Отдельное место занимает вопрос касающийся формирования универсальных учебных действий, которые представляют собой важный элемент учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

Обучающиеся при достижении цели смогут, не только формулировать научную гипотезу, выбирать те или иные подходы в рамках исследования, но и благодаря учету культурных норм будут иметь возможность восстанавливать контексты и пути развития научных исследований, отслеживать и принимать во внимание инновационные научные технологии, оценивать объективно ресурсы, использовать свои коммуникативные способности при проведении научного проекта, прогнозировать возможные результаты исследования, разрабатывать систему параметров и критериев оценки эффективности и продуктивности реализации проекта, адекватно оценивать риски реализации проекта.

Разработка основной образовательной программы, а также развитие универсальных учебных действий направлена на совершенствование компетенций проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Выполнение таких условий как: укомплектованность образовательной организации высококвалифицированными специалистами, непрерывность их профессионального развития, постоянное стремление к самосовершенствованию будет способствовать успешности внедрения нового стандарта в образовательную программу среднего общего образования.

Реализация программы развития универсальных учебных действий предполагает наличие у каждого педагога не только необходимой теоретической подготовки в вопросах внедрения стандарта, но и практические навыки.

Разработка программы имеющей целью формирование универсальных учебных действий предполагает постоянное повышение квалификации у педагогов, участие не только во внутришкольных семинарах, главной темой которых является развитие гармоничной личности обучающегося, но внешкольные мероприятия позволяющие сформировать позицию исследователя.

Именно в рамках проектной деятельности; взаимодействие педагога и обучающегося представляет собой процесс, непротиворечащий представлениям об условиях формирования универсальных учебных действий.

Каждый педагог должен владеть практическим инструментарием, в первую очередь методиками формирующего оценивания, навыками тьютерского сопровождения. Для оценки качества формирования УУД применяют мони-

торинг. Помимо общих можно выделить ряд специфических характеристик организации образовательного пространства старшей школы, направленных на взаимодействие образовательной организации с другими через возможности развития универсальных учебных действий.

Таким образом, целью учебного исследования является развитие личности учащегося, а не получение объективно нового результата. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности - в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе субъективно новых знаний.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования".

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2017 № 613 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413

3. Федорова, М. Ю. *Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / М. Ю. Федорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

4. Сизганова, Е.Ю. *Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие* / Е. Ю. Сизганова. – Орск : ОГТИ, 2011.- 146 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Маркова А.Н., канд. пед. наук., доцент
Государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение «Педагогический колледж» г. Орск**

Мировые тенденции развития общества порождают новые требования к качеству среднего профессионального образования, к личностным и профессиональным качествам выпускника.

Вследствие этих изменений в Концепции модернизации российского образования сформулирована основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Таким образом обозначается переориентация на личность обучающегося, на воспитание в нем качеств, которые позволяют не только овладеть новыми профессиональными знаниями, но и свободно адаптироваться в современных социально-экономических условиях.

Среднее профессиональное образование – наиболее востребованный личностью и обществом уровень образования. В соответствии с международными тенденциями специалисты среднего звена должны стать в России основным звеном в практической профессиональной деятельности, а система СПО – ведущим производителем кадрового потенциала производственных сил. Именно на решение этих задач направлена модернизация среднего профессионального образования, обеспечивающая подготовку специалистов на уровне требований предъявляемых работодателем к специалисту. По сути дела от выпускника профессионального учебного заведения с первых дней работы требуются хорошо отработанные конкретные умения и навыки, оперативность, осознанность, быстрота и точность выполняемых действий, ответственность и способность к самоконтролю.

В связи с этим перед учреждениями среднего профессионального образования стоят задачи повышения качества образования и воспитания будущего специалиста, а также овладения им основами наук, обеспечение высокого научного и методического уровня преподавания профессиональных дисциплин и модулей [1].

Вопрос повышения качества математического образования особенно актуален именно для учреждений СПО, так как количество часов регламентируе-

мых ГОС НПО и СПО на изучение математики недостаточно для качественного математического образования (с 1988 по 2002 гг. количество часов сократилось почти в 1,5 раза, в то время как возросла насыщенность содержания курса новыми дидактическими единицами). Кроме того, в учреждения СПО приходят абитуриенты с низким уровнем базовой подготовки по математике, и в процессе обучения постоянно возрастает доля их самостоятельной внеаудиторной работы.

Процесс обучения математике в школе и вузе был объектом исследований многих ученых: В.А. Гусева, В.А. Далингера, О.Б. Епишевой, С.Н. Дорофеева, М.И. Зайкина, Т.А. Ивановой, Л.С. Капкаевой, Ю.М. Коляшна, Н.И. Мерлиной, А.Г. Мордковича, М.А. Родионова, Г.И. Саранцева, Е.И. Саниной, Н.Л. Стефановой, В.А. Тестова, Р.А. Утеевой и др. Эти ученые разработали общие вопросы методики и технологии обучения математике, такие как: цели методы обучения математике, формирование математических понятий, работа с задачей, обучение доказательству и т. д.

В научно-методической литературе, касающейся обучения математике в средних специальных учебных заведениях, имеется ряд работ, посвященных различным аспектам преподавания: соединению обучения с производственным трудом (Т.А. Костина, Н.Н. Михайлова, В.В. Семакова, В.Г. Соловьянюк и др.), рассмотрению вопросов соотношения и критериев отбора базового и вариативного компонентов содержания математического образования (Г.К. Болотина, О.В. Зотова, Л.М. Наумова, Л.Н. Лаврикова), обучению геометрии в педагогическом колледже (Н.В. Чуйкова), организационно-методическим и дидактическим условиям использования тестовых способов контроля для обеспечения требований государственных образовательных стандартов (М.А. Чекулаев), анализу влияния мониторинга образовательных стандартов на качество обучения в системе профессионального образования (В.А. Целых), развитию мотивации как условия повышения обучаемости в системе среднего профессионального образования (С.В. Солнышкина), формированию психологической культуры преподавателя учреждений среднего профессионального образования (О.В. Юдин), методической системе обучения математике, ориентированной на реализацию стандарта в среднем профессиональном образовании (И.Г. Абрамова) и др.

При этом большое внимание уделяется качеству математического образования. Математизация различных областей знания, быстрый рост вычислительной техники требуют сегодня квалифицированных специалистов среднего звена, владеющих математическими методами построения моделей, умеющих проводить математические расчеты и анализ результатов с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Стремительно развивающаяся информатизация образования открывает широкие возможности и перспективы совершенствования процесса обучения математике в среднем специальном учебном заведении.

Обеспечению качества математической подготовки в среднем специальном учебном заведении способствует использование новых информационных технологий в обучении. Поскольку компьютеры прочно и неформально вошли в стиль жизни молодых людей, педагоги получают уникальную возможность с

их помощью активизировать познавательную деятельность учащихся. Положительным является также и то, что компьютерные технологии позволяют индивидуализировать процесс получения знаний учащимися и обеспечивают педагогу возможность адекватного контроля этого процесса.

Опыт работы в педагогическом колледже показал, что процесс формирования математических понятий у студентов будет более эффективным, если обеспечить его целостной методической системой, включающей целевой, содержательный и процессуальный (методы, средства и организационные формы, адекватные целям) компоненты и реализуемой в условиях использования в учебном процессе средств информационных технологий. Этапы реализации процесса формирования математических понятий с использованием информационных технологий включают в себя: подготовительный этап, этап непосредственного формирования понятий (этапы актуализации ранее изученных знаний, этап демонстрации и компьютерного эксперимента, этап изучения интерактивной модели математического понятия), этап диагностики.

Из-за недостатка времени большинство математических предложений просто постулируется, дается студентам без доказательства. Процесс обучения доказательству математических утверждений в учреждении СПО с использованием информационных технологий включает в себя: подготовительный этап, этап компьютерного эксперимента по обнаружению математического факта, этап работы с электронными эвристическими конструкциями, этап работы с логическими шагами интерактивного доказательства теоремы, этап компьютерной диагностики первичного усвоения доказательства.

В процессе обучения решению задачи с использованием информационных технологий можно выделить следующие этапы: подготовительный этап, этап работы с интерактивной моделью задачи, этап рефлексии решения задачи. Опыт показал большую заинтересованность студентов в решении прикладных задач и незначительный интерес решения абстрактных задач. Отсюда вытекает идея использования системы прикладных задач с профессионально-ориентированным содержанием и решения их с помощью компьютеров для студентов различных специальностей.

Обучение математике в средних специальных учебных заведениях имеет свою специфику. Курс математики содержит дополнительные, по сравнению с общеобразовательной школой, темы и вопросы. Более полно выражена прикладная направленность курса, формирование вычислительных навыков носит не только общеобразовательный, но и профессиональный характер. Кроме того, преподаватель математики постоянно сталкивается при проведении занятий с методическими трудностями. Приходится заниматься не только изучением нового материала, но и ликвидацией пробелов в знаниях студентов за курс основной школы. Это все происходит в условиях дефицита времени и увеличения доли самостоятельной работы студентов по математике. В данных условиях необходимо совершенствовать старые и искать новые формы обучения математике. Занятия, проводимые с использованием компьютерных и дистанционных технологий в учреждении СПО, помогают студентам: усвоить базовые знания

по предмету, систематизировать усвоенные знания, сформировать навыки самоконтроля, сформировать мотивацию к учению, оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

В настоящее время уровень знаний по математике студентов ссузов значительно снизился: большинство учащихся испытывают затруднения даже при решении стандартных математических задач. Разрешению данной проблемы будет способствовать использование в учебном процессе компьютерного практикума с применением компьютерной математической системы. В функции практикума входит помощь в освоении изучаемого материала, формирование и отработка практических навыков при решении заданий различной степени сложности, качественный контроль и коррекция знаний. Методика проведения компьютерного практикума включает в себя следующие этапы: мотивационный, подготовительный, основной, контролирующий и заключительный этапы. Использование компьютерных математических систем как средства организации компьютерного практикума по математике способствует качественному повышению уровня математических знаний.

В связи с модернизацией среднего специального образования и переходом на новые учебные планы, количество аудиторных занятий по математике сократилось, а содержательная часть дисциплины не уменьшилась. Но за счет этого увеличился объем материала, выносимого на самостоятельную работу. Внеаудиторная самостоятельная работа может быть организована с использованием Интернет-технологий (поддерживающего дистанционного курса обучения математике). Наиболее перспективной в системе начального и среднего профессионального образования нам представляется модель интеграции очной и дистанционной форм обучения. Использование дистанционных технологий в очном обучении позволяет не только экономить время на уроке и время преподавателя на проверку различного рода заданий, но и помогает интенсифицировать процесс обучения математике, уделить больше времени на развитие самостоятельности и познавательной активности учащихся.

В заключении хотелось бы отметить, что использование на уроках различных информационных технологий гарантирует обеспечение качества математической подготовки специалистов среднего звена.

Список литературы

1. Бобков, Н.Ю. Специфика диагностики математической подготовки студентов средних специальных учебных заведений / Н.Ю. Бобков // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения № 4 / 2013. ISSN 2307-8782.

2. Земзюлина, В.Д. Качественное математическое образование в аграрном вузе – одно из направлений повышения качества подготовки специалистов / В.Д. Земзюлина // Вестник Алтайского государственного аграрного университета №2 с. 5-6.

3. Кузьмин, О.В. Повышение качества математической подготовки посредством организации самостоятельной работы студентов / О.В. Кузьмин,

М.Л. Палеева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 15. С. 94-97.

4. Майсеня, Л.И. Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические основы и прикладные аспекты: монография / Л.И. Майсеня. Минск: МГВРК, — 2008. — 540 с.

5. Монгуш, М.В. Математическая подготовка студентов как фактор повышения качества образования / М.В. Монгуш // Философия образования. 2008. № 4. С. 267-273.

6. Полонский, Е.В. Качество математической подготовки современного специалиста среднего звена: теоретический аспект (на примере специальности «Операционная деятельность в логистике») // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 244–248. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46227.htm>.

7. Шунайлова, С.А. Теоретические основания и педагогические условия повышения качества математической подготовки студентов / С.А. Шунайлова // Высшее образование сегодня. 2008. № 10. С. 79-81.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Изменяющиеся социально-экономические условия жизни нашего общества предъявляют новые требования к системе образования, что предопределяет переориентацию всего учебно-воспитательного процесса. Разнообразие типов образовательных учреждений, развитие альтернативных педагогических систем означает переход от массово-репродуктивных форм и методов обучения к личностно-ориентированным, индивидуально-творческим. Также изменяется и содержание обучения в школах, что значительно повысило требования к уровню выпускников детского сада, а так как страна переходит на новый экономический уровень, значительно увеличились требования к математической подготовке детей дошкольного возраста, где особое место занимает проблема развития пространственных представлений.

Проблемой развития пространственных представлений занимались такие психологи и педагоги как Г. А. Урунтаева [5], З. А. Михайлова [2], Т. А. Мусейибова [3], Е. И. Щербакова [6] и другие. Ими было определено основное содержание и технология развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

В настоящее время и практике детского сада имеет место разработанный комплекс дидактических игр и упражнений по развитию пространственных представлений Т. А. Мусейибовой. Однако, не смотря на обширность проведённых исследований, в психолого-педагогической литературе недостаточно раскрыты педагогические условия развития ориентировки в пространстве; не разработаны обоснованные критерии для выявления и оценки ее сформированности у детей дошкольного возраста. В этом и наблюдается противоречие между необходимостью развития пространственных представлений и недостаточной методической разработанностью данной проблемы.

По мнению Щербаковой Е. И. пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося [6].

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. В период раннего детства ребенок ориентируется в пространстве на основе так называемой чувственной системы отсчета, т. е. по сторонам собственного тела.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета

по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо – налево. В период школьного обучения дети овладевают новой системой отсчета — по сторонам горизонта: север, юг, запад, восток. Освоение каждой следующей системы отсчета базируется на прочном знании предшествующей.

Позднее на нее накладывается другая система отсчета — словесная. Происходит это в результате закрепления за направлениями относящихся к ним названий: *вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево*.

Познание ребенком пространства и ориентировка в нем — процесс сложный и длительный, а развитие у детей пространственных представлений требует специального обучения. Его основой должно быть прежде всего накопление знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях.

Большое значение для формирования пространственного различения имеет словарная работа и воспитание культуры речи как на специальных занятиях (по математике, по развитию речи, изобразительной деятельности, на физкультурных), так и в играх детей, в их повседневной жизни.

Одним из средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста являются дидактические игры. Н. Я. Семаго отмечает: «Дидактические игры относятся к «рубевным» играм, представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры представляют собой основу обучения» [4].

Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера — обучающая задача. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную обучающую игру, но облачают её в занимательную для детей форму.

Обучающая задача воплощается в соответствующем содержании, реализуется при помощи правовых игровых действий, которые выполняют дети. Ребёнок в игре привлекает возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Всё это побуждает ребёнка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания.

Таким образом, дидактическая игра помогает ребёнку чему-то научиться в мягкой непринуждённой форме. Возможность обучать дошкольников активной интересной для них деятельности — отличительная особенность дидактических игр.

Теоретический анализ проблемы развития у детей дошкольного возраста ориентировки в пространстве позволил нам определить следующие педагогические условия:

- организация процесса обучения с учетом возрастных особенностей и исходного уровня имеющихся у детей знаний;
- систематическое и целенаправленное включение в процесс обучения дидактических игр;
- закрепление знаний, полученных в процессе обучения, в повседневной жизни.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе МДОАУ ДС "Золушка", г. Ясный в старшей группе «Кузнечики» и состояли из трех этапов.

1. Констатирующий эксперимент. Цель данного этапа исследования состоит в определении начального уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были использованы следующие методики:

- 1) Графический диктант (В. В. Давыдов);
- 2) Тестовые задания для диагностики математических способностей детей старшего дошкольного возраста (Е. В. Колесникова).
- 3) Изучение пространственных представлений (Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.) [5].

Проведение этих методик в комплексе позволило получить нам достоверные данные о начальном уровне развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. На основе полученных данных были определены основные трудности, которые испытывают дети в процессе формирования математических представлений.

По результатам выполненных заданий мы определяли уровень развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень показали 43% детей. Для них характерны умения ориентироваться по схеме собственного тела, они способны определить расположение предметов в пространстве, владеют терминологией, характеризующей пространственные отношения, употребляют в речи пространственные предлоги (в, на, под, у и др.), легко дифференцируют пространственные признаки и отношения.

Средний уровень продемонстрировали 44% детей. Они обнаруживают неточности в процессе ориентировки по схеме собственного тела, дифференциация пространственных отношений затруднена, дошкольники испытывают сложности в использовании в речи слов, предлогов, обозначающих пространственные признаки и отношения.

Низкий уровень показали 13% детей. У дошкольников данного уровня затруднена ориентация по схеме собственного тела, они умеют определять место расположения предметов в пространстве, не владеют терминологией, характеризующей пространственные отношения.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе исследования, послужили основой для построения технологии формирующего эксперимента.

2. Формирующий эксперимент. Данный этап проводился с целью апробации педагогических условий эффективного развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Работа проводилась в трех направлениях: непосредственно с экспериментальной группой, включающей детей с разным уровнем развития, воспитателями и родителями. С родителями и воспитателями осуществлялась консультативная работа. Взаимодействие с экспериментальной группой происходило на занятиях, проводимых два раза в неделю по 25-30 минут во вторую половину дня.

При разработке содержания и технологии формирующего эксперимента мы опирались на данные современной педагогической науки о том, что к 5-6 годам у детей должны быть сформированы знания пространственных представ-

лений, дети должны уметь выделять все части тела верхнюю - нижнюю, левую – правую и др., легко определять свое место и расположение предметов относительно себя в пространстве и на плоскости. Дошкольники старшего возраста должны знать и уметь использовать в речи пространственную терминологию (Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина и др.) [1, 2].

Реализация система педагогической работы в процессе формирования представлений о пространственных признаках и отношениях осуществлялась через использование специально разработанных дидактических игр и упражнений.

Формирующий эксперимент включал в себя несколько этапов. На каждом этапе формирующего эксперимента мы проводили работу, направленную на накопление и закрепления детьми опыта различения пространственных признаков и отношений, устанавливали соответствие между «пространственным образом» и словом, его обозначающим.

3. Контрольный эксперимент. Целью данного этапа эксперимента было выявление эффективности определенных нами педагогических условий развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Для определения уровня развития нами были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что 60% детей показали высокий уровень, 34% детей продемонстрировали средний уровень и 6% детей низкий уровень.

Сравнительные результаты свидетельствуют о позитивной динамике в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, что подтверждает верность сформулированной нами в начале исследования гипотезы.

Список литературы

1. Ерофеева, Т. И. Дошкольник изучает математику: метод. пособие для воспитателей, работающих с детьми 4-5 лет / Т. И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2005. – 112 с. – ISBN 5-09-013186-4.

2. Михайлова, З. А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 384 с. – ISBN 978-5-89814-441-8.

3. Мусейибова, Т. Ориентировка в пространстве / Т. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №8. – С.17-25.

4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 112 с. – ISBN 978-5-81121-243-9.

5. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1999. – 336 с.

6. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московско-

го психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЕК», 2005. – 392 с. – ISBN 5-89502-499-8.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В ходе изучения русского языка в средней школе, в частности при подготовке к ГИА, учащиеся выполняют разнообразные задания, целью которых является умение выражать мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, то есть используя языковые единицы в соответствии с содержанием речи и ситуацией общения. Это и есть коммуникативная компетенция.

В психологии данная компетенция определяется как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» (1). Аналогично понимается она и в Стандарте основного общего образования по русскому языку читаем: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах» (2). Одной из составляющих коммуникативной компетенции является языковая компетенция, которая предполагает «овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями» (2).

Комплексный характер экзаменационной работы ЕГЭ по русскому языку позволяет проверить и оценить различные аспекты подготовки выпускников средней школы: сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций.

В основе нашей статьи лежит анализ результатов проверки контрольной работы по русскому языку, выполненной учениками 11 классов Восточного Оренбуржья, а именно задания с развернутым ответом (сочинение на основе предложенного текста). Данное задание позволяет проверить сформированность коммуникативной компетенции, а также практическую грамотность учащихся.

Большинство учеников успешно справились с заданием, однако в анализируемых нами текстах письменных работ были выявлены следующие недостатки, свидетельствующие о недопустимом или невысоком уровне формирования коммуникативной компетенции.

1. Недочеты в формулировке проблем исходного текста

В ряде работ формулирование проблемы подменено пространными рассуждениями на разные нравственные темы, что говорит о непонимании автором сути прочитанного текста.

В некоторых работах в качестве проблемы текста перечислена обобщенно проблематика литературы: *Автор поднимает проблему упущенных возможностей, потерянной любви, глубокой дружбы, шанса в творчестве или любимом деле. Автор стремится к осмыслению общественно значимых проблем.*

В работе некорректно, расплывчато, с речевыми и грамматическими ошибками сформулирована проблема исходного текста: *проблема человеческой мечты, несоответствие мечты и действительности, проблема влияния идеи на судьбу человека, проблема навязчивой мечты; проблема чувства совести, проблема равнодушия, бессердечия, эгоизма к близким и окружающим нас людям; проблема трудности главного героя разбогатеть любыми средствами; проблема позднего прозрения.*

2. В комментариях к сформулированной проблеме исходного текста

В ряде работ сформулированная проблема прокомментирована без опоры на исходный текст или вместо комментария пересказывается или цитируется большой фрагмент исходного текста.

3. В аргументации собственного мнения по проблеме

В отдельных работах собственное мнение пишущего текст не аргументируется с опорой на примеры из художественной литературы или на собственный жизненный опыт. Вместо этого в работе содержатся пространные рассуждения на нравственные темы.

В ряде работ автор просто перечисляет героев художественных произведений, не объясняя, какова взаимосвязь между ними и анализируемым текстом. Такой подход нельзя считать аргументацией собственного мнения.

Наконец, в некоторых работах содержатся

- фактические ошибки в аргументах на основе жизненного опыта: *совесть-греческое слово* (на самом деле, слово «совесть» заимствовано из старославянского языка, в котором является калькой греческого слова);

- серьезные искажения содержания художественных текстов:

Мать писала сама себе письма. (Рассказ «Телеграмма» К. Паустовского).
Героиня романа-эпопеи Л. Толстого «Война и мир» Элен Балконская. Чичиков стал миллионером.

- ложные цитаты (приписывание отдельных выражений и даже целых фраз Д. С. Лихачеву, А. С. Пушкину).

Например: *А. С. Пушкин писал: «Совесть душу, как кошка, скребет».*

На самом деле, у Пушкина в «Скупом рыцаре»: «И совесть никогда не грызла, совесть, когтистый зверь, скребущий сердце, совесть...»

4. Наиболее распространенные речевые ошибки

Наличие грубых или большое количество негрубых речевых, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок показывает недопустимый или невысокий уровень формирования языковой компетенции.

В тестах сочинений достаточно часто встречаются немотивированные повторы (тавтология): Отказывается от воплощения своей мечты в своей жизни. В рассказе автор рассказывает...

Плеоназм, то есть избыточное словосочетание, свидетельствует о непонимании лексического значения слова либо о неумении редактировать свой текст. Примеры плеоназма: Проблема взаимоотношений между людьми.., Теряет своё самоуважение..., Писатели русской литературы,.. Близкие люди, которые тебя окружают.

Нарушение лексической сочетаемости чаще всего говорит о недостаточной начитанности автора, неразвитости словарного запаса: гамма разнообразных интересных образов, проблема совести за совершённые поступки, Мысль омрачает струны человеческой души. Качалков с трепетом относится к проблеме совести.

Реже встречается смешение паронимов, причем обычно ошибка является типичной и для речи взрослых авторов: Судьба не представила возможности проявить себя. На суд читателя предоставлен поступок...

Логические ошибки могут быть допущены как на уровне формулирования фразы (предложения), так и уровне оформления микротемы текста (абзаца).

Примеры первых: Его (Суворова) имя служит примером для мальчишек. Понятно, что примером служит не имя полководца, а его деятельность.

Примеры второго типа: С.В. Мизеров – российский писатель, публицист. В своём тексте он поднял важную для жизни человека проблему. Главные герои – Колька, его отец, окружение. Свою точку зрения докажу на примерах. В данном отрывке из письменной работы предложения не связаны между собой ни по смыслу, ни формально: «важная» проблема не сформулирована, смысл слова «окружение» неясен, в чем состоит точка зрения, которую автор собирается далее доказывать, - непонятно.

5. Фактические ошибки

К типичным фактическим ошибкам относятся: неверное указание жанра произведения (в повести Гоголя «Мёртвые души»), смешение имен разных героев (Элен Балконская), неверное указание художественного произведения и его автора при характеристике героя (Евгений Базаров в романе «Обломов» И.А. Гончарова), искажение названия произведения («Капитанская дочь» А.С. Пушкина), смешение героя и его прототипа (Летчик МАРесьев в повести Б. Полевого), ошибки в написании имен героев и авторов текстов (Пленкин (Плетенкин), Качалкин (Качалков) РОскольников, БАлконский).

6. Грамматические ошибки

Наиболее распространены следующие ошибки: в управлении (обратить внимание к действительности; родились в этот мир), несогласованность видо-временных форм глагола-сказуемого (Герой проснулся рано утром, пугается своего одиночества), рассогласование сказуемого и подлежащего (Над этой проблемой задумывалИсь большое количество писателей), в построении предложения с деепричастным оборотом (Только воплощая свои мечты в жизнь, человека можно назвать реализованной личностью.

Даже считая их врагами, у мальчика есть чувство муки совести), в построении сложноподчиненного предложения (Эта ошибка, которую он совершил в момент, который в дальнейшем...).

7. Орфографические ошибки

Распространенность орфографических и пунктуационных ошибок свидетельствует о невысокой практической грамотности учеников. Наиболее часто ошибки связаны со следующими разделами орфографии: правописание отрицательных частиц (*Как бы нЕ складывалась наша жизнь, нужно уметь признавать свои ошибки. Это ли нИ образец для подражания! Не мало примеров столкновения мечты с реальностью в литературе*), окончаний и суффиксов имён и глаголов (*затянувшиЕйся конфликт, нищИта, свидИлись*), безударных гласных в корнях (*Абуза, навОждение, кОординально, неизглОдимый*), неприносимых и удвоенных согласных в корнях (*завиСливый, подвеСти (вместо подвезти), чуСтво, паСсовать, коЛличество, гуМанизм), Н и НН в словах разных частей речи (*осознаНо идёт на..., о содеяНом*), слитно-раздельно-дефисное написание служебных частей речи (*не смотря на, от того что, как-будто*).*

8. Пунктуационные ошибки

Нарушение правил постановки знаков препинания распространено в работах еще в большей степени, чем ошибки в написании слов. К типичным ошибкам относятся: необособление деепричастного оборота (*Отвечая на эти вопросы автор затрагивает проблему...*), сравнительного оборота (*Татьяна Ларина подобно Наташе Ростовой является неприметной особой*), пунктуация при однородных членах (*Здесь и Клец и его больная жена, и Барон, и Сатин. Ассоль и Грей оказались сильны духом, и за это вознаграждены верной любовью и счастьем*), вводного оборота (*таким образом можно утверждать...*), нарушение пунктуации в сложных предложениях разного типа (*Мы сами куём своё счастье и только человек решает ... Необходимо отметить что...*).

Сочинение по прочитанному тексту остается наиболее сложным заданием в ходе ГИА по русскому языку, поскольку именно при его выполнении наиболее полно проявляется коммуникативная компетентность выпускников средней школы. Выполнение этого задания требует не только глубоких теоретических знаний, но и умения понимать и анализировать текст, позволяет проявить творческие способности в собственных размышлениях по обозначенной в тексте проблеме.

Список литературы

1. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 933-935. — URL <https://moluch.ru/archive/132/37125/> (дата обращения: 17.12.2017).

2. Стандарт основного общего образования по русскому языку [Электронный ресурс] – С.3 - //http://standart.edu.ru/(дата обращения: 17.12.2017).

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ОБРАЗНОГО ОСНОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУБПОЛЯ «ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ»

Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Большинство фразеологических единиц воплощает в своей знаковой организации культурно-национальную информацию, и сознание человека стремится к осмыслению этих языковых знаков, сохраняющих определённое знание. Воплощается культурно-национальная информация фразеологизмов, по мнению В. Н. Телия, в их образном основании, а раскрыть эту информацию можно с помощью интерпретации образного основания «в знаковом культурно-национальном «пространстве» данного языкового сообщества» [2, 215]. Образное основание фразеологизма возбуждает наше метаязыковое сознание, потому что оно сохраняет корреляцию между структурой знания, присущей внутренней форме, и структурой знания, стоящей за фразеологическим значением.

Центральное место в комментировании фразеологических оборотов с позиций лингвокультурологии занимает описание культурной коннотации этих единиц. Мы, вслед за В.Н. Телия, считаем, что культурная коннотация складывается из культурных кодов, символов, образов, стереотипов, позволяющих выделить ценностные установки национального сознания. «Культурная коннотация – это интерпретация денотативного или образно-мотивированного, аспектов значения в категориях культуры. Применительно к единицам фразеологического состава языка как знакам вторичной номинации, характерной чертой которых является образно-ситуативная мотивированность, которая напрямую связана с мировидением народа – носителя языка, средостением культурной коннотации, ее основным нервом является это образное основание» [2, 214].

Во фразеологических единицах фиксируются самые разнообразные социальные отношения между людьми: отношения знакомства, дружбы, сотрудничества, соперничества, интимно-личностные, эстетические, политические, религиозные. Приведём примеры некоторых групп фразеологизмов субполя «Оценка социальных отношений», демонстрирующих существующие между людьми интерперсональные отношения.

1 Фразеологические обороты, оценивающие общение, вербальные контакты людей.

1.1 «Проявлять искренность в общении»: *открывать сердце, распахивать всю свою душу, изливать душу, выкладывать душу, облегчить душу, выворачивать свою душу (кому, перед кем).*

1.2 «Давать разумные советы»: *наставлять уму-разуму (кого), указывать истинный путь, открыть дорогу (кому).*

1.3 «Вести пустые разговоры, задерживать внимание на пустяках»: *чесать языки, чесать зубы (о ком, про кого), надувать в уши (кому).*

1.4 «Предоставлять возможность высказаться»: *предоставить слово (кому), развязывать язык (кому, у кого), расстегнуть рот (кому)*.

2 Фразеологизмы, выражающие оценку действий, совершаемых людьми по отношению друг к другу.

2.1 «Порочить, чернить»: *пускать камнем, затаптывать в грязь (кого), бросить грязью (в кого), навешивать собак (на кого), костить на чём свет стоит (кого)*.

2.2 «Лишать возможности действовать, мешать осуществлению планов»: *спутывать по рукам и ногам, сбивать с курса, выбивать из седла (кого), чинить препоны (кому), не давать ходу (кому), держать на привязи (кого), подрезать крылья (кому)*.

2.3 «Сильно досаждать, ругать, издеваться»: *насыпать соли под хвост (кому), кровь портить, высасывать кровь, встряхивать душу (кому), накручивать хвоста (кому), снимать стружку (с кого), холку намять (кому)*.

2.4 «Причинять вред, совершать подлость, мешать осуществлению планов»: *подрубать под корень (кого), подкладывать свинью (кому), подводить под монастырь, сажать на мель (кого), подставлять ножку (кому), без ножа резать (кого), подводить мину (под кого)*.

2.5 «Вынуждать поступать как-либо»: *подцепить на удочку (кого), подцепить на крючок (кого)*.

3 Фразеологизмы, выражающие оценку духовных связей, дружеских контактов.

3.1 «Принимать участие в чьей-либо жизни»: *подставить плечо (кому), брать на довольствие, взять под защиту, взять под покровительство (кого), вдохнуть жизнь (в кого), вывести в люди (кого)*.

3.2. «Дружеские отношения, неразлучность»: *водой не разольёшь, водить хлеб-соль (с кем)*.

3.3 «Прекращение дружеских отношений»: *поворачиваться спиной (к кому), чёрная кошка пробежала (между кем), забывать хлеб-соль, не пускать на порог, держать на почтительном расстоянии (кого), закрывать двери дома (перед кем), жить на ножах (с кем)*.

Рассмотрим лингвокультурологическое наполнение образного основания отдельных фразеологизмов названного субполя – *поворачиваться спиной (к кому), подцепить на крючок (кого), подрезать крылья (кому)*.

Надо быть или очень глупым, или очень храбрым, чтобы поворачиваться спиной к врагу. (Ф. Искандер. Петух)

Образное основание фразеологизма *поворачиваться спиной (к кому)* связано с архетипической формой понимания пространственных расположений относительно тела человека – сзади или впереди. Внутренняя форма фразеологизма закрепляет в сознании человека стереотипное представление о перемене положения тела как о возможности, демонстрирующей изменение отношения этого человека к кому-либо. Образ фразеологизма соотносится с процессуальным кодом культуры. Соматический компонент фразеологизма *спина* называет понятие, которое связано с древним представлением человека о границе, за ко-

торой располагается невидимое глазу пространство. Фразеологическое значение основывается на антропной метафоре, построенной на сходстве пространственных и межличностных отношений: повернуться к человеку спиной – значит продемонстрировать нежелание вступать с ним социальный контакт, проявить к нему пренебрежение, незаинтересованность его личностью.

Фразеологизм связан с нравственным кодом культуры и является обозначением стереотипа безразличия, отношения, предполагающего оценку человека, его идей и происходящих с ним событий как не заслуживающих внимания. Такая жизненная установка человека – безразличие к другим людям – в русской культуре считается предосудительной, недопустимой.

Рассмотрим образное основание фразеологизма *подцепить на крючок (кого)*.

И вот что обидно: денег-то от короля прусского он не брал – сие верно, так вот теперь подцепил его Фридрих на другой крючок, поострее! (В. Пикуль. Пером и шпагой)

В основе фразеологизма *подцепить на крючок (кого)* лежит представление о конкретном способе ловли рыбы. Образное основание данного оборота связано с представлением о пойманной на крючок рыбе, находящейся в полном распоряжении рыбака. Фразеологизм отражает представление о навязанной зависимости, подконтрольности действий и поступков человека, попавшего по каким-то причинам в подчинение к кому-либо.

Фразеологизм связан с нравственным кодом культуры. Нравственная установка, допускающая лишение свободы человека, подавление его воли, ограничение возможности действовать самостоятельно, в русской культуре считается непозволительной.

Секретная дипломатия Людовика XV сама резала крылья своим же министрам. (В. Пикуль. Пером и шпагой)

В основе фразеологизма *резать (подрезать) крылья (кому)* лежит представление о лишении птицы возможности летать в результате подрезания крыльев. Образное основание «человек – птица» осмысливается через анимистическое представление о птицах – обитателях воздушной стихии. В основе образа лежит метафора, уподобляющая способность человека демонстрировать свои знания, силы, разум, свободу, полёт мысли способности птицы летать. Компонент *крылья* выполняет роль символа движения, восхождения к новым вершинам. Крылья в христианской культурной традиции – символ скорости, сильного желания, свободы, вдохновения, восхождения к божественному, преодоления человеческого (например, ангелы всегда изображаются с крыльями).

Фразеологизм *подрезать крылья* отражает представление о лишении человека возможности проявлять все свои способности, силы, подорвать веру в себя. Фразеологизм в целом отражает стереотипное представление о нанесении кому-либо вреда, о стремлении препятствовать достижению кем-либо какой-либо цели недобросовестными средствами, что в духовном коде культуры понимается как негативно оцениваемая нравственная установка.

Лингвокультурологическое комментирование образного основания фразеологических единиц даёт возможность полно и последовательно устанавливать историко-культурные и языковые связи в русской фразеологии.

Список литературы

1. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
2. Теля, В. Н. Русская фразеология. Семантический аспект, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В. Н. Теля. – М., 1996. – 284 с.

ДЕНЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА НА ФАКУЛЬТЕТЕ СПО

Трушина И.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Одна из важных задач учебно-воспитательного процесса в среднем профессиональном образовании - формирование активной жизненной позиции подрастающего поколения. В связи с этим трудно переоценить воспитательную роль такого вида внеклассной деятельности по литературе, как день литературы и искусства.

В начале учебного года совместно со студентами старших курсов обсуждаются темы предстоящих в году дней литературы и искусства. Ребята называют имена писателей, о творчестве которых им хотелось бы знать как можно больше. Нередко тема диктуется юбилейной датой жизни писателя. А сам этот вид внеурочной работы становится обобщающим этапом по изучению жизни и творчества художника слова.

В ходе подготовки ко дню литературы и искусства каждый студент выбирает по своему желанию или предложению преподавателя вид деятельности. Обычно в параллельных группах объединяются в группы несколько учащихся, выбравших один вид деятельности. Для этого заранее в кабинете вывешивается объявление (рис. 1):

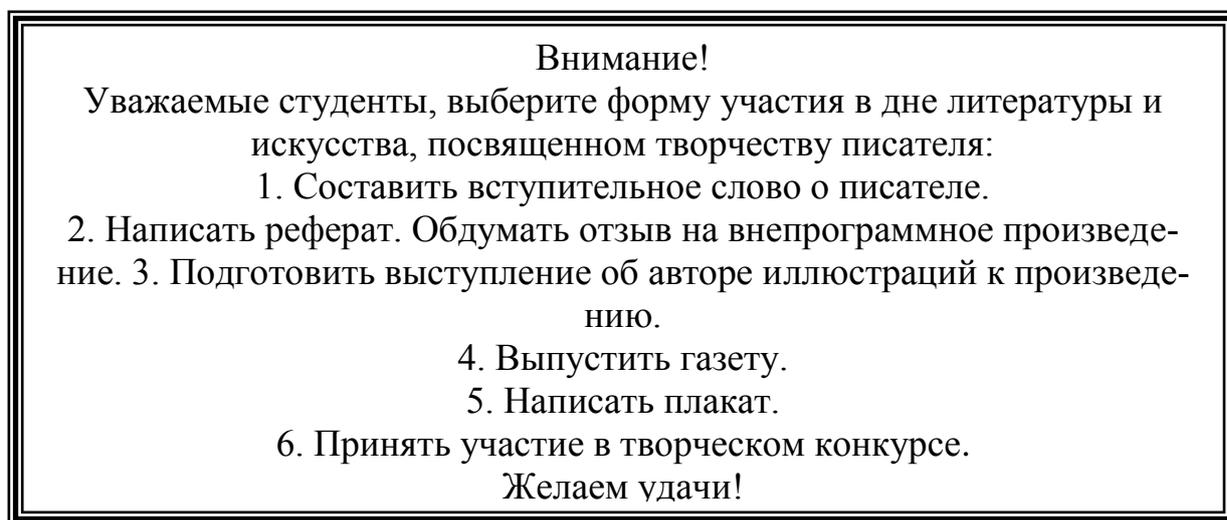


Рис.1 – Текст объявления

У студентов, интересующихся творчеством писателя, возникает естественная потребность в чтении и других его произведениях, кроме программных, критических статей, стремление познакомиться с художниками, создавшими его портреты и иллюстрации к книгам, поспорить, как лучше сыграть ту или иную роль, а потом воплотить свой замысел в игре.

Дифференцированная работа преподавателя с отдельными студентами и группами учащихся – основа подготовки творческого вечера. Эффективнее, как показал наш опыт, проходит день литературы и искусства тогда, когда преподаватель – консультант, а руководители – сами старшекурсники.

Подготовка дня литературы и искусства обычно занимает около месяца. Рядом с фамилией учащегося записывается вид работы, который он выбирает, затем проводятся консультации, на которые приходят учащиеся старших курсов.

Если студент затрудняется выбрать для себя вид работы, то преподаватель советует ему. А потом во время консультации, будучи наиболее внимательно по отношению к такому студенту, старается пробудить в нем интерес, желание достичь намеченной цели. Бывают случаи, что студент, вначале без желания согласившийся готовиться к определенному конкурсу, на следующий раз набирает тот же вид деятельности, что и на предыдущем дне литературы и искусства.

Все ребята заинтересованы в том, чтобы лучше изучить биографию и литературную деятельность писателя, так как во время дня литературы и искусства коллективу каждой группы жюри задает по три вопроса. В свою очередь сами учащиеся параллельных групп задают друг другу по одному интересному вопросу.

Особенно кропотливой работа бывает во время консультаций на первом курсе. Правда, в определенной степени учащиеся бывают подготовленными к некоторым видам конкурсов. Так как в школе они писали отзывы на прочитанную книгу, оформляли плакаты, газеты, инсценировали художественные произведения.

Во время консультаций с ребятами, которые захотели написать вступительное слово о писателе, обращается внимание на то, что оно должно быть ярким, определяющим роль данного писателя в русской литературе, значение его творчества. «Слово» подготавливается особенно тщательно, так как оно дает настрой всей встрече. Над «словом» обычно работает группа (3-4 человека) от каждой группы. Представители каждой группы совместно изучают критическую литературу, предложенную преподавателем. В качестве примера, чтобы раскрыть учащимся общий методический подход к «слову», привожу вступительное слово какого-нибудь писателя на литературном торжестве.

Готовясь к празднику, составляются варианты «слова» письменно, добиваясь того, чтобы оно получилось кратким (на 3-4 минуты), но глубоким по содержанию, логичным, композиционно завершенным. Бывает, что учащиеся обеих групп составляют «слово», соответствующее этим требованиям. Однако выше оценивается то «слово», которое выразительнее доносится до слушателей.

Такая работа, как подготовка рефератов, учит умению работать с критической литературой. Во время проведения консультации предлагается сравнить различные точки зрения, обобщить факты по определенной теме из разных произведений. Иногда учащиеся сами предлагают тему для своего реферата,

потому что их эта тема интересовала и раньше, но чаще самой приходится предлагать темы для рефератов. Например, при изучении творчества Л.Н. Толстого я предлагала такие темы: «Осуждение войны в произведениях Л.Н. Толстого», «Л.Н. Толстой как педагог», «Пейзаж как средство изображения внутреннего мира героев «Войны и мира», «Чем близки герои Л.Н. Толстого современному читателю?»

А во время изучения творчества В. Маяковского студент мог выбрать одну из следующих тем: «Театр Маяковского», «Окна РОСТА», «Окна ТАСС».

Работая с группой учащихся, которые пишут отзывы на прочитанные произведения, напоминается о том, чтобы они не забыли высказать собственное мнение в оценке всего произведения, поступков героя, событий; акцентируется их внимание на том, что отзыв не должен сводиться к пересказу произведения.

В группу учащихся-художников обычно входят те, кто увлечен рисованием. Они оформляют литературные газеты, плакаты, создают иллюстрации.

Подготовка к конкурсу искусствоведов, музыковедов увлекает многих старшекурсников. Они получают разные задания: провести беседу о портретах писателя, об иллюстрациях к его произведениям, организовать малый концерт, посвященный творчеству писателя и др.

Один из конкурсов – заочная экскурсия по памятным местам, связанным с именами писателей. Для этой цели учащиеся используют мультимедийное сопровождение.

Тем учащимся, которые увлекаются искусством живописи, графики, предоставляется возможность глубже познать теорию искусства и подготовить сообщения или о портретах писателя, выполненных мастерам кисти, или об иллюстрациях к его литературным произведениям, или о фотографиях, связанных с жизнью писателя и вызывающих большой интерес. Например, к конкурсу любителей искусства был подготовлен интересный обзор портретов Л. Толстого, принадлежащих кисти Крамского, Репина, Д. Шмаринова.

Не менее увлекательна была и экскурсия по фотовыставке, посвященной Л. Толстому. С особым вниманием студенты всматривались в снимки, сделанные женой писателя С.А. Толстой, которые можно назвать летописью последних двадцати лет жизни Л. Толстого.

Особое значение приобретает систематическая работа с иллюстрациями, чтобы учащимся предоставить возможность получить сведения из истории искусства, учить их понимать, насколько выразительно иллюстратор воспроизводит художественный образ. В этом отношении полезно обращать внимание учащихся на одного и того же художника, сопоставляя его иллюстрации к разным произведениям, или показывать иллюстрации к одному произведению, выполненные разными авторами.

Так, на дне литературы и искусства, посвященном творчеству Салтыкова – Щедрина, интересно было сообщение, в котором выступающий сопоставлял иллюстрации Кукрыниксов и Б. Ефимова.

Наши музыканты серьезно готовили конкурс любителей музыки – «Л.Н. Толстой и музыка». В день литературы и искусства звучали произведения

Скрябина, Чайковского, Шопена, Моцарта, Гайдна, Бетховена, русские народные песни, цыганские романсы.

Во время консультации с группой музыкантов составляется репертуар, обсуждается текст рассказа о музыкальных произведениях.

Представляет интерес отношение участников конкурса любителей музыки к репертуару как к средству самовыражения. Почти все участники конкурса считают, что репертуар должен позволять демонстрировать свое мастерство исполнителям. Поэтому учащиеся, имеющие музыкальное образование, чаще других участвуют в этом конкурсе, с большим желанием работают над исполнением музыкального произведения, например на фортепиано.

Не менее увлекательной бывает подготовка к конкурсу режиссеров, актеров, чтецов. Во время консультаций преподаватель вместе со студентами сначала занимается исполнительским анализом стихотворения или прозы, которые будут звучать в день литературы и искусства. В репетициях большую помощь оказывают родители. Учащиеся – режиссеры вместе с актерами подбирают для инсценирования такой эпизод из литературного произведения, который их заинтересовал. Чаще это отрывок из драматического произведения. Во время репетиций режиссеры и актеры высказывают свои замечания, говорят о характерах героев, мотивируют их поведение в данной сцене.

Важным является и обсуждение декораций, костюмов героев.

При подготовке дня литературы и искусства преподаватель продумывает его композицию, информирует классных руководителей о ходе подготовки, проводит работу с жюри. Педагогу приходится заранее продумывать и формы награждения и поощрения учащихся. Они могут быть многообразными: выставляются оценки в журнал, вручаются грамоты, книги и др.

Подробнее описывается день литературы и искусства на факультете среднего профессионального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, посвященный М. Горькому.

Настал день праздника. В фойе факультета книжная выставка, выставка рефератов, отзывов учащихся, портреты писателя, плакаты, литературные газеты, иллюстрации художников, цветы. Открывает праздник ведущий. Учащимся представляют гостей, называют членов жюри.

Затем объявляются итоги конкурсов, называются лучшие отзывы на прочитанное произведение, плакат, литературную газету, иллюстрацию к произведению. Объявляются также и результаты предварительной «защиты рефератов», которая бывает за несколько дней до дня литературы и искусства.

Учащиеся оформили плакаты со словами: «Горький – живой мост от классики к современности» (Л. Толстой), «Я хотел – и хочу – видеть всех людей героями труда и творчества, строителями новых свободных форм жизни» (М. Горький).

Студенты написали отзывы на рассказы писателя «Емельян Пиляй», «Вывод», «Коновалов», «Бывшие люди», «Детство», «В людях», «Мои университеты».

Для выполнения творческого конкурса учащиеся должны были перечитать описание природы в рассказах М. Горького «Старуха Изергиль», «Челкаш», в «Песне о Буревестнике» и попытаться по-своему описать море. Для этого конкурса предлагались темы: «Перед бурей», «Буря», «Море».

Для защиты рефератов предлагались такие темы: «Проблема смысла жизни в раннем романтическом творчестве М. Горького», «М. Горький и искусство», «Положительный герой в произведениях М. Горького», «М. Горький и МХАТ», «М. Горький как мастер литературных портретов», «Фольклор и раннее творчество М. Горького».

После подведения итогов члены жюри объявляют виды соревнований, предусмотренных программой дня литературы и искусства:

1. Слово о писателе.
2. Конкурс любителей искусства.
3. Викторина.
4. Конкурс чтецов, режиссеров и актеров.

Во время конкурса любителей искусства интересно прошел подготовленный учащимися обзор портретов М. Горького, выполненных разными мастерами кисти. Слушатели познакомились с портретами М. Горького, выполненными В. Серовым, П. Кориным, И. Бродским.

Затем состоялись сообщения «Горький и кино», сопровождавшиеся показом фотокадров и фрагментов из фильмов, и «Горьковские герои на сцене театра».

При подготовке к конкурсу любителей музыки «М. Горький и музыка» старшекурсники старались найти записи вокальных произведений в исполнении названных артистов, отбирали те песни, которые особенно любил М. Горький.

Музыкальные концерты очень важны в расширении кругозора студентов, воспитании вкуса к высокохудожественным произведениям.

На следующем этапе соревнования члены жюри поочередно задают по три вопроса по биографии и творчеству М. Горького учащимся параллельных групп. Вопросы группы 17ТЭО: 1. В каком городе Горький прочитал труды Плеханова, познакомился с работами Чернышевского, Добролюбова, Писарева? 2. В каком романе Горький изобразил три поколения одной буржуазной семьи, показал в истории этой семьи основные этапы развития русского капитализма? 3. Кто из персонажей произведений Горького «так играл на скрипке, что проведет, бывало, по струнам смычком – и вздрогнет у тебя сердце, проведет еще раз – и замрет оно...»?

Вопросы группе 17ПКС: 1. Из какого произведения эти строки: «Иду, чтобы сгореть как можно ярче и глубже осветить тьму жизни»? 2. Какое произведение М. Горький создавал в Петропавловской крепости? 3. Кто из персонажей произведений М. Горького, получая семьдесят пять рублей жалованья, пятьдесят из них отдавал на революционную работу?

Затем представители от каждой группы задали свой интересный вопрос команде - сопернице. Потом объявляется конкурс чтецов, во время которого

учащиеся выразительно читали любившиеся им отрывки из произведений М. Горького.

Последним проводился конкурс актеров. Студенты второго курса с большим желанием инсценировали понравившиеся эпизоды из трилогии «Детство», «В людях», «Мои университеты», из горьковских пьес и других произведений.

Наконец жюри называет победителей соревнования, вручает призы.

Отзывы учащихся показывают, что дни литературы и искусства обогащают их, расширяют кругозор. Вот некоторые отзывы: «Учиться становится интереснее. Мы стремимся больше узнать о жизни и творчестве писателя, чтобы не подвести одноклассников», «Раньше мы гораздо меньше знали не только о творчестве писателя, но и о творчестве художников, композиторов. Когда готовишься к дню литературы и искусства, лучше узнаешь интересы, способности своих одноклассников. Группа становится дружнее».

Такой вид мероприятия особенно всем понравился и стал необходимым для студентов, они готовятся к нему как к празднику. В нем есть элемент соревнования, вернее, творческого отчета перед факультетом. Это развивает ответственное отношение к учебе, навыки самостоятельной работы, приобщает к искусству. Ведь в дне литературы и искусства участие принимает каждый студент. Это позволяет учащимся проявить себя, почувствовать удовлетворение от сделанного, открыть в себе то, что до сих пор было скрыто.

Список литературы

1. Багаутдинова, Р.Р. Организация внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования: методические рекомендации / Р.Р. Багаутдинова, Е.В. Габдрахманова, – Казань: ИРО РТ, 2015. – 148 с.

2. Образовательный портал Claw.ru [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://claw.ru/a-litra/032.htm>

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛ ЧКАЛОВСКОЙ И ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1945 -1953 гг.)

Хомякова Н.В., канд. истор. наук
Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Развитие системы образования становится приоритетным в социальной политике СССР в послевоенные годы. Одной из важнейших проблем являлась кадровое обеспечение школ, так как наблюдалась низкая профессиональная подготовка преподавательского состава, что отрицательно отражалась на качественной характеристике учебно-воспитательного процесса. Уже в годы Великой Отечественной войны большое внимание было уделено улучшению материально-бытового положения учительства. Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) 11 августа 1943 г. была повышена заработная плата учителям и другим работникам школ. Под постоянный контроль центральных и местных органов управления были взяты вопросы, связанные со снабжением учителей промышленными товарами, продовольствием и топливом. Началась работа по возвращению в школу учителей, занятых не по специальности. С 1944 г., по представлению Наркомпроса СССР, решением ГКО учителя стали досрочно демобилизовываться из рядов Красной Армии. 18 декабря 1943 г. СНК СССР принял постановление «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования», что значительно ускорило выпуск новых педагогических кадров педагогическими, учительскими институтами и педучилищами, способствовало расширению и укреплению сети курсов переподготовки педагогов [1].

Данные мероприятия приносят хорошие результаты, поэтому в первые послевоенные годы одновременно с увеличением количества работников народного образования идет повышение профессиональной подготовки педагогов — сокращается количество учителей, не имеющих даже среднего образования, увеличивается число квалифицированных работников (таблица 1).

Таблица 1. Количество преподавателей и их образовательный уровень, человек [2].

		1945/ 1946	1946/ 1947	1947/ 1948	1948/ 1949	1949/ 1950	1950/ 1951
всего	Челябинская область	6627	6610		7922	7428	10662
	Чкаловская область	11531	8148	8890	13288		14445
высшее	Челябинская область	461		506		695	868

	Чкаловская область	706	510	626	1009		1493
незаконченное высшее	Челябинская область	845					160
	Чкаловская область	1223	995	1095	2145		
среднее специальное	Челябинская область	2866					4498
	Чкаловская область	2774	2656	3255	4874		
среднее	Челябинская область	1030		4126			590
	Чкаловская область	3553	2176	2210	3030		
незаконченное среднее	Челябинская область	1405		740		861	699
	Чкаловская область	3279	1811	1704			1455

Таким образом, на основании данных таблицы можно сделать следующие выводы. В структуре педагогического контингента школ происходят значительные изменения: с 1945 по 1951 г. в 1,4 раза увеличивается общее количество учителей (с 18 158 до 25 107 человек), при этом доля педагогов с высшим образованием возрастает на 3% (с 6,4 до 9,4%), а с незаконченным средним образованием уменьшается на 17,2% (с 25,8 до 8,6%). В разрезе областей это выглядит следующим образом. Количество педагогов, работающих в системе школьного образования, с 1945 по 1951 г. в Челябинской области увеличилось в 1,6 раза (с 6627 человек до 10 662). В 1945/46 учебном году высшее образование имел 461 учитель (6,9%), среднее специальное — 2886 (43,5%), незаконченное среднее — 1405 человек (21,2%). В 1950/51 учебном году преподавательский состав становится более квалифицированным: количество учителей, имеющих высшее образование, увеличивается по сравнению с 1945/46 учебным годом на 1,2% и составляет 868 человек, средне-специальное образование имеют 4498 педагогов, или 42,1%, незаконченное среднее — 699 человек, или 6,5%. Количество учителей, окончивших учительский институт, с 1946 по 1951 г. увеличивается с 845 до 1403 человек.

С 1947 по 1954 г. количество учителей в Чкаловской области увеличилось в 1,7 раза. В 1947/48 учебном году из 8890 учителей в школе высшее образование имели 626, или 7%, педагогов, незаконченное среднее образование — 1704 человека, или 19,1%. В 1950/51 учебном году состав учителей насчитывал 14 475 человек, а в 1954/55 учебном году — 15 397, в том числе законченное высшее образование соответственно имели 1493 (10,3%) и 2511 человек (16,3%), окончили учительские курсы — 2802 (19,4%) и 4298 (27,9%) человек, с законченным средним образованием работало 8725 (60,3%) и 8102 (52,6%) человека,

не имеющих полного среднего образования — 1455 (10%) и 486 человек (3,2%) [3].

В Чкаловской области вопросами повышения квалификации учителей занимались Чкаловский педагогический и учительский институты и Бугурусланский учительский институт. Летом 1950 года курсы повышения квалификации прошли 1635 человек, более тысячи заочно закончили педагогические учебные заведения; в 1951 году орденами и медалями по области было награждено 2029 человек, 13 учителей получили звание заслуженного учителя РСФСР.

Таким образом, в послевоенные годы происходит значительный рост численности и квалификации педагогических кадров, что позитивно повлияло на выполнение социальных задач и позволило сделать систему образования лучшей в мире.

Список литературы

1. [Черник, С.А.](#) Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: историко-педагогическое исследование / [С.А. Черник](#). – Москва: Педагогика, 1984. – 240 с.

2. ОГАЧО. Ф.Р-1000. Оп.1. Д.1403. Л.177; Д.1250.Л.12, Д.1403. Л.177; Д.1329.Л.57,65; Д.1373.Л.86; Д. 1439.Л.33; ГАОО. Ф.Р-1893.Оп.2095.Л.177; Д.151.Л.45,193; Д.1692.Л.173; Д.3264.Л.70; Ф.Р.-846.Оп.3.Д.3526.Л.403.

3. Культурное строительство в Оренбуржье : Документы и материалы, 1942-1987 / сост. В. И. Швыдченко [и др.]. - Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1989. - 188 с.

КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОИСКА ИДЕИ

Цой В. В.

Оренбургский государственный университет

В условиях современного рынка, традиционными направлениями для креативности считается дизайн и реклама. Это можно объяснить в первую очередь спецификой профессиональной деятельности дизайнеров и маркетологов, однако, если вспомнить о том, что креативность – это процесс создания оригинальных и нестандартных решений, очевидно, что не существует ограничений в сферах применения креативности, ведь креативность в условиях глобализации становится важным конкурентным преимуществом.

Проблема рождения креативных идей уже много лет волнует исследователей. Существует распространённое мнение, что креативность – это врожденное качество, как гениальность. Однако это предположение опровергают специалисты, они утверждают, что креативность может развить в себе каждый, оптимальным вариантом для развития креативности являются качественные тренинги, но существуют методики развития креативности, они помогают четче формулировать задачи, сокращать время нахождения идей, и увеличивать их количество, а также контролировать ментальные блокады. В определении методик креативности говорится, что это совокупность методов и техник, способствующие процессу генерации оригинальных идей, нахождения новых подходов к решению известных проблем и задач. Методики дают направление хода мыслей и увеличивают вероятность получения хороших идей.

Развитие креативности является очень важным этапом как на стадии обучения дизайнеров, так и в их профессиональной деятельности. Креативные методики помогают организовать и сделать более эффективным сам процесс поиска идеи. Многие специалисты в области тренингов креативности утверждают, что у каждого человека существуют свои барьеры, блоки и комплексы, мешающие мыслить по-настоящему творчески, в связи с этим возникает необходимость в подборе индивидуальных путей высвобождения творческой энергии, которые у каждого специалиста могут быть свои.

На сегодняшний день существует очень большое количество методик и подходов к решению творческих задач, вот некоторые из них:

- Методики поиска решения по «опорной сетке»;
- Методики ассоциативного поиска;
- Инсайтные методики.

Перед более детальным рассмотрением методик развития креативности и определения целей восприятия понятия «креативность», которое может иметь несколько отличные интерпретации в силу абстрактного характера самого явления, следует остановиться на природе креативности и уточнить общее представление о креативности, ее отличительные особенности от смежных понятий.

Феномену креативности люди придавали оттенок мистического, усматривая в творениях талантливого человека черты божественного. По мнению ведущих современных исследователей творческих процессов, которые анализируют субъектов творчества начиная от гениальных ученых, художников, музыкантов, создают модели креативных процессов в попытке заставить искусственный интеллект мыслить креативно.

При рассмотрении сущности креатива психолог Э. Фромм в 1959 г. дал определение: «Креативность - это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [2].

А. Прети и П. Миотто отмечают: «Многие исследования признают креативность когнитивной способностью, отдельной от других умственных функций и в особенности отличной от комплекса способностей, сгруппированных под словом «интеллект». По их мнению, креативность невозможно отождествлять с интеллектом. Хотя интеллект – способность обрабатывать и усваивать большие объемы информации – способствует развитию творческого потенциала, он не совпадает с креативностью» [3].

М. Боуден в своем эссе «Креативное мышление» [4] отмечает, что креативность «подразумевает не только пылкий интерес, но и уверенность в своих силах. Человек должен обладать здоровой самоуверенностью, чтобы не бояться выступить с новаторскими идеями и делать ошибки, не обращая внимания на критику. Без сомнений тоже нельзя обойтись, но они не всегда могут брать верх. Чтобы нарушать общепринятые правила или даже слегка превышать их, необходима уверенность в себе. Чтобы делать это опять и опять, невзирая на скептицизм и насмешки, необходимо что-то большее».

Креативная, или творческая, деятельность иногда носит откровенно бунтарский революционный характер, поскольку призвана разрушать устоявшиеся стереотипы мышления и поведения.

В творческой деятельности важен мотив достижения, т.е. внутренне побуждение сделать работу наилучшим образом. Степень удовлетворенности достигнутыми результатами работы взаимосвязана с самооценкой творца, таким образом, неудовлетворенность потребности в самоуважении может служить достаточно сильным стимулом к активизации творческого труда.

В данном контексте уместно привести закон, сформулированный философом У. Джемсом:

$$\text{Самооценка} = \text{Успех} / \text{Уровень притязания}$$

Но что делать, если уже поставлена задача, найти для нее нестандартное решение жизненно необходимо, и времени на посещение тренинга нет? В связи с этим возникает необходимость в применении одной или нескольких креативных методик. Креативные методики хороши тем, что требуют для проведения минимальные требования по материалам: бумага, наклейки, карандаши, флома-

стеры — как правило это более чем достаточно для поиска новых идей. Различают три вида методик: открывающие, исследовательские и закрывающие.

Открывающие креативные методики:

Метод Киплинга этот метод основывается на последовательной постановке вопросов: Кто? Что? Когда? Где? Как? Почему? и подробных ответов на них в рамках поставленной задачи. Другое известное названия метода — 5W1H, от английских вопросов (What, When, Why, Who, Where and How). Вопросы могут видоизменяться (дополняться) в зависимости от ситуации. Цель. Метод позволяет открыть новые точки зрения на проблему. Также он полезен при выборе идеи для дальнейшего развития. Методика рассматривается через 6 основных вопросов, затем можно задать неограниченное количество дополнительных вопросов, важно не пропускать вопросы и записывать ответы.

Ролевой мозговой штурм - одна из базовых техник для поиска свежих решений со множеством вариаций. Ролевой мозговой штурм предполагает примерку на себя нестандартного для участника образа, например, актера Большого театра и т.д. Ограничений в выборе персонажа нет. Цель. Придумать решения, которые прежде было невозможно представить. Это весело, а с помощью смеха и веселья участники проще делятся своими идеями. Суть метода: на стену крепится большой формат бумаги, каждый участник входит в выбранную роль, и делаясь своими идеями на бумаге, ему нужно действовать, как актёру. В конце, когда все роли сыграны, а мысли записаны, лучшая идея выбирается с помощью голосования. Существует так же противоположный метод - **обратный мозговой штурм**, эта методика направлена на создание абсолютно ужасных зеркальных и провальных решений, такой подход позволяет получить новый взгляд на проблему, заметить детали, которые казались бесполезными. Наряду с вышеизложенными методами есть **мозговой штурм на основе изображений** – этот метод базируется на принципе, что все люди мыслят образами, цель отвлечься от слов, и включить воображение. При изучении группы методов, объединенных принципом мозгового штурма, следует обратить внимание на еще один метод - **визуальный мозговой штурм**. При визуальном мозговом штурме участники бессистемно делают рисунки. Это стимулирует невербальную активность правого, полушария, что полезно при поиске новых точек зрения, идей и мыслей относительно проекта [5].

Яблоки- это простое упражнение, направленное на активизацию творческой мысли участников. Выполнение упражнения может носить групповой или индивидуальный характер. Участники в тишине, на листах бумаги рисуют, заполняют его как можно большим количеством нарисованных яблок за 10-15 минут.

Исследовательские креативные методики:

120 комнат

Этот метод — настоящий вызов: участникам нужно «заселить» свои идеи в 120 комнат. Цель метода - ситуации, в которых необходимо подтолкнуть

группу и ускорить работу над проектом. Методика – в доме 120 комнат, для каждого помещения есть свое предназначение, оставлять комнаты пустыми нельзя. Участники должны продумать содержание и функции каждой комнаты. Участники могут мыслить абсурдно.

Случайные слова. Суть метода заключается в поиске (записи) новых ассоциаций к случайным словам, историям, или фразам в течении 1 минуты. Затем проводится параллель с решаемой проблемой.

Закрывающие креативные методики:

Обратная связь «для чайников» - самый эмоциональный метод.

Описание. Обратная связь важна для подведения итогов работы группы от 2-х до 20-ти человек. Но иногда принимать её бывает достаточно трудно: каждый воспринимает фидбэк по-своему. Этот метод может привести обратную связь к равномерному распределению рекомендаций для каждого из участников.

Цель метода - обеспечить каждого участника указаниями по поводу дальнейшей работы. Раздайте каждому участнику стокеры из расчета $(N - 1) \times 3$, где N — количество участников группы. Каждый в итоге должен получить наборы из стокеров со словами «продолжай», «перестань» и «пора начать». Таким образом, участники высказываются о друг друге на стокерах, затем обмениваются ими в спокойном месте [5].

Голосование за лучшую идею В случае наработки массы идей, самым демократичным способом выбора становится голосование за лучшую идею.

4 элемента. Модель этой методики состоит из четырёх элементов и описывает важные вопросы, необходимые для организации качественной работы над выбранной идеей. Необходимо проверить идею по 4 критериям.

Увлечение. Увлекает ли вас эта идея? Если нет, скорее всего, команда потерпит поражение, и клиент это заметит.

Сочетания. Сократите число идей, не вычеркивая их совсем: многие из них могут быть похожи и станут полезными дополнениями основной идеи.

Дискуссия. Примите сторону одной из идей и проведите дискуссию с участниками группы. Затем поменяйтесь идеями и вновь проведите дискуссию.

1-10. Оцените все идеи по шкале от 1 до 10.

Участники могут создать свою авторскую методику, которая будет максимально эффективной в решении конкретной задачи, ведь каждый из нас обладает своим арсеналом средств. Ярким примером является метод С. Дали. Он сидел перед чистым холстом, держа в руке ключ, сидел так, пока не начинал засыпать. Когда ключ падал, ударяясь о пол он звенел и будил художника. Дали брал кисть и пытался перенести на холст сюрреалистические образы, которые возникали в сознании на границе бодрствования и сна.

В данной статье рассматривались далеко не все методики, ведь на сегодняшний день их существует около 50, но главной задачей всех существующих методик является организация процесса поиска нестандартных смелых идей и

решений. Так же в данной статье были рассмотрены три вида методик: открывающие, исследовательские и закрывающие, даны характеристики методов, связанных с креативной деятельностью, выяснили что креативные методики меняют или задают направление хода мыслей и помогают увеличить вероятность получения ярких и неординарных идей.

Список литературы:

1. Рындак, В.Г. Педагогика креативности: монография / В.Г. Рындак. – М.: Издательский дом «Университетская книга», 2012. – 284 с. ISBN 987-5-9792-0057-6.

2. Фромм Э. *Иметь или быть.* / Э. Фромм – М.: Прогресс, 1990. – 270 с. ISBN: 978-5-17-094536-8.

3. Грановская Р.М. *Творчество и конфликт в зеркале психологии* / Р.М. Грановская– СПб.: «Речь», 2006. - 416 с. ISBN: 5-9268-0438-8.

4. Флорида Р. *Креативный класс: люди, которые меняют будущее* / Р. Флорида – М.: «Классика-XXI», 2007. – 430 с. ISBN: 5-89817-086-3.

5. <http://donskih.ru/2017/09/kreativnye-metodiki>.

6. <http://projectofhow.com>.

7. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости / Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. / Е.Е. Антонова - № 12. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 92-98.

«ШКОЛА НОВОГО ВРЕМЕНИ. КАКОЙ ЕЙ БЫТЬ?»

Цыганков В.В.

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

Сегодня весь современный мир волнует вопрос: «Какой должна быть школа нового времени?».

По мысли педагогов-исследователей, школа должна соответствовать запросам времени. Как и у всех учебных учреждений, ее главными задачами на сегодня остаются: максимальное развитие каждого ребёнка, сохранение его неповторимости, раскрытие его талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенства; формирование человека и гражданина, включенного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспитание трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, бережного отношения к окружающей природе, нравственного поведения в семье и обществе. Одним словом, воспитание «Благородного человека». Особая роль в данном процессе отводится образовательным учреждениям инновационного типа: школы полного дня, авторские школы развивающего обучения, профильные классы с ценностно-ориентированным подходом к личности. Отличительной особенностью этих учебных заведений является формирование особой воспитательной среды; учет личностных особенностей воспитанников в учебно - воспитательном процессе; реализация в единстве основных и дополнительных образовательных программ.

В Оренбургском Президентском кадетском училище ведется работа по созданию новой модели учреждения, ориентированной на новое содержание образования, новые технологии обучения. Создаются условия для раскрытия и развития индивидуальных особенностей каждого воспитанника.

Отвечая требованиям современного общества, училище нацелено на формирование мобильной и конкурентоспособной личности, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации, владеющей навыками самообразования и исследовательской деятельности.

Являясь инновационной школой, основанной на стратегии создания свободной среды, училище проектирует саморазвитие личности конкретного воспитанника в индивидуальной модели. Выстраивание индивидуальной траектории каждого воспитанника осуществляется через:

-формы обучения (модульное построение учебного плана и интеграция предметов для целостного мировосприятия, вариативность программ в дополнительном образовании, проектно-исследовательская деятельность для самообразования);

-средства обучения (современные ИКТ, мобильная связь для возможности проводить видеоуроки, видеоконсультации).

Создание особой учебно-воспитательной среды позволяет вести учет личностных особенностей воспитанника, что способствует формированию инновационного мышления.

В реализации единства основных и дополнительных образовательных программ заложен приоритет развития личности, что предполагает: учет познавательных интересов и индивидуальных особенностей воспитанника в обучении; педагогическую поддержку в учебной деятельности; предоставление права выбора воспитанником видов и форм деятельности в системе дополнительного образования и обусловленность высокопрофессиональным уровнем преподавателей, воспитателей и руководителей, работающих в единстве по реализации модели воспитанника.

Создаваемая модель выпускника Оренбургского президентского кадетского училища, педагогический коллектив основывается на такие ценностные ориентиры: конкурентоспособность, физическое и душевное здоровье, мобильность, компетентность в современных информационных технологиях, коммуникабельность, духовно-нравственная культура, направленность на самосовершенствование и самореализацию, на способность мыслить на языке основных проблем современного общества на основе гуманистического подхода.

Разрабатывая образовательные программы, преподаватели нацеливают воспитанников на осознание и принятие ценности здорового образа жизни и регулировании своего поведения; готовность к активному взаимодействию с окружающим миром; приобретение желания и умения учиться, готовность к образованию в старшем звене школы и самообразованию; развитие самостоятельности, инициативы, навыков сотрудничества в разных видах деятельности.

Сам образовательный процесс представлен как система, состоящая из трех компонентов – содержание обучения, дополнительное образование, внеклассная и воспитательная работа, связующей идеей которой является идея приобретения воспитанниками способов деятельности, опыта творчества и эмоционально ценностного отношения действительности, к самому себе.

Целостная по характеру образовательная программа становится индивидуальной для каждого воспитанника школы, поскольку она создает условия для решения личностью задач самопознания, самоопределения, самореализации и саморегуляции в той последовательности и такой интеграции, какие необходимы именно этому воспитаннику. Результаты освоения разработанной образовательной программы состоят из двух частей: выполнение воспитанниками требований федерального образовательного стандарта и приобретение ими творческой деятельности и эмоционально-творческих отношений.

Уделяя немало важную роль «целостности ребенка, мы выделяем следующие аспекты существования целостного «Я» человека:

- знания, обязательные для усвоения;
- мои физические возможности;
- мои личные интересы;
- мои способности;
- мои ценности, моя картина мира;

- моя деятельность;
- мой внутренний мир.

Достижение целостности – это создание в рамках образовательной среды условий, позволяющих воспитаннику реализовать и развивать разнообразные стороны своего “Я”, чему и подчинены все аспекты предметов, технологии и методы обучения, стиль общения, система дополнительного образования, воспитательная и психологическая работа, оформление личностного пространства, что положительно способствует реализации принципа активности воспитанника в образовательном процессе.

Обеспечение целостности существования воспитанника в училище и поддержка его активности требуют специальной – целенаправленной и продуманной деятельности педагогов и воспитателей. Опираясь на принципы гумано-личностной педагогики, воспитанники получают возможность постоянно обогащаться в профессиональном общении со своими «наставниками», где основной формой общения становится диалог, позволяющий «вариативное постижение мира и людей».

На наш взгляд, особая роль в данном образовательном учреждении отведена педагогам-воспитателям.

По мысли ученых, «воспитатель должен выбирать себе большие цели, несоизмеримые с его усилиями, и это потому, что только так сможет он возвысить своих воспитанников и возвыситься сам. Цели, которые превыше его самого сделают его оптимистом, идущим, романтиком, и он сможет тогда сотворить невозможное...».

Деятельность педагогов-воспитателей в нашем учреждении во многом обусловлена индивидуальными и групповыми особенностями воспитанников класса, где необходимо увидеть и понять специфические черты классного сообщества, определить уровень развития каждого воспитанника и основные направления:

- построение системы воспитания, основанной на традициях кадетского воспитания, на традициях равных взаимоотношений младших и старших; уважения и подчинения с соблюдением кадетских ритуалов, полным выполнением всех основных требований правил внутреннего распорядка с учетом возрастных особенностей и психологии воспитанников;

- привитие с первых дней пребывания воспитанников чувства ответственности за свои поступки, ответственности за товарищей при развитии чувства собственного достоинства – формирование организованных, дисциплинированных граждан России;

- культивирование в воспитанниках-кадетах понятия чести, справедливости, благородства, верности долгу и ответственности за порученное дело, за свою судьбу, служению Отечеству.

В настоящий момент вся сложившаяся система способствует проявлению у воспитанника большого интереса к учебной, досуговой, спортивной, трудовой деятельности; планированию своей работы, выделению главного, обобщению и выводам, осуществлению самоконтроля.

Воспитанникам присуще стремление и способность преодолевать трудности в учебе, личном поведении, собранность и организованность. Все увлечены каким-либо учебным предметом, кружком, секцией, коллективным творческим делом; добровольно включаются в общественные дела.

Умелое внедрение новейших научных достижений, новаторских принципов педагогической мысли и владение традиционной педагогикой дает свои положительные результаты. Так, например, к 280-летию кадетского образования в России в училище был проведен целый ряд мероприятий: открытие музея и встреча выпускников, в ходе которой обсуждалось дальнейшее развитие кадетского и суворовского движения в России и в Оренбурге, передача раритетных материалов в музей. А тематические недели в рамках концептуального образовательного проекта «От Руси к России» дали возможность воспитанникам проявить свои способности в театральных постановках, викторинах, посредством изготовления поделок и картин, приобщив их к новому пласту знаний обогатив новым опытом. Организация и проведение таких мероприятий формирует новый уровень мышления, логической памяти, избирательного и устойчивого внимания, что дает возможность воспитанникам разобраться в своих способностях, поступках; выработать навыки личностного общения и взаимопонимания.

Таким образом, создавая оптимальные условия для раскрытия и развития индивидуальных особенностей каждого воспитанника на основе ценностных ориентаций и созидания нового, разрабатывая инновационное содержание образования, в училище ведется работа по созданию уникальной модели учреждения, модели школы будущего, школы нового времени.

Список литературы:

1. Худякова Н. Л. *Теория и методика воспитания: учебное пособие / Н. Л. Худякова, 2009.*
2. Бим-Бад Б.М. *Воспитание человека человеком: начала современной педагогической антропологии. М., 1994. .*
3. Амонашвили Ш. *Размышление о гуманной педагогике. М., 1996.*
4. *Основные принципы и методики гуманистического воспитания молодежи в современный период. Томск, 2006.*
5. Рахлевская Л.К. *Самовоспитание: культура мышления и развитие интеллекта учащихся. Томск, 1997.*
6. Козлов Н. *Как относится к себе и людям. М., 2008.*
7. Соколова В. *Культура человеческого общения. М., 1991.*
8. Рыбакова Н.М. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 2001.*
9. Цурульников А. *Педагогика, рожденная жизнью. М., 1988.*
10. Уваров Л.Н., Уткин В.Г. *Педагогические проблемы повышения эффективности воспитательной работы. М., 2001.*
11. Грехнев В. *Культура педагогического общения. М., 1990.*

12. Куликов В. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. - Свердловск, 1998.

К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Чикова И. В., канд. психол. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современная ситуация развития педагогического образования в вузах постулирует новый характер взаимоотношений субъектов включенных в этот процесс [1; 2]. Результативными в образовательных стандартах обозначаются отношения субъект-субъектного характера [3]. Следовательно, важно проследить линию теоретического анализа дефиниции и выявить её качественное своеобразие применительно к образовательному процессу высшей школы.

С приходом человека в мир он включается в многообразные отношения, которые обозначаются социальными и создают базу процесса социализации. Последний, является предметом рассмотрения целого ряда наук – философии, социологии, психологии развития, социальной психологии. Среди отечественных и зарубежных исследователей особую значимость имеют теории А. А. Бодалева, В. К. Котырло, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, С. Л. Франка, W. Damon, K. Rubin и др..

Сама дефиниция «межличностные отношения» сопряжена с субъективно осознаваемыми и переживаемыми взаимоотношениями между людьми в рамках совместной деятельности, а также общении [4; 5]. В отношении объективного плана, конкретизация межличностных отношений позволяет выделить особенности характера, способы взаимных действий субъектов деятельности и общения.

Итак, межличностные отношения способствуют восприятию других людей, их оценке, познанию и вместе с тем характеризуются как ожидания субъектов, ориентации личностей, их аттитюды.

В ходе совместной деятельности межличностные отношения специфицируются содержательной наполненностью, целевыми ориентирами, ценностными установками, от которых напрямую зависит сценарий и тактика взаимодействия субъектов [6].

Несмотря на длительную историю изучения феномена отношений и взаимоотношений, какого-либо устойчивого, однозначного подхода к его анализу не сложилось, напротив, обозначается многоаспектность, разнообразие параметров и критериев его оценивания. Безусловно, ближе всего социально-психологический подход, основанием которого выступает человек и его оценка, специфика познания и особенности воздействия на него [5].

Этот контекст исследований представлен в отечественной психологической науке позицией В. Н. Мясищева [7]. Автором указывается, что человек в процессе взаимодействия, межличностных отношений выступает как в ролевой позиции субъекта, так и деятеля. Сам процесс взаимодействия – это связь, взаимная по направленности, отношения особого рода. Человек – носитель этих отношений.

«Содержание и уровень этих отношений человека с миром различны, и человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных общественных и психологических отношений личности» (В. Н. Мясищев) [7].

Продолжая теоретический анализ, важно упомянуть о концепции Г. Салливана, который усматривал в отношениях детерминанту эволюции человека, совершенствования его психической жизни, поскольку личность включается в разнообразные отношения в социуме [8].

Согласно автору, в межличностных отношениях выделяется «система самости», являющаяся особой инстанцией санкционирования и запрета личностью различных образцов поведения в зависимости от ситуаций межличностного взаимодействия, то есть это механизм самосохранения и защиты личности. Данная система предусматривает усвоение и последующее воспроизводство форм адекватного приспособления к социуму, активизацию и развитие защитных механизмов личности.

Во второй половине XX века в проблеме межличностных отношений возникает представление о другом человеке, включенном в процесс, актуализируются его качественные, индивидуально-типологические, социальные особенности [5]. Этот закономерный процесс приводит к пониманию другого как объекта восприятия и познания, результата межличностного взаимодействия и взаимоотношений. В этой связи специфицируются объектные и субъектные отношения.

Субъект-объектная парадигма анализа феномена межличностных отношений, специфика которой определена противостоянием партнеров по общению, подвергается сомнению и является недостаточной для полноты их описания (Е. О. Смирнова) [9].

Современные реалии отношений людей друг с другом обозначили на поверхности представление о межличностных отношениях и диалогичности сознания, а так же субъект-субъектной парадигме их актуализации, как более прогрессивных и результативных в аспекте совместной деятельности и общения [10; 11].

Согласно субъект-субъектному подходу в сознании человека вырабатываются модели, формы, образ другого человека, а в социуме эти «внутренние» представления актуализируются, кристаллизуются, получают реализацию и последующую корректировку. В этом сложном процессе первично задействуется сознание, а социум становится практико-ориентированной средой, где образы сознания путем реальных взаимоотношений людей, их принятия, понимания, сочувствия, сопереживания преобразуются.

Таким образом, в ходе реальных ситуаций взаимодействия происходит трансформация, перенос внутренних моделей на внешнее, то есть на другого человека.

Следовательно, мы говорим о межличностных отношениях людей детерминированных отношением к собственной личности (образ «Я»).

Также межличностные отношения могут быть представлены и в других аспектах. В частности, если касаться взаимосвязи рассматриваемого феномена и общественных отношений, то здесь наблюдается ситуация, когда межличностные отношения находятся на верхушке иерархической ступени, с одной стороны, а с другой – как результат влияния общественных отношений (К. К. Платонов) [12].

Межличностные отношения могут быть представлены с позиции анализа эмоционального состояния партнеров по общению и совместной деятельности. Согласно этой позиции основанием отношений личностей выступают их разнообразные эмоциональные состояния (А. Л. Журавлев) [13].

Итак, обобщая предшествующее повествование, мы приходим к пониманию структуры межличностных отношений, где выделяются следующие составляющие:

- когнитивный компонент (гностический, информационный),
- аффективный компонент (эмоциональный),
- поведенческий компонент.

Конкретизировав структурно рассматриваемый феномен, перейдем к практике его реализации. В этой связи, важно определить в каких формах он реализуется на практике.

Леонтьев А. А., Петровский А. В. считают, что активными формами межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, общение и деятельность [14].

Специфичность этих взаимосвязей может быть представлена и как две стороны социального бытия человека, и как элемент любой деятельности. Деятельность, в частности, рассматривается как условие общения и как ее особый вид (А. А. Леонтьев) [14].

Резюмируя, отметим, что именно в совместной деятельности и общении межличностные отношения реализуются, развиваются и получают новое наполнение, совершенствуются.

Итак, отношения можно специфично обозначить как внутренний психологический базис общения и межличностного взаимодействия людей в любой сфере, а особо в образовательной.

Для выявления особенностей межличностных отношений и выстраивания их стратегии в образовательном пространстве, для понимания сути их выражения и той психологической реальности, которая за ними стоит, важно рассмотреть развитие межличностных отношений в общении с учетом конкретного этапа становления личности.

Список литературы

1. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг качества как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // *Успехи современной науки и образования*. - 2016. - № 10. - Том 4. – С. 67–71.
2. Чикова, И. В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И. В. Чикова, Г. П. Шолохова. // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием)*. 4-6 февр. 2015 г., Оренбург / Оренбург. гос. ун-т. Электрон. дан. – Оренбург, 2015. – С. 2177 - 2179.
3. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев; под ред. В. Г. Щур. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
4. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
5. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия : Теоретические подходы : Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 287 с. - Режим доступа : http://www.liveinternet.ru/users/redhead_queen/post115300584 (дата обращения: 20.12.2017).
6. Парыгин, Б. Д. Социальная психология / Б. Д. Парыгин. – СПб : СПбГУП, 2013. – 616 с.

7. Мясущев, В. Н. Психология отношений : Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А.) - М. : Модэк МПСИ, 2004. - Режим доступа : http://alextoman.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologdy_otnosheniy-Myasuchev.pdf (дата обращения 23.12.2017).
8. Саливан, Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Саливан, Дж. Роттер, У. Мишел. - Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с. - Режим доступа : https://lawbooks.news/prakticheskaya-psihologiya_940/teoriya-mejlichnostnyih-otnosheniy-sallivana-48904.html (дата обращения 23.12.2017).
9. Смирнова, Е. О. Проблемные формы межличностных отношений / Е. О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. - 2011. - № 3. - С. 22–31.
10. Чикова, И. В. К проблеме интерактивного диалога в системе «преподаватель- студент» // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2015. - №29. – С. 257-262.
11. Фрейдджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. – СПб : Прайм Еврознак, 2008. – 606 с. - Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/21.php (дата обращения 23.12.2017).
12. Платонов, К. К. Концепция динамической структуры личности / К. К. Платонов. – М., 1986. Режим доступа : http://becmology.ru/blog/psychology/person_rus01.htm#m7 (дата обращения 23.12.2017).
13. Журавлев, А. Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта : понимание, характеристики, виды /А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования.- 2007. - № 2. - С. 7–13.
14. Структура личности в отечественной психологии. Режим доступа : http://becmology.ru/blog/psychology/person_rus01.htm (дата обращения 23.12.2017).

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Шабашова О.В., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Качество профессионализма учителя определяется как математической, так и методической составляющими. Слабо подготовленного по математике учителя не выручат никакие самые хорошие учебники и пособия.

Методическая подготовка будущего учителя математики предполагает овладение различными видами педагогической деятельности. Основными видами деятельности учителя являются: анализ; планирование и конструирование; организация деятельности учащихся и управление этой деятельностью на разных этапах учебного процесса; оценивание своей деятельности и деятельности учащихся.

Однако методическая подготовка не может рассматриваться изолировано от математической подготовки, основы которой формируются в процессе освоения фундаментальных разделов математики. Трудно представить современного учителя математики, не владеющего навыками решения школьных математических задач различной сложности. Поэтому обучение решению задач является одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущего учителя математики.

На реализацию этой цели направлены такие дисциплины как «Практикум по решению математических задач», «Методы решения математических задач» и «Элементарная математика».

Цель освоения дисциплины «Практикум по решению математических задач» – систематизировать теоретические основы школьной алгебры и геометрии в соответствии с требованиями образовательного стандарта; различные методы и приёмы решения типовых алгебраических и геометрических задач за курс основной школы. Практические занятия по данной дисциплине нацелены главным образом на коррекцию знаний и умений студентов по курсу школьной математики 5-9 классов.

Дисциплина «Методы решения математических задач» направлена на обоснование теоретических вопросов математики, которые в школьном курсе с надлежащей полнотой и строгостью изложены быть не могут, а в элементарной математике считаются известными; обоснование методов решения алгебраических задач; формирование систематизированных знаний, умений и навыков в области общих и специальных методов решения математических задач за курс школьной алгебры 7-11 классов.

Так, к примеру, особое внимание уделяется методам решения уравнений и неравенств. В школьной практике решение уравнений и неравенств различных типов рассредоточено по всему курсу алгебры с 7 по 11 класс. При этом

многие вопросы теории решения уравнений не получают должного обоснования, а методы решения уравнений и неравенств зачастую представляются школьникам как набор «рецептов». Поэтому необходима систематизация методов решения, выделение среди них общих и специальных, установление в рамках каждого метода соответствующих приемов. Приведем в качестве примера информационную карту по теме «Показательные уравнения».

I. Метод уравнивания оснований	
Применяемые приемы	Примеры уравнений
1. Непосредственное уравнивание оснований на основе свойств степеней	$64^{0,5x} \cdot 3^x = 576$
2. Представление обыкновенных дробей десятичными и наоборот	$0,125 \cdot 4^{2x-3} = \left(\frac{0,25}{\sqrt{2}}\right)^{-x}$
3. Умножение или деление обеих частей уравнения на показательное выражение	$30 \cdot 2^x \cdot 5^{-x} = 360^x$
	$2^{3x+2} \cdot 7^{3x+2} \cdot 5^{4x+1} = 350^{x-1}$
4. Разложение на множители	$3^{2x-1} + 3^{2x-2} - 3^{2x-4} = 315$
II. Метод введения новых неизвестных (замены)	
1. Явная замена	$5^{2x+1} - 5^x - 4 = 0$
	$2 \cdot 4^x - 3 \cdot 10^x - 5 \cdot 5^{2x} = 0$
2. Замена после деления или умножения на показательное выражение	$2^{2x^2-3x-3} - 3 \cdot 2^{x^2-1} = 8^{x+1}$
	$27^x + 12^x = 2 \cdot 8^x$
	$32^x + 4^{x+1} = 5 \cdot 2^{-x}$
3. Замена одного из оснований степени на сопряженное	$\left(\sqrt{5+2\sqrt{6}}\right)^x + \left(\sqrt{5-2\sqrt{6}}\right)^x = 10$
III. Метод логарифмирования	
1. Непосредственное логарифмирование	$3^x \cdot 8^{\frac{x}{x+2}} = 6$
2. Логарифмирование после приведения уравнения к виду, когда обе части уравнения положительны	$2^{x+3} - 3^{x^2+2x-6} = 3^{x^2+2x-5} - 2^x$

По мере рассмотрения различных классов уравнений и неравенств у студентов накапливается набор подобных информационных карт.

Особо следует выделить умение обоснованно выбирать соответствующий метод решения уравнений и неравенств. С этой целью на практических занятиях предлагаются задания с требованием указать подходящий метод решения и прием, который целесообразно использовать при решении. Для показательных уравнений это подборка уравнений следующего вида.

Показательное уравнение	Метод решения	Прием решения
$2^x 5^x = 0,1(10^{x-1})^5$		
$3^{x+13} \cdot 4^{x+1} \cdot 5^{3x-7} = 25 \cdot 540^{11-x}$		
$32^x + 4^{x+1} = 5 \cdot 2^{-x}$		
$5^{2x^2-1} - 3 \cdot 5^{(x+1)(x+2)} = 2 \cdot 5^{6(x+1)}$		
$3^{2x-1} + 3^{2x-2} - 3^{2x-4} = 315$		
$16^{\frac{x-1}{x}} \cdot 5^x = 100$		

Следует заметить, что и при составлении фонда вопросов к экзаменам и зачетам по данной дисциплине практикуется такая формулировка, которая предполагает неизбежный осознанный выбор соответствующего метода и приема решения.

Пример формулировки вопроса к экзамену.

Методы решения показательных уравнений. Для каждого из данных уравнений укажите рациональный метод решения и решите то из уравнений, в котором используется метод введения новой неизвестной.

а) $2 \cdot 15^x - 3^{x+2} - 4 \cdot 5^{x+1} + 90 = 0$;

б) $3 \cdot 5^{2x-1} - 2 \cdot 5^{x-1} = 0,2$;

в) $64 \cdot 9^x - 84 \cdot 12^x + 27 \cdot 16^x = 0$;

г) $4^x \cdot 5^{x+1} = 5 \cdot 20^{2-x}$.

Использование подобных заданий позволяет не только выработать необходимые практические навыки решения алгебраических задач, но и способствует формированию методологической культуры будущего учителя математики.

На формирование систематизированных знаний, умений и навыков в области общих и специальных методов решения геометрических задач направлено изучение дисциплины «Элементарная математика». К сожалению, в школьной практике преподавания геометрии методы решения задач не выделяются. В лучшем случае упоминается векторный метод и метод координат. Возможно в этом одна из причин низкого уровня геометрической подготовки школьников, а значит и студентов. В лекционном курсе по данной дисциплине рассматриваются различные методы (и их разновидности) решения планиметрических и стереометрических задач, указываются критерии применимости каждого метода.

Для актуализации знаний на практических занятиях по данной дисциплине проводятся опросы с целью выявления специфики каждого метода и осознанного его усвоения. В качестве примера приведем вопросы по теме «Методы нахождения угла между скрещивающимися прямыми»

1. Дайте определение угла между скрещивающимися прямыми. Сделайте поясняющий чертеж с необходимыми обозначениями.

2. Опишите схему применения векторного метода для нахождения угла между скрещивающимися прямыми.

3. При применении какого метода нахождения угла между скрещивающимися прямыми необходимо вводить плоскость, перпендикулярную одной из скрещивающихся прямых? Запишите формулу для вычисления угла этим методом и поясните все величины в ней.

4. Может ли угол между скрещивающимися прямыми быть равен 100° ? Ответ поясните.

5. Опишите схему применения поэтапно-вычислительного метода.

6. Из каких соображений необходимо выбирать базисные векторы при решении задач на нахождение угла между скрещивающимися прямыми векторным методом?

7. Перечислите методы решения задач на нахождение угла между скрещивающимися прямыми.

8. Опишите схему применения векторно-координатного метода.

9. При применении какого метода нахождения угла между скрещивающимися прямыми необходимо строить прямую (или прямые) соответственно параллельные одной (или каждой) из скрещивающихся прямых? Запишите формулу для вычисления угла этим методом и поясните все величины в ней.

При решении геометрических задач особое значение приобретают разные методы решения одной задачи. Такие задания студентам предлагаются в индивидуальных контрольных работах. Выполнение таких заданий позволяет «почувствовать» каждый метод, осознать его достоинства и недостатки в конкретной ситуации на данной конфигурации.

Комплекс типовых профессиональных заданий по обучению решению школьных задач различного уровня сложности, апробирован в учебном процессе по изучению указанных выше дисциплин и может рассматриваться как одно из средств обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя математики.

Список литературы

1. Шабашова, О. В. *Элементарная математика: планиметрия [Текст] : учебно-методическое пособие / О. В. Шабашова. - Орск : Изд-во ОГТИ (филиала) ОГУ, 2014. - 131 с. - ISBN 978-5-8424-0758-3.*

2. Шабашова, О. В. *Теория и методика обучения математике: типовые профессиональные задания: учебно-методическое пособие / О. В. Шабашова. - Орск : Изд-во ОГТИ, 2010. - Часть 2. - 330 с. - ISBN 978-5-8424-0484-1.*

3. Шарыгин, И.Ф. Геометрия. Планиметрия. 9-11 кл: От учебной задачи к творческой: Пособие для уч-ся / Шарыгин И.Ф. .- 2-е изд., стереотип.. - М. : Дрофа, 2001. - 400с. : ил..

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Шабловская Е.Б., Сергиенко С.Н., канд. техн. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Химия – это одна из практически значимых наук, так же, как физика и математика, она является фундаментальной основой инженерно-технического образования. Чтобы успешно подготовить компетентного специалиста на рынке труда, процесс обучения химии в высшей технической школе должен постоянно совершенствоваться. Уровень знаний по химии, которому должен соответствовать будущий инженер, определяется задачами, с которыми ему придётся столкнуться в связи с применением новых конструкционных материалов и новых методов их обработки. В условиях научно-технического прогресса ассортимент материалов, применяемых в технике, быстро растёт, поэтому целесообразный и сознательный выбор материалов возможен лишь при наличии комплекса знаний о природе материалов, проявляющихся в различных условиях производства и эксплуатации современных машин и приборов.

Поэтому основной целью курса химии в общей системе подготовки инженера является обеспечить выпускника необходимым комплексом химических знаний для решения таких задач.

При этом важно понимать, что современные тенденции в высшем образовании таковы, что нужно не столько овладеть конкретными знаниями, сколько выработать способность к их получению. Следовательно, принцип подготовки будущего инженера должен заключаться не в накоплении знаний о свойствах отдельных элементов или видов материалов, не в запоминании соответствующих технологических процессов, а в том, чтобы уметь правильно оценить возможности использования и поведение различных материалов в заданных условиях технологического процесса, а в дальнейшем - и при эксплуатации.

Центр тяжести преподавания следует перенести от изложения материала в готовой форме к формированию осмысленного восприятия его и развития научного подхода к изучаемым процессам для последующей реализации в специальных курсах по выбранной специальности, например материаловедческих дисциплинах для студентов специальности 22.03.01 «Материаловедение и технология материалов [1].

Таким образом, задача подготовки по химии современного инженера заключается в развитии у него химического мышления, позволяющего сознательно решать частные задачи физико-химического направления, возникающие перед ним в процессе практической работы[2].

Однако обучение химии в техническом вузе должно учитывать такое выявленное противоречие, как противоречие между возрастающими требованиями к качеству химических знаний и умений будущих специалистов и низким

уровнем развития интеллектуальных возможностей современного студента. По данным международных исследований PISA, абитуриенты в большинстве своём не умеют внимательно прочитать химический текст, чётко ответить на вопросы по содержанию текста, интерпретировать химическую информацию, выполнять практические действия, на лабораторных работах не умеют наблюдать и делать выводы. И, как следствие этого, отсутствие интереса к предмету, поскольку не заложены базовые знания и умения [3].

Объясняется это многими причинами, в том числе зачастую низким уровнем качества преподавания химии в школе, а так же во многом тем, что студенты технических специальностей не сдают ЕГЭ по химии, и у многих вчерашних выпускников сформировались лишь слабые представления о предмете «Химия».

Важно и то, что при преподавании курса химии студентам технических специальностей приходится сталкиваться с противоречием между требованиями научно-технического прогресса и условиями преподавания химии в нехимических вузах. Так, учебное время, отводимое на преподавание химии учебными планами, катастрофически сокращается, а объём химической информации каждые 7-8 лет удваивается. Как преодолеть это противоречие? Какие существуют резервы повышения качества и эффективности преподавания химии в этих условиях?

Безусловно, возрастает роль лекций, во время которых слушатель получает экстракт знаний, делается участником мышления взрослого, эрудированного человека, учится не запоминать, а размышлять, узнаёт, для чего эти знания ему нужны, где он сможет их применить, и учится, как их получить. Обучение должно стимулировать развитие интеллекта, а не упражнение памяти [4].

Во время лекции обязательно должна существовать обратная связь, “диалог” концентрирует внимание студентов, заставляет их принимать самостоятельные решения. Лектор создаёт посильные для студентов проблемные ситуации, подводя их к самостоятельному решению возникающих задач. И, кроме того, “диалог” полезен и для оценки восприятия преподаваемого материала. Маленькие группы, немногочисленные лекционные потоки – объективная реальность последних лет, но и возможность для более ‘тесного контакта’ лектора со слушателями. Велика роль личности лектора, его знание, мастерство, отношение к науке, предмету, студентам. Ни одна электронная версия лекции не заменит живого общения [2].

В познавательной деятельности и активном вовлечении студентов в формирование базовых знаний о веществе большую роль играет химический эксперимент, который наглядно иллюстрирует содержание лекции. Поэтому при изложении тех или иных представлений и закономерностей на лекциях правомерно продемонстрировать опыты, которые подтверждают теоретические положения лекции. Это касается, например, таких тем, как реакции в растворах электролитов, химические свойства металлов и неметаллов, электрохимические процессы.

Важным резервом повышения эффективности преподавания химии при очень ограниченном количестве часов - рациональное распределение учебного материала по формам обучения. Специфика курса химии, для которого учебный процесс связан с обязательным проведением лабораторных занятий, позволяет часть учебного материала рассматривать не на лекции, а в ходе проведения лабораторных работ. Это справедливо, например, для таких тем, как “Окислительно-восстановительные реакции”, “Основные классы неорганических соединений”, “Способы выражения концентрации растворов”, “Определение жёсткости воды”, “Растворение металлов в кислотах”.

В ходе проведения лабораторных работ студенты знакомятся с основами постановки эксперимента, приобретают практические навыки работы с химической посудой, химическими приборами, учатся самостоятельно анализировать результаты опытов, и важно, что этот анализ невозможен без предварительной теоретической самостоятельной подготовки по данному разделу. Лабораторные работы приносят пользу лишь в том случае, если выполняются сознательно, а не механически. Студент должен уметь самостоятельно выделить главное, увидеть связь между теоретическим материалом и теми опытами, которые он проводит, правильно сформулировать цель эксперимента, самостоятельно проанализировать полученные результаты и обосновать выводы. Такой подход к проведению лабораторных работ формирует интерес к химии, способствует развитию мышления.

По окончании эксперимента студент составляет отчёт в лабораторном журнале, где указывает цель эксперимента, свои наблюдения и делает выводы по результатам эксперимента, тем самым он вовлекается в осмысление наблюдаемого явления, у него формируются знания, отражающие реальный объект [5]. Поэтому лабораторные работы должны охватывать возможно большее количество разделов дисциплины, а опыты, которые они включают, быть достаточно наглядными и иметь обобщающий характер. Для этого на кафедре ведётся работа по разработке новых и модернизации уже имеющихся лабораторных работ.

В рабочих программах по химии большое количество часов отводится на самостоятельную работу студентов, однако, она пока недостаточно эффективно используется, но, если самостоятельную работу студентов правильно организовать и регламентировать, и главное, эффективно контролировать, то это большой резерв повышения самостоятельности вообще и большой резерв повышения качества и эффективности преподавания химии.

Самостоятельная работа вырабатывает у студентов умение работать с литературой, справочниками, развивает навыки химического мышления. Для студентов заочного отделения, имеющих ещё меньшее количество часов для изучения химии, правильная организация самостоятельной работы имеет принципиальное значение. Поэтому лабораторные и практические занятия построены таким образом, что выполняют две функции – обучения и организующей формы самостоятельной работы студентов. На кафедре был подготовлен и издан сборник методических указаний по выполнению лабораторных работ, в кото-

ром перед каждой работой рассматриваются основные теоретические положения, закономерности, лежащие в основе работы, а в конце - приводятся задачи, вопросы для самопроверки усвоения материала[2].

Совершенствование преподавания всех дисциплин, в том числе и химии, требует и определённых приёмов контроля усвоения материала. Для этой цели разработан фонд оценочных средств, который позволяет контролировать знания студентов. Фонд включает, например, набор вопросов для компьютерного тестирования по всем разделам общей химии, что позволяют провести тестирование быстро и достаточно объективно.

При построении курса надо исходить из того, что изучая общие законы химии, студент не только формирует своё научное мировоззрение, научный взгляд на окружающие его явления, но и готовится к правильному углубленному восприятию специальных дисциплин. При решении этих задач важным резервом является учебно-исследовательская работа (УИР).

Теоретической базой УИР служит метод проблемного обучения, сущность, которого заключается в том, что обучаемый подводится к так называемой проблемной ситуации, когда для выполнения учебного задания имеющихся знаний оказывается недостаточно, и поэтому возникает необходимость открыть, найти или усвоить новые знания или способы действия. Разрешение проблемной ситуации невозможно без некоторой дозы творчества, что отвечает основной задаче обучения в высшей школе – развитию творческих способностей будущего специалиста [6].

Главной задачей УИР является формирование творчески активного специалиста, способного к самообучению, эта работа направлена на овладение опытом творческой деятельности, на выработку умения самостоятельно усваивать новые знания, анализировать и применять их на практике.

Все задания, выдаваемые при выполнении УИР, дифференцированы по сложности. Каждый студент получает задание, сложность которого соответствует его сегодняшним возможностям. Понятно, что проблемные задачи, предлагаемые студентам, новыми являются лишь для них, так как наукой они уже решены и преподавателю известен ход их решения. Поэтому, подбирая ту или иную систему заданий, можно программировать поисковую деятельность студента, предлагая ему задания соответствующей сложности и определённой направленности[2].

Например, объём информации при изложении раздела «Химия металлов» очень большой, поскольку современная промышленность применяет почти все металлы и их самые разные соединения. Примером новых материалов, применяемых например в машиностроении, могут служить такие металлы, как титан, ниобий и их сплавы, а также – молибден, вольфрам, используемые как в обычном состоянии, так и в монокристаллическом состоянии с использованием анизотропии их свойств [7]. При том минимуме часов, который отводится на курс химии в технических вузах, дать даже краткую характеристику каждому металлу практически невозможно. Небольшая научно-практическая конференция по теме “ Металлы, их свойства и применение” - выход из создавшегося положе-

ния, причём сообщения на конференцию готовят все студенты в соответствии со своими пожеланиями и возможностями. После выступления докладчик отвечает на вопросы, касающиеся рассматриваемого металла. Обычно студенты в своём большинстве с интересом участвуют в таких мероприятиях, творчески подходят к подготовке докладов, что способствует проявлению самостоятельности, восполняет пробелы в знаниях по данной теме, а также пробуждает интерес к рассматриваемым металлам и к химии вообще. Готовясь к конференции, студенты начинают понимать, что между изучаемой теорией и возможностью применения этой теории на практике существует тесная связь. А преподаватель, подводя итоги конференции, обязательно должен обратить внимание студентов на теоретические положения, рассмотренные на лекциях, в частности акцентировать их внимание на зависимости между свойствами металлов и электронным строением их атомов, положением металла в периодической системе элементов.

В последние годы наблюдается широкое применение совершенно новых материалов в разных областях науки и техники. Это различные виды керамики, неорганические стёкла, углеродные материалы, совершенно новые материалы на основе полимеров, новые композиты. Эти материалы используются в машиностроении, приборостроении, электротехнике, космической и военной индустрии, в атомной отрасли. По своим физико-химическим свойствам они существенно отличаются от сталей и других, ранее применявшихся в технике материалов, и только фундаментальные знания природы веществ, лежащих в их основе, свойств этих веществ может обеспечить их рациональную обработку и эксплуатацию. Новые материалы требуют новых технологий, расширяются температурные области применения материалов, например, особой проблемой современной техники является химическое сопротивление материалов в области высоких температур и сильноагрессивных средах, обеспечивающих надёжность и долговечность машин в условиях их эксплуатации. Чтобы будущие выпускники могли справляться с подобными проблемами, необходим комплекс химических знаний. Будущие инженеры должны иметь представления о новых химических материалах и новых химических технологиях, применяемых в технике, о тенденциях развития химии. Поэтому в рамках ежегодной научной студенческой конференции на механико-технологическом факультете работает секция «Новые химические материалы и технологии в промышленности».

Студенты, готовясь к конференции, читают современные технические издания, статьи в журналах, встречаются с представителями промышленных предприятий и, таким образом, выбирают наиболее актуальные и интересные для них вопросы и предлагают их к обсуждению на конференции. Участие в подобных конференциях активизирует познавательную деятельность студентов, развивает понятийное мышление, расширяет образовательный кругозор, психологически подготавливает студентов к решению практических задач на производстве, пониманию химических основ современных технологий на основе изучения науки химии.

Возможно, такое раннее приобщение к учебной исследовательской работе даёт, по крайней мере, два выигрыша: во-первых, уже на первом курсе можно выявить творчески активную часть студентов; во-вторых, оно способствует ранней выработке устойчивых навыков исследовательского подхода к изучению учебного материала. А самое главное, эта деятельность позволяет расширить эрудицию, развить интерес к получению новых знаний, что необходимо в их будущей практической деятельности[2].

Список литературы

1. Крахт Л.Н. Некоторые особенности преподавания химии в техническом вузе [электронный ресурс] // Л.Н. Крахт // журнал *Современные наукоёмкие технологии*. – 2006. – №3. С. 78-79 Режим доступа [url:https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22587](https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22587)

2. Шабловская Е.Б. Резервы повышения качества и эффективности преподавания химии студентам инженерных специальностей [электронный ресурс] / Шабловская Е.Б., Полухина В.И. // Университетский комплекс как региональный центр образов., науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 4-6 февр. 2015г. Оренбург/Оренбург. гос. ун-т. - Электронные дан. - Оренбург, 2015. - с.1313-1318

3. Егорова Г.И. Развитие интеллектуальных возможностей студентов при обучении химии в техническом вузе [электронный ресурс] / диссертация. / автореферат по спец. ВАК 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по обл. и ур-м образования) / 2009г. Режим доступа www.dissertcf.com/razvitie-intellektualnykh-vozmozhnostei-studentov-pri-obuchenii-khimii-v-tekhnicheckom-vuze

4. Каранетьянц М.Х. О преподавании курса общей химии / М.Х. Каранетьянц // Сб. научно-методических статей по химии. вып.8 / отв. редактор Г.П. Лучинский; М.: - Высшая школа. - 1979. - с.3-9.

5. Антонова Л.В., Бусыгина Т.Е. Некоторые особенности обучения первокурсников основам химии [электронный ресурс] / Антонова Л.В. // Вестник Казанского технологического университета 2014 г. Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-obucheniya-pervokursnikov-osnovam-himii>

6. Кравцов Е.Е. Об опыте учебно-исследовательской работы в курсе общей химии / Кравцов Е.Е. // сб. научно-методических статей по химии. вып.6 / отв. редактор Г.П. Лучинский; М.: - Высшая школа. - 1978. – с. 81-88.

7. Фролов В.В. О требованиях, предъявляемых к подготовке по химии инженеров-машиностроителей и приборостроителей.

8. В.В. Фролов // Сб. научно-методических статей по химии. вып.8 / отв. редактор Г.П. Лучинский; М.: - Высшая школа. - 1979. - с.50-54.